

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RITA TAVARES DE MELLO

HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS:
A EJA NO NORTE DE MINAS GERAIS
1940-1960

UBERLÂNDIA

2015

RITA TAVARES DE MELLO

HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS:
A EJA NO NORTE DE MINAS GERAIS
1940-1960

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M527h Mello, Rita Tavares de, 1959-
2015 História, memória e vivências: A EJA no norte de Minas Gerais
1940-1960. / Rita Tavares de Mello. - 2015.
268 f. : il.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

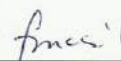
1. Educação - Teses. 2. Educação - História - Teses. 3. Educação de
adultos - Brasil - Teses. I. Santos, Sônia Maria dos. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

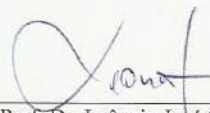
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



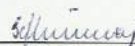
Prof. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dr. Armino Quillici Neto
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho à minha amada mãe, Josefa Tavares de Mello, que mesmo não estando no plano físico, é uma presença constante e, do andar de cima, me aplaude neste momento.

AGRADECIMENTOS

Esta tese contou com a colaboração de muitas pessoas, por isso, guardadas as devidas proporções, a sua produção pode receber o caráter de uma produção coletiva. Uma parte dela é essencialmente minha, mas a outra é desse coletivo que contribuiu para que ela se tornasse real tal como se encontra. Por ser um todo construído, com muitas partes adicionando contribuições diversas, manifesto os meus sinceros agradecimentos a todos e a todas que, por adição, possibilitaram a sua construção.

A Deus, fonte de todas as graças alcançadas, responsável por mais esta conquista.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e cumplicidade durante toda a vida em que estiveram ao meu lado.

A minha neta, Nataly, pelo amor incondicional.

Aos meus filhos, Flávio, Fabrício e Felipe, pelos quais a vida vale e pela alegria de tê-los ao meu lado.

Aos meus irmãos, pelo incentivo, confiança e apoio aos meus estudos.

À professora, Sônia Maria Santos, pela amizade e pelo constante incentivo confiando sempre que “eu daria conta” expressando assim nossa mineiridade.

As professoras alfabetizadoras entrevistadas, sujeitos singulares deste estudo, pelo tempo que dedicaram contando suas histórias de vida e ampliando meus conhecimentos, tornando possível a realização desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Doutorado em Educação da UFU, por todas as leituras disponibilizadas e discutidas e também pelas experiências partilhadas.

Aos amigos, pelas palavras de incentivo, de coragem e que, muitas vezes, apostaram mais em mim do que eu mesma, em especial Geisa Veloso, Cláudia Machado, Fábila Magali, Karen Tôrres, Helena Murta, Marilúcia Oliveira, Luciana Fonseca, Mônica Camargo e Eliana Soares Barbosa.

À minha amiga e “irmã”, Emilia Murta, companheira de sempre, pela amizade sincera de todas as horas e por estar sempre presente nos momentos de angústia e preocupação.

À professora e amiga, Filomena Luciene Cordeiro, companheira das idas e vindas a Uberlândia, que tornava a viagem menos cansativa.

À professora, Márcia Reis, que partilhou dos momentos essenciais para consolidação desta pesquisa. Muito obrigada!

Entre as maravilhas que a vida nos oferece está a possibilidade de lutar pelos nossos sonhos, que somente se realizam quando lutamos por eles. Buscar o conhecimento faz parte desses sonhos. Assim, “o homem busca o conhecimento por exigência de necessidades de sua própria natureza, que o impulsionam em sua busca para alcançar cumes mais altos, de onde lhe seja possível contemplar, com clareza, as infinitas matizes da Criação; busca-o porque o conhecimento é o grande agente criador das possibilidades que ampliam as prerrogativas de sua existência; busca-o porque é vida nova que se enxerta na sua, vida que o espírito respira, encontrando no conhecimento o caminho de sua liberação. Busca-o, em suma, porque é o meio pelo qual chega a compreender sua missão e a sentir, em sua vida, a presença desse ser imaterial que responde ao influxo da eterna Consciência Universal (GONZÁLEZ PECOTCHE, 2003, p. 36).

RESUMO

Este trabalho tem como pressuposto apresentar a pesquisa História, Memória e Vivências: A EJA no Norte de Minas Gerais 1940-1960, cujo objetivo foi investigar a historiografia local, reconstituindo a história e memória dos saberes e práticas de sete professoras alfabetizadoras, analisando o contexto, o lugar, o espaço, suas dificuldades, problemas, resistências e, principalmente qual o significado do ofício de ser alfabetizadoras de adultos no período de 1940 a 1960. Buscou-se delimitar, inicialmente o período histórico, identificando, descrevendo e analisando os saberes e práticas mobilizadas pelas alfabetizadoras no processo ensino-aprendizagem dos adultos. Assim como os modos nos quais essas alfabetizadoras utilizavam o método didático na condução da atividade de alfabetizar, tendo em vista a necessidade de aquisição do código alfabético e do desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos textos. Além disso, procurou-se compreender como as alfabetizadoras norte-mineiras procediam na alfabetização dos adultos, considerando as dificuldades daquela realidade para o saber sobre sua profissão e sobre o saber fazer profissional. O presente estudo está situado no campo da Educação de Jovens e Adultos, onde o foco foi a história oral temática, no Norte do Estado de Minas Gerais, Brasil. O período desta pesquisa nos remete a lembranças de inúmeras imposições de normas que eram e são insalubres para os alunos, inclusive aquelas que, justificam os inúmeros preconceitos, que de alguma forma prenunciaram a derrubada de algumas barreiras sociais, o que demonstrou que essas e tantas outras promessas aos adultos no período deste estudo foram estratégias para perpetuar o poder de um grupo. Os resultados da pesquisa apontam o modo como as trajetórias dessas educadoras foram construídas, marcadas pela coibição política e pedagógica em uma época em que o sertão do Norte de Minas Gerais era considerado uma região de “resistência habitual ao analfabetismo”, o mais “grosseiro e indisciplinado”, desamparado e excluído dos benefícios, ou porque não dizer, abandonado à própria sorte em relação a diversos aspectos e, principalmente em relação à EJA. Indícios que sinalizam quanto essa área se encontra marcada pela tentativa de superação das diferentes formas de discriminação e exclusão existentes em nossa sociedade. Assim sendo a presente pesquisa nos conduziu à percepção de que as professoras alfabetizadoras pesquisadas não somente criaram alternativas de trabalho ou mesmo aprenderam com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscreveram em uma tradição, tentando resgatar os laços com a EJA, como tributárias, continuadoras e recriadoras de uma tradição.

Palavras-Chave: História. Memória. Saberes e Práticas. EJA no Norte de Minas Gerais.

ABSTRACT

This work presupposes to present the History, Memory and Experiences research: The EJA in the North of Minas Gerais 1940-1960, which objective was to investigate the local history, retracing the history in the memory of the knowledge and practices of seven literacy teachers, analysing the context, the place, the space, their difficulties, problems, strengths, and especially the meaning of the craft as an adult literacy teacher in the period of 1940 to 1960. It sought to delimit initially the historical period, identifying, describing and analysing the knowledge and practices mobilized by the literacy teachers in the teaching-learning process of adults. As well as the ways these literacy teachers used the teaching method in the conduct of literacy activity, given the need for acquisition of the alphabetic code and the development of reading skills and comprehension of texts. In addition, it intended to understand how the US literacy teachers preceded in adult tutoring, considering the difficulties of that reality to the knowledge of their occupation and the professional know-how. This study presents itself in the field of Youth and Adult Education, where the focus was the thematic oral history in the North of Minas Gerais, Brazil. The period of this research takes us back to memories of numerous levies standards that were and are unhealthy for students, including those that justify the many prejudices that somehow foreshadowed the collapse of some social barriers, which showed that these and so many other promises to adults in the study period were strategies to perpetuate the power of a group. The results of the research show how the trajectories of these educators were built, marked by political and pedagogical restraint at a time when the wilderness of northern Minas Gerais was considered a region of "habitual illiteracy resistance", as "rude and undisciplined, helpless and excluded from the benefits, or why not say, abandoned to its own fate in relation to various aspects, especially in relation to adult education. Evidence that indicates how much this area is marked by the attempt to overcome the different forms of existing discrimination and exclusion in our society. Therefore this research led us to the realization that the surveyed literacy teachers not only created job alternatives or even learned from their own experiences, but mainly enrolled themselves in a tradition, trying to rescue ties with the EJA, as tributaries, maintainers and retreaters of a tradition.

Key-words: History. Memory. Knowledge and Practices. EJA in the North of Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Microrregiões do Norte de Minas	90
Figura 2 – Localização do Município de Montes Claros –MG.....	104
Figura 3 – Praça Doutor Chaves: Banda Euterpe Montes- Clarense1945.....	105
Figura 4 – Autoridades políticas e religiosas de Montes Claros (1931).....	106
Figura 5 – Autoridades políticas e religiosas de Montes Claros (1931).....	106
Figura 6 – Aspecto urbano da Cidade de Montes Claros em 1953	109
Figura 7 – Preparativos para o Centenário de Montes Claros em 1957	110
Figura 8 – Vista parcial da Cidade Velha de Montes Claros em 1957.....	110
Figura 9 – Vista da Catedral de Nossa Senhora Aparecida – 1950.....	111
Figura 10 – Monumento a Francisco Sá – 1932.....	111
Figura 11 – Foto do Casarão da FAFIL (década de 1950)	113
Figura 12 – “Casarão da Fafil” atual Museu Histórico do Norte de Minas	114
Figura 13 – Grupo Escolar Gonçalves Chaves: Prédio próprio	122
Figura 14 – Foto antiga de Dona Amelina Frenandes Chaves	151
Figura 15 – Foto recente de Dona Amelina Frenandes Chaves	151
Figura 16 – Foto antiga de Dona Cleonice Alves Proença.....	154
Figura 17 – Foto recente de Dona Cleonice Alves Proença	154
Figura 18 – Foto antiga de Dona Glaydes Francisca Santos	155
Figura 19 – Foto recente de Dona Glaydes Francisca Santos	155
Figura 20 – Foto antiga da Dona Yvonne de Oliveira Silveira	156
Figura 21 – Foto recente da Dona Yvonne de Oliveira Silveira	156
Figura 22 – Foto antiga da Dona Olga Nena Murça Brito	158
Figura 23 – Foto recente da Dona Olga Nena Murça Brito.....	158
Figura 24 – Foto antiga da Dona Ruth Tupinambá Graça.....	159
Figura 25 – Foto recente da Dona Ruth Tupinambá Graça.....	159
Figura 26 – Foto antiga da Dona Wanda Torres Correa.....	161
Figura 27 – Foto recente da Dona Wanda Torres Correa.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes das microrregiões do Norte De Minas	90
Quadro 2 – Prefeitos	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores Demográficos e Econômicos e Taxas de Analfabetismo entre 1900 e 1970	74
Tabela 2 – Evolução da Matrícula no Ensino Supletivo para a População Não-Alfabetizada com mais de 14 anos	75

LISTAS DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC - Centros Populares de Cultura
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
DNOCS - Departamento Nacional de Obras Contrás as Secas
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACIT - Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros
FACOMP - Faculdade de Computação
FASI - Faculdade de Saúde Ibituruna
FAVAG - Faculdade Vale do Grotuba
FAVENORTE - Faculdade Verde Norte
FGV - Fundação Getúlio Vargas
FIP-Moc - Faculdades Integradas Pitágoras
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNORTE - Faculdades Unidas do Norte de Minas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFNM - Instituto Federal do Norte de Minas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEIB - Instituto Superior de Educação Ibituruna
ISEJAN - Faculdade Promove de Janaúba
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIP - Universidade Paulista
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I PERCURSO METODOLÓGICO: A HISTÓRIA ORAL	32
CAPÍTULO II MARCAS DA EXCLUSÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	58
2.1. Escolas Noturnas no Brasil.....	77
2.2. Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais.....	88
CAPÍTULO III SERTÃO DO NORTE DE MINAS GERAIS: LUGAR DE HISTÓRIAS.....	96
3.1. Montes Claros: Princesa do Norte.....	110
3.2. Os primeiros tempos da Instrução em Montes Claros.....	123
3.3. Instituições Escolares.....	127
3.4. A EJA na Imprensa de Montes Claros.....	134
CAPÍTULO IV O EXPERIMENTADO E O VIVENCIADO: A CONSTITUIÇÃO DAS ALFABETIZADORAS DE EJA.....	154
4.1. Identidade Pessoal.....	157
4.2. Saberes Construídos.....	169
4.3. Identidade Profissional.....	177
4.4. Condições de Trabalho.....	185
CAPÍTULO V PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO VIVENCIADAS NA EJA NO NORTE DE MINAS GERAIS.....	193
5.1. Concepções de alfabetização e práticas pedagógicas.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS	233

INTRODUÇÃO

A academia pode estranhar, mas decidi depois de tantos estudos e leituras sobre autobiografias e formação de professores trazer aqui parte da minha história, a qual denominei de “RITA por RITA” história essa movida por avanços e recuos, marcados por problemas da área a qual debrucei e dediquei quatro anos de estudos e vivências para compreender a EJA no norte de Minas Gerais, região que acolheu minha família, onde pude viver a infância, a adolescência e a vida adulta. Também foi nessa região, na cidade de Montes Claros, que eu estudei, me formei e passei a exercer a docência.

Minhas primeiras leituras, ainda na infância, foram realizadas na escola Estadual Armênio Veloso, onde fui alfabetizada com o método silábico, mas a professora utilizou algumas orientações da cartilha “Os três porquinhos”. As avaliações eram temerosas, feitas pela diretora da escola que decidia o prosseguimento ou reprovação do ano letivo, mesmo assim as lembranças deste período foram marcadas por uma enorme caixa de presente, a qual trazia todas as cartilhas que foram distribuídas às crianças, me lembro com certo saudosismo dos cartazes, tanto no que refere ao conteúdo como também ao tamanho dos cartazes que traziam os três porquinhos juntos e separados com inúmeras histórias.

O que marcou minha adolescência na escola são as lembranças da prova de admissão que era um exame nacional realizado para que pudéssemos ingressar na quinta série. Assim meu ingresso na quinta série foi na Escola Estadual Dr. Plínio Ribeiro, a famosa Escola Normal da cidade, nela foi possível cursar até a oitava série e, por decisão do meu pai, fui transferida para o Colégio Imaculada Conceição, alegando que estava ficando mocinha e não poderia mais estudar junto com meninos do sexo oposto, pois a escola Normal era mista. Na sequência, fiz o 2º grau juntamente com o técnico em secretariado. No ano seguinte, casei-me e só retornei aos estudos dois anos depois, onde fiz o magistério no mesmo colégio, me tornando professora.

Trabalhei cinco anos como professora alfabetizadora de crianças e também de jovens e adultos, experiência que me marcou profundamente, me instigando a prestar vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES.

Após a graduação, fiz especialização na PUC-MG em Belo-Horizonte, essa foi realizada no período das férias de janeiro e julho, respectivamente. Prestei concurso público na Prefeitura Municipal de Montes Claros, para o cargo de supervisão pedagógica, quando iniciei meu trabalho nas turmas da zona rural do município, posteriormente assumi o cargo de direção em uma escola da periferia por seis anos, onde funcionava também o noturno com turmas da EJA. Após essa experiência, ingressei na equipe de supervisoras da Secretaria Municipal de Educação que acompanhavam as turmas da EJA, permanecendo ainda hoje nessa equipe, empreendendo “batalhas e pelejas” para que essa modalidade de ensino de fato se estabeleça nos moldes de uma educação que possibilite a todos os envolvidos o reconhecimento que merecem.

Paralelamente, prestei concurso público para professora na UNIMONTES, assumindo as disciplinas referentes à educação de jovens e adultos, as quais abrangiam a parte tanto teórica, bem como prática de estágio supervisionado. Posteriormente, foi possível vivenciar outras experiências marcadas por inquietações, propiciando assim o ingresso no Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde foi possível analisar a concepção de letramento que orientava a prática pedagógica das alfabetizadoras no processo de alfabetização de jovens e adultos. Também busquei, com auxílio das narrativas das professoras alfabetizadoras, identificar em sua formação e trajetória profissionais fatores que determinaram a inserção e vivência na Educação de Jovens e Adultos.

Outro fator que contribuiu nesse processo foi a minha participação no Programa de Alfabetização Solidária, como monitora pedagógica. Nesse programa atuei nos municípios de Borba e Manicoré, localizados no interior do estado do Amazonas, distantes aproximadamente 4 horas da capital Manaus. A realidade desses municípios era bastante singular, eles viviam isolados, sem acesso aos meios de comunicação, tais como: televisão, revista e jornal. Nesse ambiente constatei que as professoras alfabetizadoras que atuavam nesses povoados tinham apenas o ensino fundamental e cursaram-no regularmente ou em cursos supletivos. Portanto, a grande maioria era formada por professoras leigas, com uma visão restrita do que era alfabetizar. Para elas, a escrita era entendida como uma simples transferência da linguagem oral, ou seja, uma mera representação da fala. Nessa perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita.

Outra experiência marcante no desenvolvimento da minha profissão docente foi a atuação como supervisora pedagógica no programa destinado à alfabetização de jovens e adultos - PROAJA.¹ A efetivação do trabalho com jovens e adultos era pautada no acompanhamento pedagógico, realizado por supervisores pedagógicos itinerantes. Esses profissionais referiam-se à alfabetização como um dos maiores problemas enfrentados na concretização desse desafio.

Diante disso, e ao iniciar esta tese de doutorado, descubro que as inquietações, os desejos e as expectativas vivenciadas em minha trajetória acadêmica e profissional, na área de educação de jovens e adultos me impulsionaram a uma atitude pautada em opções políticas e ideológicas. A impossibilidade de uma postura neutra no que se refere à educação é importante, pois nos leva a tomar partido, posição, fazer escolhas, optar e decidir por aquilo que julgamos ser mais justo. Nisso reside a natureza política do processo educativo, bem como no direcionamento que lhe damos. Há sempre uma direção a ser tomada, e, em função disso, uma pergunta a ser feita “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos educação” (FREIRE, 1987, p.15). Essa pergunta e muitas outras enriqueceram as discussões em torno da compreensão da natureza política da educação e fizeram parte da minha experiência como educadora e, mais especificamente na Alfabetização de Jovens e Adultos.

O contexto vivenciado pela pesquisadora, permeado por inquietações na EJA, me faz afirmar que quando pensamos a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos deparamos com questões sociais, históricas e políticas, pontos indispensáveis para a realização de uma coerente discussão sobre essa tão peculiar modalidade de ensino. Desde os tempos do Brasil colônia e Império registram-se experiências voltadas para esse campo educativo. Entretanto, ao longo da história do nosso país, inexistem políticas públicas consistentes e articuladas voltadas para ações afirmativas no que se refere ao número de alunos envolvidos.

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento, como um direito humano foi um processo longo, que se deu de forma gradativa ao longo do século XX, foram inúmeras lutas dos movimentos sociais e Fóruns de EJA, alcançando sua plenitude na Constituição Federal de 1988, quando o poder público reconheceu a demanda de jovens e adultos que não concluíram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares. Porém, segundo Haddad (2007), apesar desse reconhecimento de que

¹ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Rede Municipal na cidade de Montes Claros.

toda a sociedade brasileira teria direito a uma escolarização, a história demonstrou limites na concretização desse direito, no contexto das reformas neoliberais, nos anos seguintes.

No século XXI, 50 anos depois do lançamento do Programa Nacional de Alfabetização de Paulo Freire, em 1964, os dados ainda são alarmantes, pesquisas mostram que o analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, continua estagnado. Segundo aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad (2012), o número de analfabetos aumentou de 12,9 milhões para 13,2 milhões de pessoas, em comparação a 2011.

O Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. Da população com 15 anos ou mais de idade, 13,9 milhões são consideradas analfabetas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2010). Os números são expressivos, ou seja, o atendimento da EJA foi muito aquém do que poderia ser. Assim, conforme Gadotti (2014), uma pergunta ecoa historicamente, por que o número de analfabetos é hoje aproximadamente o mesmo de quando Paulo Freire realizou essa experiência, há 50 anos? Vários são os motivos para tal conjuntura e, particularmente dois são bastante visíveis: muitos saem da escola semi analfabetos, com pouca competência linguística, e para colaborar com esse quadro a escola não acolhe de maneira coerente e justa os alunos jovens e adultos egressos da fase de alfabetização, os quais acabam regredindo ao analfabetismo (p.15). De tal modo, verifica-se uma continuidade na história do analfabetismo no Brasil, o número de leitores não mudou, os analfabetos do passado tiveram poucas oportunidades de se tornarem cidadãos capazes de lerem e escreverem pequenos textos ou cartas, tão comum naquela época.

Há quase meio século, Freire (1967), com a publicação da obra Educação como prática da liberdade, deu outro sentido à prática de alfabetização, ao enfatizar a necessidade de desenvolver programas de alfabetização para adultos que tivessem por base o mundo social e cultural desses, para, assim, liberá-los para seu engajamento, enquanto sujeitos críticos, em ações que lhes permitissem questionar sua realidade social. Questionamentos que, por sua vez, poderiam vir a sustentar a mudança e o seu acesso social.

Todavia, a complexidade do mundo impõe exigências educativas cada vez maiores para os trabalhadores e para os cidadãos. É fundamental, portanto, que a EJA considere a importância de que os educandos continuem aprendendo, seja dentro do

sistema de ensino formal, seja aproveitando ou lutando por mais oportunidades de se desenvolverem como trabalhadores, como cidadãos e como seres humanos.

Neste sentido é importante considerar o que a historiografia nos tem apontado, ou seja, temos uma dívida republicana com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois foi e tem se constituído uma necessidade, uma exigência por justiça social e também uma forma de dar legitimidade ao saber para o povo, garantindo assim o direito à escolarização, o acesso ao ensino e as possibilidades de exercer a tão sonhada cidadania. Não é novidade que o aluno da EJA, é visto equivocadamente como um sujeito sem conhecimento, e por essa razão precisa ser incluído em práticas relevantes de uso da língua, via projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), cujas atividades, centradas na linguagem, têm um potencial de subsidiar a formação de sujeitos letrados. Segundo Kleiman (1995), o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, pouco escolarizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais que os excluem, como as da escola.

O período deste estudo nos remete a lembranças de inúmeras imposições de normas que eram e são insalubres para os alunos, inclusive aquelas que, justificam os inúmeros preconceitos, que de alguma forma prometeram a possibilidade de derrocada de algumas barreiras sociais, e nada disso aconteceu, o que demonstrou que essas e tantas outras promessas aos adultos, no período delimitado para este estudo, foram estratégias para perpetuar o poder de um grupo. Segundo Certeau (1994), a tática, ao contrário da estratégia neutraliza a influência de uma estratégia, e faz com que as próprias atividades da estratégia se tornem uma forma de subversão. Afinal de contas, o fato de grupos socialmente marginalizados aprenderem a língua padrão para fazer sua voz ser ouvida em situações socialmente valorizadas pelos grupos dominantes é uma forma de subversão do cotidiano da escola, contrária ao discurso peculiar que faz do preconceito a motivação para que este grupo se submeta muitas vezes a situações sem sentido para “aprender” a língua. Assim sendo, cabe-nos questionar: no período deste estudo a quem interessava ter um povo com leitura mesmo que fosse rudimentar?

Segundo Santos (2001), a prática tradicional da escola, muitas vezes sem o desejo explícito, mas camuflado e em nome de ensinar a norma padrão, produz práticas excludentes, pois apresenta a proposta de uma linguagem elitizada. Ao longo de mais de 40 anos a história nos mostra que a EJA é um exemplo claro desse quadro, visto que seus alunos, em sua maioria, possuem uma história a qual a escola desconhece.

Segundo Lahire, o sistema escolar está alicerçado numa visão hierárquica “das relações sociais e/ou com o conhecimento” e em valores fundados na diferença, seja nos níveis e progressão que organizam o sistema “fundamental, médio, superior”, seja nas oportunidades de formação oferecidas “regular, suplência, profissionalizante” (2006. p.124). Neste sentido, Fleuri afirma que, durante um grande período, a educação escolar desempenhou o “papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual [...], contribuindo para a manutenção e difusão de saberes mais fortes contra formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas” (2003, p.19).

Do lugar de professora e também do lugar de aprendiz, procuro os significados das vivências que me constituíram como profissional da educação. Nesse contexto de busca, sou influenciada pela obra de Machado de Assis, pois inicio a “história” da minha trajetória de vida pelo que sou agora. Contudo, diferentemente de Brás Cubas, personagem que escreve suas memórias depois de morto, tenho a meu favor a possibilidade de rememorar no presente, enquanto a dinâmica da vida permite o rever, o repensar, e o refazer. Nesse pressuposto, recorro a Magda Soares²(2003), para fundamentar o sentido que seguirá minha narrativa: “procuro-me no passado e “outrém” me vejo; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora” (2003, p.37).

Assim, reconfiguro-me no outro e com o outro, construindo e reconstruindo nas relações que apontam os modos pelos quais me constitui/constituo como professora. Fontana, ao analisar os aspectos que constituem o profissional docente, ancorada nas constatações de Magda Soares sobre os processos envolvidos em tal constituição, argumenta que:

O processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, ensinamos ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente (FONTANA, 2003, p. 48).

Segundo a autora (2003), nos tornamos professores mediante a multiplicidade de experiências e relações vividas no cotidiano, entendido como espaço/tempo de construções históricas, sociais e culturais. Muitas vezes, nos identificamos nos

² Quando me refiro à autora Magda Becker Soares, optei por empregar o nome e um sobrenome, ou seja, Magda Soares. Quando me refiro ao autor Leôncio José Gomes Soares, farei uso apenas do sobrenome Soares.

percursos de outros devido às determinações históricas da conjuntura social da qual fazemos parte. Contudo, o modo como interpretamos essas vivências é singular, configura-se no movimento pelo qual os sujeitos reinventam sentidos e significados para acontecimentos vividos no coletivo.

No caso específico aqui descrito, de professora alfabetizadora até chegar a professora universitária, reconstruí meu modo de olhar o vivido, me reconheci diante dessa trajetória. Nas palavras de Arroyo, "cada um conta sua história. E na longa viagem de retorno para suas casas e para suas escolas, cada história e cada prática trocada se converterá em outra história e outra prática. Troca-se memória coletiva, autoimagens construídas" (2001, p. 226).

Nas entrelinhas deste texto, essas experiências estão explicitadas. Toda a escrita é resultante da diversidade de mediações que fiz com diferentes interlocutores, em diferentes espaços e tempos, colegas de trabalho, acadêmicos, leituras, filmes, professores formadores das pós-graduações, do mestrado, do doutorado.

Ousando outros voos, e acreditando que a elaboração de uma tese de doutoramento constitui-se num percurso labiríntico, permeado de desafios, encruzilhadas, avanços e retrocessos, apresento este trabalho que faz parte de minha trajetória permeada pela paixão e inquietações em relação ao aprofundamento como pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos. Com Freire (2002), comungo a ideia de que somos seres humanos incompletos, conscientes do inacabamento, por isso, "programados para aprender". Segundo Freire, "aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente" (1987, p.72).

O desejo de concretizar esse propósito me instigou a enfrentar, durante quatro anos, inicialmente viagens semanais, passando por quinzenais a mensais dentro de um ônibus, cerca de dez horas, percorrendo os 600 km que separam Montes Claros de Uberlândia. Trazia na bagagem um projeto de pesquisa que foi se construindo ao longo do processo. Entre a reescrita do projeto, o itinerário da investigação e a escrita da tese, muitas opções metodológicas se fizeram. Da decisão incipiente de estudar o letramento e a prática pedagógica de docentes nas escolas noturnas de Montes Claros, a proposta modificou-se, tentando reconstruir a Memória e História de Alfabetizadoras de Adultos, entre o período de 1940 a 1960, cujos percursos de vida estão entrelaçados com a própria constituição histórica desse campo, pois segundo Nóvoa, "não se separa a vida

da profissão” (1995, p. 86) quando rememoramos nossa trajetória profissional, ela carrega marcas indelévels da vida, tais como o nascimento, a morte, dias felizes, sombrios e tristes, calmos ou cheios de esperança em dias melhores.

Este estudo está situado no campo da Educação de Jovens e Adultos, cujo foco é a história oral temática, no Norte do Estado de Minas Gerais³, Brasil. Diante desse campo de investigação são inúmeras as questões que se colocam, visando esclarecer e revelar a história da alfabetização e o que significava, naquela época (1940-1960), ser alfabetizadora da EJA.

Dessa forma interessou-me revelar quem foram as professoras que atuaram no processo de alfabetização. Em que lugares alfabetizavam e em que condições? O que as levou à profissão? Qual era o nível de escolaridade? Qual a origem (pertencimento) social e como eram vistas na (e pela) sociedade? Que concepções teórico-práticas construíram em torno do ato de ensinar e aprender? Quais eram os materiais didáticos utilizados, e o porquê de usar esses materiais? Recebiam instruções, e quem as encaminhavam? Que influência sociocultural tinham as escolas para o Norte de Minas? Quais eram os objetivos pretendidos pelas professoras?

De tal modo, a partir dos questionamentos elencados, esta pesquisa teve como objetivo geral, reconstituir a história e memória dos saberes e práticas de sete professoras alfabetizadoras, analisando o contexto, o lugar, o espaço como também suas dificuldades, problemas, resistências e, principalmente qual foi o significado do ofício de ser alfabetizadora de adultos no período de 1940 a 1960.

Como objetivos específicos este estudo buscou delimitar, inicialmente o período histórico, identificando, descrevendo e analisando os saberes e práticas mobilizadas pelas alfabetizadoras no processo ensino-aprendizagem dos adultos. Também os modos como essas alfabetizadoras utilizavam o método didático na condução da atividade de alfabetizar, tendo em vista a necessidade de aquisição do código alfabético e do

³ O Norte de Minas Gerais situa-se no semiárido Mineiro com uma área aproximada de 120.701 km², correspondendo 20,7% do Estado de Minas Gerais, engloba 86 municípios, com aproximadamente 1.416.334 habitantes. Os municípios que compõem a região são, em sua maioria, de pequeno porte, com infraestrutura deficiente e níveis muito baixos de qualidade de vida. Políticas de desenvolvimento regional desarticuladas às políticas macroeconômicas brasileiras conduziram essa região à formação de um padrão de desenvolvimento terrivelmente excludente e desigual. Com base no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Norte de Minas apresenta um valor de 0,54, inferior ao IDH do Nordeste brasileiro (0, 548) e 75% da população vive abaixo da linha da pobreza. Segundo o censo escolar 2007, existem, em Minas Gerais, aproximadamente, 800 mil estudantes matriculados no Ensino Médio. Destes, aproximadamente 20 mil estão matriculados no Norte de Minas. (Dados do Departamento de Economia da Unimontes, 2009).

desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos textos. Além disso, compreender como as alfabetizadoras norte-mineiras procediam na alfabetização dos adultos, considerando as dificuldades daquela realidade para o saber sobre sua profissão e sobre o saber fazer profissional.

Assim sendo, nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa revelaram a importância de uma formação profissional com conteúdos e reflexões significativas sobre a própria realidade, a fim de favorecer que o professor assuma na prática, uma postura pedagógica mais coerente, conectada à realidade do aluno adulto, possibilitando-lhe competências para atuar frente aos problemas educacionais, sociais, políticos e econômicos. Esta pesquisa também propiciou a reflexão sobre a função da escola na construção de conhecimentos que oportunizem aos professores atuarem com maior consciência frente a si mesmos, a seus alunos e à sociedade.

Nessa direção, descobria que ser professor requer uma formação integral, mediante saberes e práticas que estimulem e ampliam nossa capacidade de pensar, de argumentar, de julgar e de poder fazer escolhas que permitam compreender os processos sociais e políticos. Por outro lado, observo também, o quanto é preciso refletir sobre os fatores vinculados à ausência de uma política séria de valorização da educação e do profissional da educação. Tudo isso me instigou a empreender esta pesquisa, e neste trabalho investigativo continuar buscando sentidos e significados no passado, para conhecer e entender melhor os aspectos vivenciados acerca da própria formação e da atuação profissional, enquanto professora alfabetizadora.

Destarte, como forma de empreender a presente tese, apresento na introdução, um breve memorial denominado “Rita por Rita”, o que justifica a opção metodológica adotada, com base em estudos que, no âmbito nacional e internacional, pesquisam sobre as implicações epistemológicas, éticas e metodológicas do trabalho com fontes orais.

Para além da introdução, este estudo foi organizado em cinco capítulos seguidos das considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Assim, o primeiro capítulo, “História e Memória: o Percurso Metodológico” tem como meta focar e atingir os objetivos propostos inicialmente nesta tese. Nesse contexto, destacamos o universo investigado, as fontes, os instrumentos e as abordagens referentes ao tema, para tanto, decidimos, pois, não trazer a metodologia na introdução deste estudo.

O segundo capítulo, “Marcas da exclusão: A Educação de Jovens e Adultos no Brasil” expõe parte da história da EJA no país, como também em Minas Gerais, focando o recorte temporal escolhido.

O terceiro capítulo revela o lócus da pesquisa, o “Sertão do Norte de Minas Gerais”, expondo uma descrição histórica, pontuando as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais do Norte de Minas Gerais, em especial do município de Montes Claros, no período de 1940 a 1960.

Por sua vez, o quarto capítulo, cujo título é “O experimentado e o vivenciado: A Constituição das Alfabetizadoras” apresenta quem foram as narradoras entrevistadas, identificando-as, descrevendo-as e analisando questões referentes à constituição de seus saberes. Assim, a partir das trajetórias de vida e de trabalho das alfabetizadoras, foi possível identificar suas representações sobre o ofício de alfabetizadoras de adultos.

O quinto capítulo desvela as “Práticas de alfabetização vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras da EJA no norte de Minas Gerais”, texto destinado a reconhecer, mapear, e ponderar os movimentos e as interfaces entre os saberes construídos como também as práticas mobilizadas e experimentadas, estabelecendo um diálogo entre a literatura sobre o tema, a imprensa e as narrativas das alfabetizadoras, apresentando as dificuldades, possibilidades, fragilidades e potencialidades que permearam o campo de atuação dessas educadoras. Por fim, nas considerações finais pondero a respeito das descobertas Teóricas e Práticas sobre a pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO: A HISTÓRIA ORAL

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (ÍTALO CALVINO, 1990, p. 54).

Depois de inúmeras noites mal dormidas, entre idas e vindas de Montes Claros a Uberlândia, ora de ônibus, ora de carro, ora de avião, tomei a decisão de fazer um capítulo dedicado à metodologia. Para realizar esta pesquisa tive que abrir mão de concepções e modelos cristalizados de pesquisa que me acompanhavam desde a licenciatura cursada na UNIMONTES e enveredar por caminhos que pudessem possibilitar a compreensão do campo da História Cultural e suas contribuições para que este estudo pudesse ser realizado.

A Escola dos Annales concebe e esclarece que “uma etapa decisiva nesse processo de consolidação da história cultural e da emergência daquilo que passaria a ser nomeada como Nova História Cultural” (CAVALCANTE JUNIOR; SILVA; COSTA, 2010, p. 48), tem sido utilizada “para designar toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada” (BARROS, 2004, p. 2).

Na procura de um aprofundamento na área, busquei analisar os estudos acerca da História Cultural e de suas implicações para o campo da História da Educação, compreendendo que “toda história é contemporânea”, célebre frase cunhada por Benedetto Croce e reapropriada por Febvre (1989, p. 184).

Nesse contexto os resultados da investigação, que ora apresento, estão delimitados, problematizados e metodologicamente organizados sob uma estrutura que visa contribuir com a produção de novos estudos e conhecimentos, no campo da “História Cultural”, a partir de bases conceituais e referencial teórico, amplamente selecionados, referentes às concepções, às representações e às práticas de professoras alfabetizadoras.

Os estudos sobre a Nova História Cultural como também estudos e pesquisas da chamada “virada linguística”, auxiliaram sobremaneira esta pesquisa, possibilitando

compreender o lugar dos historiadores na construção da historiografia brasileira, como também a possibilidade de investigar novos objetos, e dar visibilidade aos que vivenciaram a história, no caso específico desta pesquisa, dar voz às alfabetizadoras que atuaram no norte de Minas Gerais.

Nessa perspectiva a historiografia tem sido compreendida como uma das possibilidades de investigação, como também pelos dilemas, controvérsias e conflitos. A História é um campo que nos possibilita montar mosaicos construídos com muitas “histórias”, escritas em espaços não homogêneos, perpassados por diferentes tendências e orientados por uma diversidade de conceitos. Segundo Abreu e Inácio Filho,

A riqueza em trabalhar dentro do campo de pesquisa e estudos da História da Educação é perceber como a Educação e a História se entrelaça como dois campos distintos, mas que se completam. Acompanhar em cada leitura, em cada nova documentação, como as contradições sociais e históricas se evidenciam na Educação é esclarecedor e ao mesmo tempo instigante (2006, p.133).

Compreender essas diversas abordagens faz parte da tarefa do pesquisador e constitui-se como condição para o ofício de historiar a realidade, uma vez que, conforme os autores acima, História e Educação são dois campos que se imbricam, e podemos também considerar que um encontra sustentação no outro.

A historiografia tradicional abriu-se para acolher outras possibilidades de compreensão da realidade, que não é apenas política, mas, sobretudo social, visto que se refere à dimensão humana. Se até o século XIX os historiadores analisavam a história pela ótica do poder, focalizado no Estado-nação, hoje, por ofício e profissão, podem ser identificados como historiadores da cultura, da economia, das mentalidades, etc.

Para Araújo, Ribeiro e Souza, a historiografia tem sua etimologia explicada pela junção de dois termos: história e escrita, ou seja, trata-se da “escrita da história”, podendo ser distintos dois sentidos fundamentais:

o primeiro seria os processos de busca de evidências empíricas, de sua análise e de sua interpretação compreendidos como historiografia, uma vez que envolvem uma teoria e uma metodologia em vista da própria escrita da história e o segundo trata-se de uma investigação sobre a história da escrita da história, uma vez que ela é sempre reescrita, é possível localizar seus diversos contornos interpretativos, suas aspirações, suas temáticas eleitas, suas ideologias (2011, p. 97).

Conforme Nunes e Carvalho (1993), na contemporaneidade houve um deslocamento de interesse dos historiadores, esses passaram a considerar as questões

culturais que estão profundamente enraizadas nas suas próprias práticas de pesquisa, enfatizando a importância social, econômica e política da cultura.

Alguns pesquisadores, dentre eles Santos (2001) e Araújo (2006), corroboram que o número de estudos científicos na história da educação e da historiografia brasileira cresceu expressivamente nos últimos anos. Os estudos começaram a desvelar a história do sujeito que vive no anonimato e não só das fontes oficiais escritas pelas elites intelectuais. Pesavento afirma que:

Genericamente, podemos afirmar que História Cultural é um campo de trabalho que ganhou visibilidade a partir das últimas décadas do século XX, e tem sido utilizada para fazer referência a uma historiografia que tem por foco a dimensão cultural no estudo de uma determinada sociedade (um deslocamento da história social da cultura para a história cultural da sociedade). Recentemente, os historiadores culturais entendem que o termo cultura não pode estar associado apenas às artes e aos valores da elite. Por esta concepção, consideram a cultura numa perspectiva antropológica, que inclui os fazeres e práticas cotidianas de todos os grupos sociais. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo, [...] uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa (2003, p. 15).

Com base nessa compreensão, foi possível desenvolver essa pesquisa no contexto da História Cultural, considerando o interesse em compreender as concepções, as representações e as práticas de professoras alfabetizadoras de adultos – sujeitos produtores e receptores de cultura.

Conforme Vainfas (1997), a História Cultural apresenta variadas características, dentre elas, o apreço pelo informal e popular, pelas manifestações das massas anônimas – apesar de não recusar as expressões culturais das elites e das classes letradas. Nesse sentido, pretendo identificar, mapear, analisar e compreender as práticas das professoras alfabetizadoras, sujeitos anônimos, que se apropriaram de ideias e concepções e produziram práticas educativas, que lhes conferiu visibilidade.

Já a História Cultural proposta por Chartier (1990) organiza-se em torno dos conceitos de apropriação cultural e representações – consideradas como “matrizes geradoras de discursos e práticas”. Para Barros (2004), a elaboração das noções de práticas e representações é a decisiva contribuição de Chartier para a História Cultural. Nessa perspectiva teórica, a cultura pode ser compreendida como objetos culturais que

são produzidos entre práticas e representações, sendo que, os sujeitos produtores e receptores dessa cultura, igualmente circulam entre esses dois aspectos: “modos de fazer” e “modos de ver”.

Representações e práticas têm possibilitado novas perspectivas para o estudo historiográfico da cultura, pois permitem abarcar um conjunto maior de fenômenos culturais, além de chamar a atenção para o dinamismo desses fenômenos. Permite, ainda, compreender que as práticas geram representações e as representações, por sua vez, geram práticas, “em um emaranhado de atitudes e gestos no qual não é possível distinguir onde estão os começos, se em determinadas práticas, se em determinadas representações” (BARROS, 2004, p. 80).

Para Chartier, trabalhar as representações do mundo social torna possível superar os falsos debates em torno da divisão irreduzível entre as objetivações das estruturas “terreno de uma história mais segura, que reconstrói as sociedades tais como eram na verdade” e “[...] a subjetividade das representações a que estaria ligada a outra história, dirigida às ilusões de discursos distanciados do real” (1990, p.16-17).

Assim, para Barros, a Historiografia ocidental mostra-se como um mural de possibilidades, sendo comum uma grande confusão entre as diferentes modalidades, como também “[...] uma expressiva dificuldade dos interessados em História em situar um trabalho historiográfico dentro de um destes campos” (2004, p. 44). Nesse sentido, é importante que o historiador busque compreender essa realidade multifacetada, na qual se insere o seu ofício, o seu objeto de investigação, as questões de pesquisa para as quais busca respostas – o que não significa que encontre um compartimento e nele se enclausure, empreendendo uma atividade fragmentada, caracterizada pelo isolamento disciplinar.

Há uma forte relação, um entrelaçamento entre as concepções que construímos em nosso cotidiano e a vivência social que experimentamos. Enquanto sujeitos, o nosso aprendizado e o exercício de nossa profissão estão ancorados nessas instâncias delineadoras. Desse modo, podemos dizer que construímos conhecimentos e saberes a partir de reflexões daquilo que concebemos, assim como das diversas situações vivenciadas nos contextos sociais aos quais estamos inseridos. Essas formas de organização são nossas percepções do real, são “delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real” (CHARTIER, 1990, p. 17). Ainda segundo o autor:

As representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam [...] Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (1990, p. 17).

Nessa perspectiva, Penin (1994) alerta que as representações não podem se ater somente à análise do social, ordenando-a e classificando-a. Mas devem ter como suporte uma dimensão social e uma participação efetiva do sujeito, de modo que ambas complementem o cotidiano e a vivência social que experimentamos. Enquanto sujeitos, o nosso aprendizado e o exercício de nossa profissão estão ancorados nessas instâncias delineadoras.

Embora a realidade das professoras seja uma construção social, não se pode negar que suas representações são o que estruturam, dão forma e organizam seus conhecimentos e a própria realidade em que viveram, onde exerceram sua profissionalidade. Para Penin, as representações têm um caráter coletivo e funcionam como matrizes de práticas sociais:

Todavia, entendo como insuficiente a análise das representações sociais para o desenvolvimento do sujeito. Assim, neste estudo, minha preocupação centra-se no próprio sujeito e desta perspectiva meu entendimento de representação é o de algo formado na imbricação entre as representações chamadas “sociais” e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos (1994, p. 32).

As representações que as alfabetizadoras de adultos, selecionadas para este estudo, têm sobre a sua profissão, como se pode constatar em suas narrativas, são, por um lado, o que construíram por meio de suas maneiras de pensar e agir, isto é, como sujeitos que constroem realidades. E, por outro lado, se inscrevem, também, nos modos de organização do grupo composto por profissionais da educação, no qual elas estão inseridas. Sendo assim, as vivências e os pertencimentos dessas professoras em seus ambientes de atuação definem suas representações.

É nesse contexto de múltiplas leituras e interpretações que esta pesquisa pode ser inserida no âmbito da História Cultural, uma vez que visou compreender as ações de professoras alfabetizadoras, entre os anos de 1940-1960, no Norte de Minas Gerais, especificamente em Montes Claros, atualmente caracterizada como um centro urbano, com mais de quatrocentos mil habitantes. Portanto, é fundamental estabelecer

comparações com as histórias dessas professoras que atuaram naquele período, numa região precária, e com ares de província.

Para que a pesquisa respondesse ao problema desta tese, foram estabelecidos alguns critérios de seleção das narradoras entrevistadas, tais como: ter atuado em Montes Claros como alfabetizadora de adultos nos anos de 1940-1960, e, após esclarecimentos referentes ao desenvolvimento da pesquisa, se dispor a participar das entrevistas. Esses critérios nos levaram a procura dos prováveis sujeitos. Para tanto, fizemos inúmeras viagens a algumas cidades do Norte de Minas em busca de alfabetizadoras que se enquadravam no perfil estipulado. Algumas alfabetizadoras de adultos surgiram, porém não atendiam ao interesse deste estudo, pois havia atuado em décadas posteriores, principalmente na década de 1970, quando aconteceu o ápice do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), período que já não correspondia ao recorte temporal delimitado neste estudo.

Dando continuidade a busca, encontrei apenas quatro professoras alfabetizadoras que se encaixavam nos critérios elencados inicialmente, contudo, o período de atuação dessas professoras como alfabetizadoras da EJA revelou-se pouco significativo para o alcance dos objetivos propostos neste estudo. Diante disso, após a qualificação, e por orientação da banca, foi necessário expandir o *locus* de pesquisa, em busca de educadoras que tivessem mais tempo de atuação como alfabetizadoras da EJA. Nessa nova empreitada, três alfabetizadoras se adequaram às especificações pretendidas, apesar de terem atuado em outras cidades, como: Januária, Grão Mogol e Francisco Sá, municípios localizados na região do norte de Minas Gerais, atendiam aos objetivos e anseios tanto da pesquisa como também da banca de qualificação. Também o fato de terem atuado em outros municípios enriqueceu de forma significativa a pesquisa, no que se refere à delimitação do campo geográfico. Todavia, na atualidade, as professoras alfabetizadoras selecionadas residem em Montes Claros. Assim, elegidas para a pesquisa e feito o convite, que foi prontamente aceito por elas, marquei as entrevistas, considerando as possibilidades, os desejos, horários e disponibilidade de cada uma.

A primeira alfabetizadora entrevistada foi Dona Gladys Francisca de Oliveira Santos, oitenta e nove anos; posteriormente Dona Cleonice Alves Proença, noventa e cinco anos; na sequência, Dona Ruth Tupinambá Graça, noventa e seis anos; Dona Amelina Fernandes Chaves, oitenta e seis anos; essas com tempo de atuação em Montes Claros. Em seguida Dona Olga Nena Murça Brito, noventa anos, com experiência na comunidade de Caveiras, distrito de Grão Mogol; Dona Wanda Torres Correa, setenta e

oito anos, atuou em Januária; e, por fim, Dona Ivonne Oliveira Silveira, noventa e nove anos, tendo atuado em Francisco Sá. Esta última foi uma figura ilustre de Montes Claros, presidenta da Academia Montesclarence de Letras e fundadora da Academia Feminina de Letras.

A análise das narrativas de cada uma das professoras alfabetizadoras, acima relacionadas, teve como base um quadro conceitual, no qual foram consideradas as seguintes categorias: Identidade Pessoal, Saberes Construídos, Identidade Profissional, Condições de Trabalho, Concepções de Alfabetização e Prática Pedagógica. Essas categorias estão percorridas no capítulo quarto deste estudo, sendo que a primeira, Identidade Pessoal, foi apresentada, respeitando a ordem alfabética, e de forma individualizada. Já as demais são apresentadas de forma coletiva, tendo em vista que apresentam vários pontos de intercessão, evitando, assim, repetições desnecessárias.

Sobre a fidedignidade das lembranças e memórias, cabe apontar que, como afirma Bosi, o que interessa não é a veracidade dos fatos, isso, certamente, é “muito menos grave que as omissões da história oficial”, mas, principalmente as lembranças do que foi selecionado, dentre tantos fatos de suas vidas, para ficar como marca de suas histórias. Ainda segundo a autora, “ser inexato em suas narrativas não invalida o testemunho dos entrevistados” (2004, p. 31).

Convém destacar que não me preocupou, como pesquisadora, nessa seleção e análise o fato das narrativas serem consideradas pelos cartesianos como subjetivas e nada confiáveis, o que despertou meu interesse foi a possibilidade de ouvir e registrar seus saberes e práticas das professoras alfabetizadoras selecionadas para esta pesquisa. De tal modo, o importante foi desvelar vivências e experiências que antes pertenciam ao anonimato, foi poder conhecer uma parte da história da EJA por meio da atuação de professoras que, ao longo de suas vidas, se destacaram como educadoras, bem como estar presentes em seu *habitus*,⁴ nos seus esquemas de pensamento e, mesmo após tantos anos, ainda é visto por elas com a mesma importância que teve no período em que atuaram. Portanto, o que ficou é aquilo que, segundo Marilena Chauí, é o que

⁴A noção de *habitus* foi utilizada pela primeira vez por Pierre Bourdieu na obra *A Reprodução*, escrita em parceria com Jean Claude Passeron, publicada em 1975. O conceito de *habitus* define-se como um “sistema de disposições para a acção”. É uma noção mediadora entre a estrutura e o agente em que se procura incorporar todos os graus de liberdade e determinismo presentes na acção dos agentes sociais. Assim, o *habitus* é a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, ele capta o modo como a sociedade se deposita nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, capacidades treinadas, e modos de pensar, agir e sentir, e capta também as respostas criativas dos agentes às solicitações do meio social envolvente, respostas essas que são guiadas pelas disposições apreendidas no passado.

realmente significa. É a “reflexão, compreensão do agora a partir do outrora: é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (1994, p. 20).

A memória pode até parecer um “pandemônio”⁵, mas as lembranças estão todas lá e se há quem as escute, elas virão à tona. O triste na vida de quem envelhece é quando “as pessoas não se dão o trabalho de escutar um velho, e é por isso que há tantos velhos embatucados por aí, o olhar perdido, numa espécie de país estrangeiro” [...] (BUARQUE, 2009, p. 14). A partir do momento em que alguém se dispõe a ouvir, as lembranças surgirão naturalmente, se elas surgem muitas vezes desencontradas é porque existem também para as lembranças os “interesses”, portanto, cabe ao pesquisador, de acordo com Bosi (2004), interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Ao falar da memória oral, a autora afirma que essa também tem seus desvios, seus preconceitos, sua inautenticidade.

No caso específico desta pesquisa, foi importante ter conhecido e contado com pessoas lúcidas para testemunhar e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época. Mas, para que essa reconstituição aconteça, “[...] o pesquisador deve estar atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi sugerido e encoberto pelo medo (BOSI, 2003, p.16-17).” Tarefa caprichosa que requer do pesquisador, conforme a citada autora, comprometimento, competência e seriedade. De tal modo, procurando entender as limitações de cada uma, encontrei professoras de adultos com idades entre 75 a 99 anos, que narraram histórias de uma época vivida, partilharam experiências, percepções e lembranças.

No contexto deste estudo, para que o problema investigado pudesse ser analisado de forma adequada fiz um estudo pormenorizado da vida e do trabalho das alfabetizadoras pesquisadas. Para tanto, foi necessário desfazer-me de ideias internalizadas e cristalizadas, desconstruir pensamentos, atitudes e valores que circundavam esta pesquisa. Tudo isso propiciou descobrir o papel, o valor e o lugar do pesquisador na construção do seu trabalho. Nesse sentido, uma das atitudes preliminares foi o despojamento de preconceitos para acolher o vivido e o experimentado, não demonstrando sentimento de rejeição ou entusiasmo pelas histórias narradas. Tarefa nada fácil, considerando o grande significado desse tema em minha trajetória profissional.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa requer do pesquisador um olhar atento para as nuances que a subjetividade detém, busquei no processo de coleta e análise de

⁵Termo utilizado por Buarque (2009) para se referir às profusões da memória.

dados privilegiar as histórias narradas. Tal postura foi eleita para que houvesse uma interlocução entre pesquisador e pesquisado, como forma de compreender o lugar ocupado pelas entrevistadas e, na complexidade das suas relações, abstrair-lhes os sentimentos, emoções e lembranças.

Segundo Thompson (2002), há um processo bidirecional e uma diferença fundamental entre lidar com fontes vivas e fazer pesquisas com objetos. O entrevistado, ao falar de suas lembranças, que são a matéria prima do pesquisador, afeta-se com o que diz e pode mesmo emocionar-se com fatos e situações “guardados” em sua memória. Esse processo bidirecional, de que fala o autor, foi vivenciado nesta pesquisa ao lidar com fontes vivas, pois essas muito me ensinaram e ofereceram, mas também foram impactadas por suas próprias histórias. A isso foi preciso atenção redobrada, considerando que se tratavam de pessoas idosas e suscetíveis às lembranças. Logo, a necessidade de se ter um preparo e um cuidado especial em lidar com as emoções, sentimentos e envolvimento dos sujeitos, quando evocam suas lembranças.

Essas lembranças surgem de forma desconectada, sendo impossível recompô-las integralmente, no entanto, a memória pouco a pouco vai compondo o mosaico e o máximo que se pode conseguir é analisar cada fragmento, tentar ajustar cada pequeno pedaço que após tantos anos já não se mostra tão completo, mas mesmo assim importante. Juntar cada peça desse mosaico constituiu-se numa grande tarefa de trazer o passado ao presente. Mas, o mais marcante nesse trabalho é exatamente isso: ao lembrar, ao reviver o passado, o presente vai se fazendo novo; tempo e espaço vão se (con)fundindo de tal forma que criam um entrelaçamento na memória, o que não foi lembrado fielmente teve seu valor na reconstrução desse tempo e desse espaço.

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs (2004), excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado, “memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 2004, p. 46). A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

O recorte temporal desta pesquisa (1940-1960) abrange o denominado Estado Novo se estendendo até o período que alguns historiadores chamam de democrático, um tempo em que o Brasil esteve imerso em profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. Nesse contexto, as questões educacionais também passaram por transformações significativas nos processos de ensinar e de compreender o papel da

escolarização para o desenvolvimento individual e social.

Dessa forma, produziu-se uma concepção das práticas educativas que se desenvolveram nas escolas, visando enfrentar o desafio que se constitui a alfabetização de adultos. Em última instância, ao colocarmos luz sobre o passado, podemos compreender algumas facetas do momento contemporâneo e entrever alternativas pedagógicas para os desafios que hoje se apresentam aos professores alfabetizadores, em meio à realidade conflituosa, contraditória e muitas vezes excludente das escolas públicas.

Por meio dessa aproximação com a realidade passada, esta pesquisa possibilitou a compreensão de especificidades, problemas e dos possíveis caminhos que foram buscados pelas professoras inseridas na ação docente, vivenciando novas demandas, no contexto de modernização deflagrado no Brasil, a partir dos anos de 1930. Guimarães (1997) corrobora que se trata de uma reflexão sobre o significado que os professores dão ao seu próprio trabalho, à relação vida pessoal/profissional e à inserção dos mesmos nas mudanças sociais vividas pelo país. A relevância desta pesquisa está alicerçada na historiografia, sobretudo, no Norte de Minas, onde sua história é ainda pouco pesquisada, apesar do valor que tem o conhecimento da realidade local, com suas especificidades. Nesse sentido, pesquisar as ocorrências em nível local, estabelecendo um diálogo com a cultura mais ampla foi tarefa importante e necessária para conferir visibilidade a homens e mulheres do passado, que trabalharam para a construção de Montes Claros na contemporaneidade.

Os estudos existentes e divulgados quase sempre adotam como foco de interesse a realidade dos estados mais desenvolvidos ou considerados de maior importância e peso político, no caso específico desta pesquisa, procuro desvelar não como aconteceu nos grandes centros, mas como se processou numa região subdesenvolvida e afastada desses grandes centros. Esse direcionamento se baseia, entre outros, na afirmativa de Ginzburg⁶, que renovou a história da arte italiana analisando a produção artística em cidades periféricas em relação aos considerados grandes centros artísticos da Itália e da Europa.

⁶As análises de Carlo Ginzburg são muito significativas à historiografia contemporânea, um momento de rara luminosidade, pois abrem caminhos para novas abordagens e fornecem subsídios fecundos ao conhecimento histórico, nas reflexões sobre os aspectos culturais. Seu paradigma epistemológico assenta-se nos detalhes, isto é, naquilo que aparentemente não tem importância, mas que, na verdade, é fundamental à explicação científica. Como referência deste autor, merecem destaque: *A micro história* e outros ensaios, Rio de Janeiro, Difel, 1989; *Mitos, emblemas e sinais*, São Paulo, Companhia das Letras, 1982, e *O queijo e os vermes*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

Se os estudos a respeito da história da educação da EJA no Brasil ainda são considerados incipientes, no caso especial da região norte-mineira essa carência de pesquisa é mais acentuada, praticamente inexistente. Essa lacuna é sentida tanto por alunos como também pelos pesquisadores das instituições que trabalham com a formação de professores nessa área, impondo-se, assim, a urgente necessidade de se escrever uma parte desta história.

No caso desta pesquisa, que se configura como um estudo histórico, optei pela história oral temática, por se tratar de uma metodologia que possibilita produzir narrativas e depoimentos de uma forma mais ou menos controlada sobre determinadas temáticas, uma vez que utilizei um roteiro de entrevistas, entendo que o uso das fontes orais possibilita aos historiadores, conforme Barros “[...] mergulhar nos detalhes da história, em sua humanidade, evitando que se perca a memória das pessoas – verdadeiros agentes do processo histórico (2002, p. 48).” Já Thompson (2002) tem uma forte preferência por uma definição mais ampla: entendendo por “História Oral” a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências, reviver esse passado será uma oportunidade de rememorar um tempo que, certamente, não mais se modifica, porém pode alterar os rumos da escrita e da percepção do pesquisador. Isso porque, conforme Abbagnano, [...] “a memória não consiste na regressão do presente para o passado, mas, ao contrário, no progresso do passado ao presente (1998, p. 658),” o que permite interpretar o presente com base no entendimento de singularidades históricas de um passado que ainda vive; porque relembrar acontecimentos com a experiência enriquecida pelo decorrer do tempo é uma forma possível de analisar com outro olhar a mesma situação. Para Fávero [...] “a memória não consiste somente em recordar o que passou, o que se deve ter em mente sobre determinados fatos e acontecimentos. A memória é também reconstrução, através da crítica e da reinterpretação do passado sob um novo olhar” (2000, p.103).

Portanto, a memória faz parte de um processo dinâmico que possibilita compreender os significados que vão reestruturando os elementos lembrados, no sentido de reordená-los, conservá-los ou excluí-los, alimentando-se de lembranças, às vezes, vagas ou até mesmo contraditórias, o que a torna ainda mais rica. São conhecimentos, fontes, matérias primas da história e têm como tarefa reconstruir o passado, mas também, são experiências que se vive no mundo íntimo, que permitem relacionar o

presente com o passado e, ao mesmo tempo, interferir no processo atual das representações.

Para qualificar este estudo, utilizei fontes impressas e documentais. Nesse sentido, o Jornal Gazeta do Norte⁷, conforme Veloso (2008) permite a compreensão do passado, lançando luz sobre questões contemporâneas. Assim, as edições da Gazeta do Norte foram selecionadas conforme as abordagens referentes à educação de jovens e adultos.

Em relação às fontes estava consciente de suas possibilidades e limites, sendo que muitas vezes podem se apresentar como um problema, pela fragmentação, dispersão e escassez. Porém, a ampliação das concepções e abordagens historiográficas permitiu que objetos e documentos não convencionais fossem tratados como guardiões da memória coletiva. Com essa renovação, os pesquisadores da história podem selecionar as fontes que melhor respondam às questões e problemas que pretendem desvendar, fazendo emergir a memória de uma época. Assim, a História é escrita a partir do olhar dos homens de hoje, sendo que os fatos passados não são, plena e integralmente, acessíveis ao historiador. Se todos os sujeitos sociais interessam ao historiador, sejam homens ilustres ou comuns, também os documentos se apresentam como importantes contribuições para a compreensão do real.

De tal modo, esta pesquisa procurou privilegiar homens e mulheres comuns, porque esses também fizeram parte da história, e ainda em documentos não convencionais buscar vestígios dessa história. Contudo, as fontes oficiais não foram descartadas, ao contrário, estabeleceram um elo com as não convencionais, e igualmente foram criticadas e analisadas. Dessa forma, como recurso metodológico a história oral temática, que na contemporaneidade pode ser usada para se estudar a vida de pessoas, de grupos ou de comunidades, como possibilidade de acessar o passado, foi utilizada como forma de resgatar as memórias das alfabetizadoras selecionadas para esta pesquisa.

No que se refere às fontes orais, essas assumem espaços e significados diferenciados, pela possibilidade de se reportar à memória coletiva pela via das experiências individuais, em uma época e no âmbito de um determinado grupo social. Assim, no contexto desta pesquisa, a história oral se constitui como uma rica possibilidade. Todavia, conforme Le Goff (2003), ao buscar as experiências vividas por sujeitos concretos, pode-se considerar que a afetividade, o desejo, a inibição e a censura

⁷ Jornal publicado em Montes Claros-MG entre 1918 e 1960.

exercem manipulações conscientes ou inconscientes, sobre a sua memória individual, tanto no esquecimento, como na recordação. Entendendo também que, muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como gestos, lágrimas, risos, silêncios, pausas, interjeições ou mesmo as expressões faciais que, na maioria das vezes, não têm registros verbais garantidos em gravações, podem integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral. A consideração da entrevista além do que é registrado em palavras é um dos desafios da história oral (MEIHY e HOLANDA, 2010). Portelli ressalta que:

A entrevista não é um ato de extrair informações, e sim o abrir-se de um espaço de narração, um espaço compartilhado de narração, em que a presença do historiador oferece ao entrevistado alguém que está ali para escutá-lo, coisa que não lhe ocorre com frequência (2010, p. 04).

Entendo, então, que toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação, uma troca de ideias e significados, onde o respeito e a fidelidade devem ser imperativos ao ouvir a narrativa do outro, processo em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Oliveira refere-se, assim, à História Oral:

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, como já foi abordado anteriormente, as questões sociais nele presentes (2005, p. 94).

Conhecer os sujeitos cujas trajetórias profissionais e de vida foram marcadas pelo envolvimento na educação de jovens e adultos é relevante para compreensão do objeto deste estudo. As opções pessoais, os percursos de vida, os sonhos, as rupturas, as experiências, as descobertas, os modos de aprender e ensinar, estão registrados em forma de narrativas, as quais constituem uma fonte rica de reflexão sobre os processos de configuração que permeiam a EJA na contemporaneidade. Reconstituir a memória dessas educadoras, identificando suas representações sobre o ato de alfabetizar adultos em um período remoto, constitui o caminho para a compreensão de como a educação de jovens e adultos foi ganhando a configuração que hoje conhecemos; processo esse marcado por uma construção permanente, em que se delineiam lutas, rupturas, avanços e continuidades.

Nesse sentido, entrevistei sete professoras alfabetizadoras de adultos, que atuaram nos anos de 1940 a 1960, recuperando memórias e experiências vivenciadas

nas salas de aula, num momento em que os desafios da educação e a necessidade de renovação das práticas impostas pelo regulamento do ensino e pelas novas demandas por leitura e escrita, procurei buscar nas narrativas, indícios de um processo e pistas de eventos significativos que não poderiam ser diretamente observados ou experimentados pela pesquisadora, ou seja, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

De acordo com Santos (2001), a construção da identidade e profissionalidade de cada alfabetizadora está muito ligada ao seu ambiente familiar e cultural, por meio dos modelos e valores com os quais conviveram e se relacionaram em seu processo de escolarização e vivência profissional. A autora afirma ainda que algumas alfabetizadoras alegam seguir seus próprios caminhos, inspiradas numa teoria ou na combinação de várias, enriquecidos por discussões casuais que estabelecem com colegas, que atuam no mesmo nível de ensino e que enfrentam, nesse cenário, as mesmas dificuldades. Diante dessa situação, pondero que a lacuna na continuidade da formação de professores/educadores, capaz de lhes oferecer condições para enfrentar o cotidiano da sala de aula com jovens e adultos, representa um grande desafio.

Bom Meihy afirma que a partir da insistente utilização de entrevistas, a história oral tem aproximado pessoas e instituições preocupadas com dois aspectos importantes da vida contemporânea, a saber:

O registro, arquivamento e análise da documentação colhida por meio do recolhimento e trabalho de edição de depoimentos e testemunhos feitos com recursos da moderna tecnologia; A inclusão de histórias e versões mantidas por seguimentos populacionais antes silenciados, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias, variadas e não-oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade contemporânea (2005, p. 129).

Ainda segundo Bom Meihy, depois de passar por cuidados convenientes, após sua gravação e conservação, a palavra dita significa um progresso na conceituação de documento e na possibilidade de análise social. Também, consoante o autor “A história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social” (2005, p. 283).

Portanto, Bom Meihy e Holanda endossam:

Entrevista em história oral é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral quando aprendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se fonte oral. A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista (2010, p. 14).

As entrevistas aconteceram por meio de um roteiro semiestruturado, com o tempo aproximado entre duas e três horas⁸. Expliquei os motivos que me levaram a pesquisar o tema, e também esclareci que a minha intenção era desvelar suas histórias de vida, resgatando, através de seus relatos, o momento histórico (1940-1960) em que elas atuaram como alfabetizadoras de adultos. Solicitei por meio do Termo de Consentimento Livre⁹ autorização para que fossem divulgadas suas reais identidades (sem ter que usar pseudônimos) aspecto que, a meu ver, é de grande relevância, visto que muito me interessava, para além da proposta acadêmica deste estudo, levar ao conhecimento dos montes-clarenses a importância dessas mulheres sertanejas para a história da EJA no Norte de Minas Gerais.

Vale ressaltar que alguns procedimentos éticos foram realizados, assim, tive o cuidado e o respeito para com as professoras alfabetizadoras entrevistadas, tentando reduzir o máximo possível a violência simbólica que se pode exercer através da técnica da entrevista. Nesse sentido, seguindo as indicações de Bourdieu (1989), busquei pautar a interlocução numa relação social de “escuta ativa e metódica”, numa atitude de “disponibilidade acolhedora” à singularidade de suas histórias. Sobretudo, pautei-me na aceitação de suas intervenções, firmando o compromisso de repassar, na íntegra, todo o conteúdo das entrevistas, dando-lhes o direito de intervenção e modificação do material antes de sua divulgação, caso não representasse com fidelidade as suas falas. Antes da consolidação das entrevistas, considerando o tratamento diferenciado e respeitoso que se deve dar àqueles que, para além de nós, já acumularam experiências e vivências, estabeleci previamente contato com os familiares de cada uma das entrevistadas, a fim de colocá-los a par do trabalho que seria desenvolvido, momento em que ficou acordado sobre a disponibilidade em participar da pesquisa. Após o consentimento, foi agendado o dia, local e horários.

Também no sentido de dar sustentação ao debate e verificar os elementos que se relacionavam com o foco da presente pesquisa, utilizei como fonte os seguintes

⁸ Anexo 1

⁹ Anexo 2

documentos: Coleção Sesquicentenária¹⁰, o acervo da Câmara Municipal de Montes Claros, para onde foram levados documentos que restaram do arquivo público Municipal, após a ocorrência de um incêndio em 1978, quando lamentavelmente se perdeu grande parte dos registros históricos da nossa cidade; também o jornal Gazeta do Norte, do qual foram selecionadas edições correspondentes ao período de 1940 a 1960, além de fontes de pesquisas documentais que orientavam o trabalho docente no citado período, dentre outros que serviram para a obtenção de dados históricos referentes ao tema desta pesquisa.

Passível de ser lido como memória local, o Jornal Gazeta do Norte reitera a noção de que, embora a imprensa escrita possa ser analisada segundo óticas distintas, não se pode negar que os acontecimentos relatados por ela ofereçam pistas úteis a uma caracterização da esfera educacional de dada sociedade, em determinado momento. Trata-se de um corpus documental que, como poucos, conforme assevera Nóvoa, traduz com abundância:

[...] os debates, os anseios, as decepções e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Todos os Atores estão presentes nos jornais e nas revistas: os alunos, os professores, os pais, os políticos, as comunidades [...] As suas páginas revelam, quase sempre - a quente, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época (1997, p. 30).

Em relação aos documentos oficiais, Fonseca (2003), alerta para o fato de que por se tratar de documentos mais frios, já depurados de possíveis problematizações e conflitos que possam ter permeado sua produção, faz-se necessário a interação com outras fontes, para que se possa abranger as evidências periféricas e aparentemente banais. Ou seja, quando adequadamente utilizadas, as fontes oficiais não impedem a identificação e leitura de indícios e evidências. Para que possamos ter a imprensa como fonte é indispensável fazer alguns apontamentos sobre memória. Não é pretensão desta pesquisa, contar a história da imprensa montes-clarense ou do norte de Minas, mas pensar a história através da imprensa e indagar sua mediação no processo de construção de memórias tanto para Montes Claros, como para o norte de Minas.

No embate de forças entre memória e história é sempre salutar fazer uma distinção entre as duas. Para Nora (1993), o fim das “instituições” que tomam para si o

¹⁰Edição comemorativa reunindo obras de grandes escritores mineiros, elaborada especialmente para celebrar os 150 anos de Montes Claros, sob a coordenação da professora Marta Verônica Vasconcelos.(VASCONCELOS, 2007).

papel de repassar a memória acaba por forjar o surgimento da “História”. Para que o historiador possa construir suas narrativas é importante que a memória esteja enraizada nos objetos, e o seu ofício deve levar em consideração o fenômeno da mediação que pode “atrapalhar” a memória. No caso desta pesquisa, essa mediação é a imprensa norte-mineira. Ao fazer a leitura do jornal pesquisado, periódico que apresentava pessoas, lugares, festas e disputas políticas, pude constatar a definição dada por Nora para “lugares da memória”:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, noticiar atas, porque essas operações não são naturais (1993, p. 8-9).

A imprensa, ao realizar essa operação “não natural” de criar lugares da memória, possibilita travar um diálogo com um determinado tempo, com modos de vida, com sujeitos que organizavam e reorganizavam suas vidas de forma distinta da contemporaneidade, porém, com ações que ainda interferem diretamente com o cotidiano, na atualidade. A imprensa, dessa forma, pensando-a como filtro, faz uma “seleção”, ao optar em publicar sobre este político em detrimento daquele, ao lembrar aquele fato da educação e não este; enfim, escolhe quais os valores que podem ou não virar memória. A memória constrói significados para o passado e, pensando nessa construção, busco entender como as alfabetizadoras identificavam, descreviam e analisavam seus saberes e suas práticas no ofício de alfabetizar adultos.

Em uma palestra proferida no Brasil, Portelli (2007) afirma que “atacar a memória é atacar a identidade de instituições”. Assim, analisar esse jornal foi também um exercício de provocar as instituições mencionadas pela imprensa, colocando em movimento a trajetória e a função dessa imprensa para o Norte de Minas. Esse exercício propiciou o entendimento de como a memória foi construída pela imprensa local e de como, ao deixar seus resquícios, vai construindo outras memórias.

Esta constante atividade de questionar o jornal foi fundamental, de acordo com as palavras de Thompson (1981) na obra “A miséria da teoria”, para quem a lógica histórica propõe um “método lógico de investigação”. Com teste de hipótese e eliminação de procedimentos auto confirmadores, a história oferece “evidências de causas necessárias”, para fomentar o diálogo com a fonte. Nesse caminho de construção metodológica, resta-nos, enquanto pesquisadores, pensar os conceitos como elementos

em construção e não como rótulos, já taxados por outros, e capazes de “caber em nossos trabalhos”. Nessa perspectiva, procurei investigar os modos de pensar, sentir e agir das alfabetizadoras de adultos no período de 1940 a 1960, sempre tendo à frente a ideia de que o significado atribuído às realidades modifica-se constantemente, propiciando ter o “sujeito inserido na história”. Ainda que a fonte tenha sido também o jornal e que parte da metodologia adotada tenha sido a leitura e análise desse, o que busquei nas páginas lidas foi o sujeito.

A imprensa, nesta tese, é entendida como linguagem e é composta de experiências sociais; por conseguinte, a proposta desta pesquisa não é apenas entender a informação, mas também problematizar o sentido de pertencimento social das alfabetizadoras de adultos e como eram vistas na (e pela) sociedade construída e desconstruída no período estudado e, portanto, compreendidas como objeto de investigação.

A proposta de trabalhar a imprensa como fonte, parte do entendimento de que essa possibilita um diálogo direto com o processo histórico em questão, e traz à tona fragmentos de uma memória materializada pelo jornal. Na historiografia temos inúmeros trabalhos que abordam, questionam, constroem ou desconstroem o conceito de memória, como no trabalho de Le Goff (2003), para quem a memória significa apropriação de imagens e textos, fenômeno individual e psicológico, totalmente ligado ao tempo e à sua apropriação. Já para Hobsbawm “passado é dimensão permanente da consciência humana” e é também “seleção do que é ou será capaz de ser lembrado” (1998, p. 231).

Para o historiador, o acervo jornalístico se revela como uma possibilidade de pesquisa, desde o conteúdo das manchetes até a disposição dessas nas páginas dos periódicos. Portanto, indagar os jornais vai além da simples leitura de suas páginas, ou das informações que as compõem. O trabalho com essa fonte possibilita entender os interesses que são verbalizados por essa prática social e salientar a sua intervenção no cotidiano, pois, conforme Almeida (2006, p. 34), “o jornal interfere e sofre interferências sociais”. As “fissuras da vida” que abarcam o ir e vir da linguagem possibilitam refletir sobre o desenvolvimento humano, e no caso da presente pesquisa, problematizar os processos de alfabetização, analisando possíveis dificuldades ou resistências, rupturas e permanências ocorridos na educação de jovens e adultos no Norte de Minas Gerais, em meados do século XX.

De acordo com Martins e Luca, “salientar as motivações que deram visibilidade a alguma coisa” (2006, p. 115) é aspecto fundamental para trabalhar com a imprensa. No que se refere a esta pesquisa, procurei as motivações que levaram os jornalistas e redatores a publicarem sobre alfabetização, analfabetismo, ato de ensinar e aprender, e foram essas publicações que possibilitaram estabelecer um diálogo com o passado, fazendo emergir as relações e interesses que não estavam registrados em letras garrafais nas páginas dos periódicos. Pensando a história por meio da imprensa, posso tomá-la como prática social constituída de linguagem própria. Para alguns autores, a imprensa não passa de um meio informativo, porém, para outros essa se constitui de um ir e vir de informações, práticas, posturas e projetos¹¹.

Como já abordado, não se pretende contar a história da imprensa, contudo vale destacar alguns aspectos relevantes desse meio de comunicação pela contribuição que disponibiliza àqueles que se propõem utilizá-la como fonte de pesquisa. O surgimento da empresa jornalística no Brasil pode ser localizado por volta de 1890, especialmente no Rio de Janeiro que era o centro de decisões e de movimento econômico. Jornais como a Gazeta de Notícias e o Jornal do Comércio eram os mais tradicionais, posteriormente vieram o Jornal do Brasil e o Correio da Manhã já com uma estrutura de empresa e voltados, como qualquer negócio, para o lucro como objetivo (MEDINA, 1988), as informações passaram a ser vistas sob o cunho comercial e, nessa perspectiva, a comercialização ganha valor de mercado, e sua exploração significa, portanto, possibilidade de afirmação do poder econômico e político. Conforme Sodré:

Por muitas razões, fáceis de referir e de demonstrar, a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista. O controle dos meios de difusão de idéias e de informações- que se verifica ao longo do desenvolvimento da imprensa, como reflexo do desenvolvimento capitalista em que aquele está inserido- é uma luta em que aparecem organizações e pessoas da mais diversa situação social, cultural e política, correspondendo a diferenças de interesses e aspirações (1966, p. 01).

Pode-se caracterizar que os interesses e as aspirações perpassavam pela vertente política e econômica, toda empresa jornalística quer vender sua mercadoria,

¹¹ Para Ana Luiza Martins e Tânia Regina de Luca, após a aprovação do fim da censura em Lisboa sobre os periódicos, os jornais no Brasil tornaram-se “apaixonados das campanhas liberais, definidor de práticas e posturas que subsidiaram o processo de independência do Brasil”. Neste sentido, vide: MARTINS, LUCA, 2006.

Assim, como as autoras perceberam tais comportamentos, temos também em jornais do Norte de Minas, no início da República, posturas apaixonadas e a direta intervenção do conteúdo destes na vida/decisões do momento.

principalmente na difusão de notícias, de valores, ideologias e emissão de opiniões. Além dessa dimensão mercadológica, a atividade jornalística acaba sendo construtora de uma legitimação da sociedade capitalista. Goulart afirma que:

Os meios de comunicação social ampliam a eficácia da ideologia dominante enquanto cimento da estrutura social instrumento de direção política [...] Esses meios de comunicação impregnam as atividades cotidianas, as práticas e crenças sociais, o sentir e o agir, enfim, todo o conjunto dos modos de vida (1990, p.11).

A imprensa, portadora e produtora de significações, possui um dos dispositivos privilegiados para forjar o sujeito, ou seja, pela necessidade de informar sobre fatos, opiniões e acontecimentos, procura engendrar uma mentalidade¹², se posicionando como um lugar estratégico de constituição do discurso. Sendo assim, a imprensa estabelece um espaço público através do seu discurso, que é social e simbólico, agindo como mediadora da cultura e da ideologia, fixa normas, sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. (BASTOS, 2005). Normalmente carregada de intenções constitui verdades¹³ ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns acontecimentos em detrimento de outros, produz e divulga saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam seu público alvo.

Nesse direcionamento, compete ao pesquisador fazer uma desmontagem dos textos veiculados pela imprensa, filtrar as informações, a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças implícitas nas falas que produz, para que não tomemos a notícia como toda a realidade, nem as opiniões emitidas como representativas de todo o imaginário. O exercício da dúvida, mais que nunca, deve se fazer presente quando analisamos representações do passado (NETO, 2002). Portanto, significa analisar o processo e as condições de construção e produção a partir dos discursos publicados. Nesse sentido, Giroux corrobora:

¹²Le Goff destaca que “dentre as fontes privilegiadas da história das mentalidades, a imprensa ocupa um lugar de destaque. Nela o pensamento coletivo e as tendências de uma época mais claramente se manifestam e se elaboram”. (LE GOFF, 2003, p. 49).

¹³Foucault aponta que “Assim como o poder, a verdade está inserida historicamente. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade- uma política geral de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros, as técnicas e, os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1984, p.12).

composto de contradições, o texto não é mais restrito a uma leitura única, harmoniosa e confiável. Ao invés disso, torna-se plural, aberto à releitura e não mais objeto de consumo passivo, mas objeto de trabalho, através do qual o leitor produz significado (1988, p. 91).

Se o texto é fruto da concepção de uma determinada elite, especialmente numa sociedade pouco letrada, ainda mais se a notícia vier assinada ou respaldada por alguma “autoridade” portadora de título acadêmico ou do reconhecimento social, como políticos de expressão, professores ou advogados, ele não corresponde integralmente à realidade, mas compõe uma interpretação ou uma representação do real, formulada em um momento específico, sob influência de concepções peculiares, ainda que preponderantes em um determinado tempo ou lugar.

A imprensa é, pois, o espaço da comunicação, sendo o jornal uma parcela dessa imprensa, um documento histórico singular, que tem um mosaico de notícias que estampa sua característica. Conforme Neto (2002) é principalmente através da imprensa que se divulgam e se consolidam as principais representações sociais. Tendo a capacidade de formar a cultura e padronizar o povo, ela é preconizada também como veículo educativo, a responsabilidade do jornalismo na formação da opinião pública, na divulgação da informação, o acesso à diversidade de opiniões são colocados como elementos impulsionadores da civilidade, do progresso do país e da formação da nação.

A esse respeito, Barbosa afirma que:

O jornalismo, apesar de todos os inconvenientes e vícios, tem sido um elemento de educação e civilização. O livro nunca foi além de uma pequena camada, no tempo em que era escrito sobre a cera das tabuinhas; e quando veio a imprensa e o vulgarizou, criou também o jornal, que em meio de uma vida agitada não absorve o tempo e a atenção que o livro exige [...] O jornal é civilizador. As nossas campanhas liberais contaram com o seu esforço e não houve nenhuma grande idéia que não se apoiasse na sua força (1997, p.117).

As experiências no campo da pesquisa em educação permitem descortinar um novo mundo, mais rico em pormenores e mais dinâmico nas relações sociais, principalmente se seguirmos a trajetória educacional brasileira em suas especificidades regionais e locais. Pensar, então, o problema educacional da EJA, no Brasil, constitui compreender as relações existentes entre o macro e o micro, isto é, entre o nacional e o local, fazendo emergir um procedimento de inovação no campo da historiografia, conforme pontua Nóvoa:

É fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da história da educação. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo, porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social (1997, p. 221).

Nesse sentido, percebe-se que a imprensa se transformou em objeto de referência para apreensão e compreensão do processo histórico - educacional, existindo várias formas de se pensar a história dentro de condições particulares e específicas, com as suas múltiplas atividades que compõem o espaço, onde homens e mulheres vivem situações sociais reais, com necessidades e interesses diferenciados.

Até meados de 1940 o país vivia sob a Ditadura de Getúlio Vargas, instaurada em 1937 que permaneceu até 1945, conhecido como Estado Novo, caracterizado pela restrição da liberdade de imprensa e pela ação da censura e do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939. O povo era visto como uma massa uniforme, uma multidão irracional, e o governo procurava a construção de um ideal de nação onde sobressaísse a ideia de direcionamento político e intelectual dos dominantes. Percebendo nos meios de comunicação uma forma de difundir conhecimentos e orientações à população, esse governo utilizou a imprensa como instrumento de educação. Nesse contexto, os acordos entre imprensa e governo foram necessários para a agregação daqueles que possuíam o discurso, para a propagação de uma nova visão de mundo e também para a consolidação dos seus interesses. Os que não se agregaram ao regime sofreram perseguições por meio de coerção. Bahia pondera:

No Brasil, nos anos 40, o Estado é seduzido para controlar a opinião pública a partir dos instrumentos de ação totalitária obtidos em 1937 por meio da ditadura. Incorpora ao seu patrimônio jornais e emissoras de rádio, cria um padrão próprio de informação escrita e falada, além de recorrer, quando convém, à censura prévia de textos, imagens, espetáculos e diversões (1990, p. 229).

Por vontade própria ou por coação a imprensa divulgou a imagem de Getúlio Vargas como um líder que guiava a população, preocupado com o progresso da nação, particularmente sendo o representante da classe trabalhadora, é a personificação do poder e ela, então, colabora na exposição da figura mítica da soberania da sociedade

política. “O lugar de operacionalização da linguagem e da ideologia estadonovista é a imprensa e os novos meios de comunicação, sobretudo, o rádio” (BARBOSA, 2007, p. 113).

A imprensa partidária termina nos anos 40, e surge, então, a imprensa de massa. Os fatores mais relevantes que contribuíram para a manifestação de ideias foram o pós-guerra, a constituição de 1946, a nova estrutura sindical e o pluripartidarismo. De acordo com Sódre, “com o fim do Estado Novo, abre-se outro horizonte para a imprensa” (1966 p. 445), significando um recomeço para a democracia e para os meios de comunicação, a possibilidade de atuar com liberdade. Nos anos 50, no governo de Juscelino Kubitschek prevalecia a meta de modernização e esse espírito inovador tomou conta das redações dos jornais, tornando mais disponível o caráter industrial, mudando as estruturas das empresas.

Segundo Barbosa, a imprensa desse período uniu os diferentes, de um lado era a porta-voz da elite política, de outro era representante do povo, uma massa composta por um número significativo de analfabetos: “Não há cidadania suficiente para a população chegar às cercanias do poder, cabe ao jornalismo, o papel auto-instituído de intermediar as chamadas causas do povo” (2007, p. 164). Naquela época, as reformas nos jornais foram um dos principais acontecimentos que marcaram a imprensa brasileira, parte dela foi aliciada pelo capital estrangeiro, que almejava disseminar ideias favoráveis à sua atuação no Brasil. Essa influência partiu das emendas parlamentares favoráveis ao monopólio nacional da Petrobrás votadas na Câmara, campanhas americanas nos jornais, rádios e outros veículos.

Hobsbawm (1997), em sua obra “Era dos Impérios”, considera que a imprensa passa a ser elemento de mobilização das massas e também instrumento de militância popular, chegando ao extremo de pressionar eleições. O autor enfoca que a imprensa, a publicidade e as artes eram utilizadas pelos candidatos para que suas propostas chegassem ao povo.

A imprensa em Minas Gerais, já no início do século XX, é uma prática bastante difundida e não uma atividade ocasional¹⁴. Wirth, em 1933, analisando a vida cultural do Estado apresenta dados que o colocam em segundo lugar em termos de número de periódicos publicados no Brasil, à frente do Rio de Janeiro, atrás, apenas, de São Paulo.

¹⁴Maria Céres Castro e outros, em trabalho intitulado Folhas do tempo: imprensa e cotidiano em Belo-Horizonte, 1895-1926, UFMG, 1997, informa que é anotada a existência em dois arquivos de Belo Horizonte de mais de 350 títulos.

O mesmo autor conclui que “a imprensa em Minas Gerais foi um pilar para a política, comércio e cultura no centro de gravidade do estado, em nível local” (1982, p.131).

Nos anos de 1940, em Minas Gerais o espírito de iniciativa e o alvoroço dos jovens escritores oportunizaram o destaque e a ampliação das possibilidades de leitura do panorama sociocultural brasileiro, confirmando a necessidade de se rever a tradição e romper preconceitos de diversas categorias. Os mineiros surpreenderam a intelectualidade brasileira, ao mostrar que a cabeça do seu “galo”¹⁵ poderia movimentar-se de formas diferentes daquelas a que todos estavam acostumados.

No jornal Estado de Minas, na edição de 9 de maio de 1944, um artigo de Samuel Wainer intitulado “Minas conserva o que é bom e aceita o que é melhor” traz comentários em relação à posição ocupada pela capital mineira no cenário brasileiro da época:

É preciso perder essa mania de que Belo Horizonte é uma cidade pequena e, portanto, deve possuir todas as limitações que os pequenos centros urbanos possuem. Nada disso. Creio que não há mais do que duas ou três cidades do Brasil que podem ultrapassar em progresso a esta encantadora e constantemente renovada cidade (1944, p. 6).

“Minas tinha altas responsabilidades na história política e social do país” (p. 03), conforme noticiou O Estado de Minas no ano de 1944. Naquela década, Belo Horizonte revelava-se extraordinariamente madura para compreender a experiência do outro e muito bem preparada para enfrentar o choque causado pelo conflito de ideias. Um depoimento de Oswald de Andrade, após a Semana de 1944, publicado no Diário da Tarde, comprovou que a façanha do prefeito Juscelino com a Exposição transformou a capital mineira em um centro de influência hegemônica para a concretização de uma das maiores aspirações dos artistas brasileiros: a formação de uma arte nacional autônoma. São palavras de Andrade:

Estive em Belo Horizonte em 1941[...]. Achei a cidade bastante sem vida intelectual e artística. O que vi era velho, sem expressão. Por isso, quando fui convidado para vir aqui, agora, não recebi o convite com entusiasmo. Tornei-me frio, visto que não podia compreender a modificação que se dizia ter operado no meio belorizontino. Não acreditei, tão pouco, no que se dizia sobre o prefeito Juscelino Kubitschek, em cuja administração a cidade se transformara radicalmente, em sua via artística e intelectual. Mas resolvi verificar o que existia em Belo Horizonte (...). O que encontrei não é possível descrever. Resumo apenas na afirmação de que, em três anos, encontrei um adiantamento de 20 anos de evolução intensa. O que

¹⁵Referência à obra (óleo s/ tela) Cabeça de Galo, do pintor paulista Cândido Portinari.

hoje é inteiramente diverso. Há um entusiasmo enorme e, o que é mais notável, coordenado, construtor, capaz de proporcionar os melhores resultados. ANDRADE, Oswald de. “Belo Horizonte na palavra de Oswald de Andrade”. (DIÁRIO DA TARDE. 1º de junho de 1944).

Nos anos 50 e 60, a fixação do rádio e da televisão como veículos de comunicação por excelência ampliou as possibilidades de transmissão de informações a partir de novos instrumentos tecnológicos. Essas inovações modificam a realidade dos indivíduos do centro e da periferia e reduzem a distância que os afastava. Sendo assim, a imprensa especializada, ou não, em muito contribuiu para se historiar as pistas deixadas pelo pensamento educacional ao longo do século XX no Brasil e, em particular, na região Norte Mineira, pois me permitiu encontrar uma quantidade significativa de informações das mais variadas formas do pensamento pedagógico¹⁶.

Outra possibilidade bastante instigante e que tem contribuído para a leitura da realidade e sua reconstituição histórica são as fontes iconográficas. Para Panofsky (1997), a experiência prática nos faz entrar em contato quase imediato com a figura representada. Assim, a visualização e a interpretação de linhas, formas, cores e volume de um ícone resulta de uma interação quase que automática. Porém, passar da primeira impressão para o contexto da obra exige da pessoa novas leituras e interpretações que não se “prendem” apenas à obra em si, mas extrapola para os seus contextos históricos, sociais, políticos, simbólicos e valorativos. O citado autor parece querer cunhar o termo “iconologia” para designar o estudo sistematizado das fontes iconográficas.

Afinal, as fotografias, como suportes, guardam fragmentos importantes da história, permitem preservar vivos determinados elementos da memória social, são reveladoras de facetas da realidade. Para Souza (2000), nos estudos historiográficos da educação, as fotografias muitas vezes têm sido utilizadas como ilustração, testemunho ou evocação do passado, sendo que um grande desafio para o historiador consiste em tomar essas imagens como fonte de estudo. A autora destaca que as imagens fotográficas se constituem em objeto cultural a serviço da memória, e, portanto, podem oferecer informações e contribuir para a compreensão das instituições educativas e do movimento educacional.

¹⁶Esse período é um dos mais importantes para a história da educação brasileira, onde se delineiam e afirmam **ideias pedagógicas que vão orientar a evolução educacional e a busca de soluções para os problemas da educação**, destacando: movimento contra o analfabetismo, busca de extensão quantitativa e melhoria da escolaridade, movimento pela profissionalização dos educadores, mobilização da sociedade pela difusão do ensino elementar. Contudo, apesar de ser um período fértil, o país apresentava uma situação de escolarização bastante deficitária, como se comprova na relação da população letrada e pelo número de analfabetos.

Ainda que a imagem revelada pela fotografia possa nos informar pouco sobre o contexto histórico, pode indicar fragmentos históricos acerca de nosso estudo e de nossos sujeitos. De acordo com Edwards, a fotografia “contém e restringe dentro de suas próprias fronteiras, excluindo tudo o mais [...] [possui a] capacidade de descontextualizar e de se apropriar do tempo e espaço e daqueles que existem dentro dele, [tornando o] invisível visível, o despercebido percebido” (1996, p.16). De tal modo, a fotografia revela alguns aspectos importantes de uma época, trazendo à tona informações como postura, traje, entre outros. Assim, se a fotografia fora produzida em uma determinada época, essas informações, em certa medida, revelam um tempo em que os valores, preceitos e comportamentos eram próprios daquela época.

Isso pode ser indicativo de que as professoras alfabetizadoras da EJA, entrevistadas nesta pesquisa, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como pessoas e como professoras, na medida em que cada uma, em seus processos de formação com suas experiências de vida pessoal, familiar e profissional foram tomando para si os princípios e valores que produziram um modo de ser e de estar no mundo, ou melhor, um modo de pensar, sentir e agir como pessoas e como professoras. Pois, como declarou Dominicé, “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”. Ressalta ainda que “[...]... a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu em situações concretas do seu próprio percurso educativo”. (1990, p. 48).

A guisa de conclusão, neste capítulo procurei destacar o universo investigado, as fontes, os instrumentos e as abordagens referentes ao tema proposto nesta pesquisa, os quais foram imprescindíveis para as elucubrações empreendidas ao longo deste estudo. No capítulo dois, que se apresenta a seguir, discorro a respeito das marcas da exclusão presentes na educação de jovens e adultos no Brasil, e mais especificamente no Estado de Minas Gerais.

CAPÍTULO II

MARCAS DA EXCLUSÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2001, p. 221).

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos é um campo carregado de complexidades, cujos sujeitos sociais que fazem parte dessa modalidade estão imersos em uma dinâmica social e cultural que se desenvolve em meio a lutas, conflitos, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação ao longo da história, este capítulo tem como objetivo analisar o cenário e a história da EJA no país e, em especial, no estado de Minas Gerais, focando o recorte temporal de 1940 a 1960.

A vivência do processo de exclusão,¹⁷ produto do agravamento da desigualdade social que se expressa na falta de moradia, saúde, trabalho, acesso à educação, é uma experiência que deixa profundas marcas nos seres humanos. São pessoas que vão construindo ao longo do tempo uma autoimagem marcada pela negatividade. Sarti assegura que: “A introjeção da inferioridade naturalizada está entre os danos mais graves da desigualdade social por parte dos próprios sujeitos pertencentes às camadas populares” (1999, p.107).

Até o final do século XIX, a educação brasileira não possuía uma pedagogia própria, sendo formulada a partir da queda do Império e início da República. As ideias positivistas ganharam espaço e influenciaram a proclamação da República, em 1890. A Escola Militar fundada em 1874 foi utilizada para difundir o novo currículo pensado para as ciências exatas e engenharia, distanciando-se da tradição, até então constituída, que tinha um cunho humanístico e acadêmico.

¹⁷Para melhor entendimento a respeito do fenômeno da exclusão social na sociedade brasileira, dois autores fazem um estudo aprofundado sobre o tema: MARTINS e ESCOREL. In: MARTINS, José de Souza, 1999.

Apesar de aparente significância para o campo educacional brasileiro na Primeira República (1891-1945), Aranha, considera que:

[...] a influência positivista neste período teve efeitos passageiros, além de que vários projetos sequer foram implantados. [...], além disso, a Constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribui à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional. Assim, é reforçado o viés elitista, enquanto a educação elementar continua a receber menor atenção (2002, p.78).

A falta de infraestrutura somada ao desinteresse do poder público elitista foram fatores que contribuíram para a não implantação das reformas aspiradas pelos positivistas no início da Primeira República. Porém, após 1918, há uma expansão industrial e urbana, a qual originou uma nova burguesia e junto um operariado que exigia do Estado um mínimo de escolarização, dando início às pressões para a expansão do ensino. A partir de 1920, alguns órgãos surgiram com o propósito de revigorar a educação brasileira, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924. Essa Associação iniciou um período marcado pelas conferências nacionais de pedagogos, intelectuais e educadores, que buscavam aprofundar seus conhecimentos acerca da Educação Nacional.

Nesse contexto, o ideário da Escola Nova que propagava um pensamento liberal democrático foi difundido, tendo os educadores como defensores da escola pública para todos. Aranha afirma que: “[...] os intelectuais escolanovistas produzem obra abundante e pretendem remodelar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade” (2003, p. 28).

Nesse sentido, o escolanovista e filósofo Anísio Teixeira¹⁸ defendia a ideia de que no Brasil não poderia haver escolas como as estrangeiras, devido à falta de infraestrutura do país, o que levou à acomodação por parte dos governantes, que

¹⁸Nesse mesmo sentido, afirma também que “A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem, o que de qualquer modo sempre teremos de fazer. Deste modo, a sua função é primeiro a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e, somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre a promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo de um lado, os níveis mais modestos de vida, e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar. Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizer-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social. E este será, sem dúvida, o mais grave defeito de todo o nosso sistema escolar.” (TEIXEIRA, 1970, p. 397).

apostavam na simples alfabetização do povo brasileiro. Frente a essa situação, suas ideias encontram eco, sobretudo, ao afirmar que “[...] a educação é um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social” (TEIXEIRA, 1970, p. 397).

Nos anos de 1920, deparamos com a ideia de simples alfabetização, agitando os crônicos debates educacionais brasileiros, o novíssimo conflito entre “educação” e “alfabetização”, “[...] certo grupo de educadores, reconhecendo embora a pobreza brasileira, insistia por uma educação escolar adequada às condições em que já começávamos a ingressar de estado moderno, em processo, embora lento, de incorporação da civilização moderna” (TEIXEIRA, 1954, p. 396). Outro grupo deixava-se dominar pelo mito da pura e simples alfabetização, gerando um clima de reação rumo a uma nova educação que foi despertada nos anos de 1920, chegando a 1930. Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual sustentou os ideais escolanovistas resumidos em educação obrigatória, pública, gratuita e não baseada restritamente nos princípios cristãos. O manifesto fora assinado por 26 educadores e atribuía ao Estado a responsabilidade de oferecer em nível nacional uma educação bem qualificada, pondo fim ao sistema dual de ensino. Guiraldelli Junior afirma que:

Embora, a princípio sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo (1987, p.119).

Ainda nos anos de 1930, apesar da ampliação da industrialização no Brasil, o que inevitavelmente conduziria à necessidade de uma maior escolarização das pessoas, o governo getulista priorizou o ensino técnico, para atender à indigência de mão de obra qualificada para a indústria. Apesar do reconhecimento da existência de problemas sociais, basicamente fomentados pelos sindicatos, que lutavam pelo reconhecimento da classe operária, o governo se limitou a prometer “soluções nacionais para a questão social”.

Assim sendo, como controlava os sindicatos, por meio da ação do Ministério do Trabalho, o então governo não deu nenhuma atenção especial à educação de adultos, visto que não se permitia a discussão de problemas, os quais evidenciassem opções políticas. Desse modo, manteve-se a ideia de que todas as deliberações referentes ao

campo educacional deveriam resultar de estudos técnicos, advindo, assim, as primeiras e incipientes tentativas de tecnificar o ensino. Rezende afirma que:

Durante os anos 30 e enquanto durou a ditadura do Estado Novo, as determinações legais e as afirmações do direito dos cidadãos e do dever do Estado de garantir a educação primária não significaram sua implantação realmente universal e nem sequer sua priorização efetiva na ação do Estado. O desenvolvimento do ensino público de base foi limitado, entre outros fatores, pelo emperramento burocrático resultante da centralização, pelo Ministério da Educação, da determinação e aprovação de todos os detalhes da organização escolar de todo o país. Além disso, tanto o governo do Estado Novo, em geral, quanto os educadores progressistas ligados ao movimento da Escola Nova estavam na verdade orientados para a “modernização” do país e para a exigência de formação de quadros e profissionais em resposta às necessidades do desenvolvimento e da modernização da burocracia administrativa do Estado e da economia capitalista, sobretudo nos setores industrial e comercial (1978, p. 22).

Isso nos leva a conjecturar que as ações do Estado Novo foram no sentido de assegurar um sistema educacional regular de atendimento a minorias para educar as “elites” destinadas a dirigir o País. Os programas mais concretos de educação de adultos só surgiram quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu neutralismo e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de ideias, bem como sua importância para assegurar e consolidar o poder hegemônico. Bastante significativo no país foi a emergência, em 1933, da experiência do Distrito Federal que colocou de forma clara o papel político ideológico dos programas de educação de adultos. De acordo com Paiva, a educação de adultos passou a ser vista com maior importância a partir do posicionamento desses educadores:

[...] enquanto a situação política o permitiu, os educadores que abandonaram o “tecnicismo neutralista” dos anos 20 lançaram-se, em nome de ideais liberais ou socialistas, a primeira experiência educativa que no Brasil foi impedida de prosseguir e não é casual que tal experiência se referisse à educação dos adultos. Percebia-se claramente o poder da educação enquanto veículo de difusão de idéias tanto quanto o caráter ideológico da organização do ensino (1983, p. 194).

No entanto, as propostas escolanovistas não alcançaram êxito total, uma vez que, a classe média optara por uma escola de formação e não profissionalizante. Enquanto isso, o ensino continuava antidemocrático, pois para alcançá-lo os alunos passavam por processos seletivos e, de certa forma, discriminatórios. Em relação à educação

dispensada às mulheres, essas deveriam ser encaminhadas para estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

Enquanto perdurou a ditadura de Getúlio Vargas, novas reformas educacionais foram implementadas pelo ministro Gustavo Capanema. Tais reformas ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, ficando estabelecido, a partir de então, que o curso secundário seria constituído do ginásio, com quatro anos, e o colegial, com três. Além disso, a Reforma de Capanema possuía um caráter social, já que suas finalidades principais eram: “[...] formar a personalidade integral dos adolescentes, acentuar e elevar a sua consciência patriótica e humanística [...]” (PAIVA, 1983, p. 163).

Com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, a educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tivessem acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como meio de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração de conhecimento no seu campo profissional, que deveria vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. É nesse contexto que a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA (MOURA, 2003).

Durante o Estado Novo confrontaram-se problemas no sistema de ensino condizentes com o aumento significativo de professores leigos em exercício. A Lei Orgânica de 1942 procurou solucionar essa disparidade regulamentando cursos de formação de professores. Essa lei propunha, também, a centralização nacional das diretrizes do ensino. O ensino primário, por sua vez, teve sua reforma regulamentada em 1946, com o fim do Estado Novo e a criação do ensino supletivo de dois anos, cujo objetivo era diminuir o índice de analfabetos no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi discutida durante treze anos, e propunha, na visão de Celso Kelly¹⁹, novos caminhos para a Educação no Brasil.

¹⁹Nascido em Niterói, Celso Kelly transferiu-se para o Rio de Janeiro aos nove anos de idade. Estudou no Colégio Pedro II onde foi muito jovem ainda, regente de turma. Fez a Escola de Belas Artes e a Faculdade de Direito; praticou a pintura e o jornalismo, mas sua verdadeira vocação era o magistério. Aos 26 anos, foi diretor de Instrução Pública do antigo Estado do Rio. Com a fundação, em 1934, da Universidade do Distrito Federal, por Pedro Ernesto e Anísio Teixeira, passou a dirigir o Instituto de Artes, onde reuniu uma equipe do maior peso: Portinari, Villa-Lobos, Lúcio Costa, Andrade Muricy e Celso Antônio. Mas o Instituto, assim como a UDF, teve vida efêmera. Durante 36 anos foi professor do Instituto de Educação, formador de professores. Foi presidente, por dois períodos, da Associação Brasileira de Educação e diretor do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Em 1962, foi um dos organizadores do Conselho Federal de Educação, tornando-se seu secretário geral. Ocupou de 1956 a 1961, a presidência do PEN Clube do Brasil. Após 1964, foi nomeado diretor geral do Departamento

Porém, para Guimarães, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, sancionada em dezembro de 1961, “[...], representou uma vitória dos empresários da Educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica; que a partir de então passam a dominar os Conselhos da Educação, consultores e executores das diretrizes educacionais” (1997, p. 20). Além disso, a nova lei, em seu artigo 95, atendia não só a educação pública, como também as escolas particulares. O referido artigo propunha que:

A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: [...] financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (BRASIL, 1961).

Na primeira metade dos anos de 1960 iniciaram diversos movimentos de educação popular, tais como o Centro Popular de Cultura (CPC), criado a partir de 1960; o Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1960; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses movimentos possuíam tanto caráter marxista como cristão. Suas atuações junto à população, entre outras, “Buscavam alfabetizar através de peças teatrais, atividades nos sindicatos e universidades, promoção de cursos, exposições e publicações, além de exibição de filmes e documentários” (ARANHA, 1992, p. 234). Segundo Aranha, intencionavam, ainda, por meio de capacitação de líderes locais, a alfabetização da população rural, bem como da população economicamente menos favorecida do meio urbano, tendo como objetivo central despertar nessa população um maior interesse político.

O paradigma compensatório e assistencialista adotado em programas de alfabetização da EJA gerou inúmeros malefícios, apontados por Beisiegel, “como uma ação de caráter voluntário, marcado por um cunho de doação, favor, missão e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos” (1984, p.13-18).

A escolarização, responsável pela alfabetização e ampliação de repertórios de práticas sociais de uso da língua escrita, deve ser um processo do qual todos precisam participar, independente do momento de vida em que estejam, da condição social, de

Nacional de Educação. Em 69, volta ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e em 71 passa a diretor do Departamento de Cultura do estado; no governo Chagas Freitas, assume a Secretaria de Educação. Celso Kelly faleceu em 1979; a Biblioteca estadual do Rio de Janeiro recebeu, em 1980, seu nome.

sexo, etnia, do grupo a que pertençam, dos locais onde residem, da ocupação ou renda. Portanto, é fundamental reconhecer que o tratamento desse tema, no Brasil, implica adentrar num campo político complexo, marcado pela desigualdade. Assim, distinguir a necessária reinvenção da educação escolar a fim de minimizar desigualdades, reconhecer, valorizar diferenças e desconstruir dicotomias é uma tarefa central no campo da educação de jovens e adultos, e esta é de responsabilidade de variados atores, sejam políticos, gestores, profissionais da educação, pesquisadores, incluindo também os próprios sujeitos a quem essa modalidade de educação é de direito.

Nessa perspectiva, Arroyo aponta como característica marcante da história da Educação de Jovens e Adultos a diversidade de tentativas de se configurar sua especificidade.

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (2005, p.19).

Tomando como referência a argumentação de Arroyo, discorro sobre a trajetória educacional da EJA no Brasil a partir do período colonial, quando se oferecia à população adulta apenas uma educação de doutrinação religiosa. Na época, a fragilidade da educação estava no fato de não ser responsável pela produtividade, não merecendo, portanto, atenção por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999). Já no Brasil Império, verifica-se o prenúncio de algumas reformas educacionais que indicavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Conforme Soares (1995), em 1876, foi feito um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo apontando a existência de 200 mil alunos frequentes nas aulas noturnas.

Com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, segundo Cunha (1999), inicia-se um lento e crescente processo de valorização da educação de adultos. Existia aí uma diferenciação em relação à educação de adultos, tendo em vista que a alfabetização de adultos era vista como meio de progresso do país e sua valorização era um mecanismo de ampliação da base de votos.

Foi em meados dos anos de 1930 que se percebeu a materialização de um sistema público de educação elementar no país, quando foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), indicando, pela primeira vez, a educação de adultos como

dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Em 1932, a Cruzada Nacional de Educação (CNE) surge como uma campanha em nível nacional contra o analfabetismo, com “caráter de salvação pública”, cujo objetivo era “lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil”.²⁰ A cruzada tinha como principais colaboradores membros das forças armadas, das classes conservadoras, da indústria, do comércio e dos particulares ²¹, os quais se uniram contra a ignorância popular

Em 1937, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, num discurso eloquente, dirigiu-se à nação nesses termos:

O homem brasileiro, dotado de intelligencia viva e plástica, perfeitamente aclimado, transforma-se á no agente dynamico do nosso progresso, quando lhe sejam prodigalizados os benefícios da civilização, sem os quaes não poderá adquirir o domínio total do meio physico, vasto e rico, que lhe cumpre explorar e defender (DICIONÁRIO HISTÓRICO BIOGRÁFICO BRASILEIRO PÓS 1930, 2001, p.76).

Esse trecho do discurso foi impresso em uma propaganda da Cruzada Nacional de Educação que fazia um apelo aos prefeitos de todas as cidades brasileiras para que fossem instaladas cinco mil escolas primárias em todo o Brasil. Durante consultas no arquivo Público Municipal de Montes Claros encontrei uma correspondência de cunho apelativo dirigida ao, então prefeito da cidade, cujo remetente era o presidente da CNE, o senhor Gustavo Armbrust. A carta, a meu ver, retratava de forma depreciativa o analfabeto, contudo, representava uma forma de sensibilizar as autoridades municipais para implantação das escolas pretendidas. Abaixo, alguns fragmentos da missiva:

Há três annos, consecutivamente, a Cruzada Nacional de Educação- na sua patriótica campanha de instruir e educar o povo, commemora o dia 13 de maio- data da libertação dos escravos- procurando associar essa data memorável á obra de libertação dos escravos da ignorância, que são os analphabetos.

[...] não haverá, ExmºSr. Prefeito, melhor forma de solennisar evento da redempção de 500.000 escravos, do que trabalhar pela dempção de mais de 20.000.000 de escravos da ignorância, nossos irmãos.

Assim, a cruzada Nacional de Educação, mais uma vez, vem apellar para o Sr. Prefeito[...] inaugurar pelo menos três escolas em seu município, no dia 13 de Maio de 1938.

²⁰Manifesto da Cruzada Nacional de Educação aos brasileiros em 1933.

²¹Cruzada Nacional de Educação. Revista do Ensino. Belo Horizonte, 1958.

Finalizando, pede-se que [...] no alludido dia telegraphar, diretamente ao Exmº Sr. Dr. Getulio Vargas, presidente da Republica e Patrono da campanha das 5.000 escolas, comunicando-lhe a solenidade da inauguração (CARTA DA CRUZADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1938, s/p).

Também o folheto de propaganda da CNE, anexado à correspondência, trazia expressões impactantes, procurando sensibilizar para a situação de “ignorância” que, segundo a campanha, se encontrava grande parte da população brasileira:

Nenhum brasileiro, digno desse nome, pode furtar-se ao dever de colaborar na grande campanha contra o analphabetismo! Que as comemorações do 13 de maio de 1938, assombrem o mundo como demonstração da nossa vontade e do nosso patriotismo! Há meio século extingui-se a escravidão negra, extingamos os escravos da ignorância! (TRECHOS DO FOLHETO ANEXADO À CORRESPONDÊNCIA, 1938, s/p).

Essa campanha perdurou por longos vinte e cinco anos, e foi veementemente criticada pelos “profissionais da educação”, que a reconheceram publicamente como o “perigo dos semi-letrados”. A campanha se manteve por tanto tempo graças à concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação, apoiada numa visão de que a falta de instrução era a causa de todos os problemas e mazelas sociais, o que demonstrava o quanto as posições teóricas encontravam eco nos setores que a promoviam e o quanto estava difundido o preconceito contra o analfabeto. Na verdade, conforme assinala Paiva (1983) esse entusiasmo ingênuo que pensa poder chegar à paz social através da educação firmou-se em nosso país e ainda hoje encontramos seus remanescentes.

Igualmente como ocorreu na política, o período de 1930-1945 apresenta, na área educacional, fases bastante diferenciadas. No primeiro momento revolucionário, ao assumir o governo provisório, Vargas adicionou em seu programa de reconstrução nacional a difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo um sistema de estímulos e colaboração com os estados, conforme os termos da plataforma da Aliança Liberal²², no que concerne à difusão do ensino

²²O governo revolucionário não somente inicia o programa de construção de Liceus Industriais em todos os estados como decreta imediatamente a reforma do ensino comercial e industrial- determinando que este tipo de ensino deveria passar a ser ministrado no segundo grau e não mais como ensino elementar- e efetiva a colaboração com as classes empresariais através do sistema SENAI. (VARGAS, 1930). O texto citado é o item 3º do programa apresentado por Vargas no discurso de posse na chefia do Governo Provisório.

elementar, contudo, o tão desejado auxílio da União dos Estados só conseguiu concretizar-se no final do Estado Novo.

Esse período estadonovista é marcado pelo autoritarismo, não permitindo a discussão dos problemas relevantes, a União se direciona numa vertente quantitativa, os debates são paralisados, emudecendo as correntes em luta na época. Uma característica marcante desse período é o interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional, cuja ênfase se explicaria por serem percebidos como estratégia governamental para a solução da questão social.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, surgem vários esforços internacionais na promoção, fortalecimento e expansão de programas destinados à educação de adultos, em âmbito mundial. Esse empenho foi consubstanciado, sobretudo, por meio da realização de encontros, de seminários e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por instituições diversas, dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²³. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) ocorreu em 1949, em Elsinore, na Dinamarca. Desde então, a cada década, a UNESCO tem organizado conferências internacionais nas quais são consolidados compromissos e também esquematizadas estratégias que os países-membro se comprometem em exercer.

A análise das conferências permite abranger os rumos, as intenções e os parâmetros das políticas oficiais de educação de jovens e adultos traçadas em nível mundial, em cada época, como também possibilita analisar as contradições entre os compromissos assumidos internacionalmente e a política educacional posta em prática em cada país. Embora as conferências internacionais sejam consideradas momentos formais e oficiais de discussão, trazem o panorama da EJA no âmbito mundial, além de constituírem instância de elaboração de políticas educativas. Os documentos construídos, discutidos e aprovados estabelecem respostas à conjuntura internacional na qual o evento se insere, exercendo importante influência nas políticas oficiais dos países membros nos anos subsequentes, além de servir de “termômetro” para avaliar as distintas concepções, abordagens e temáticas da EJA que predominaram em diferentes momentos históricos. A I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos,

²³Desde sua criação, em novembro de 1947, a UNESCO vem estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos. Os apelos internacionais e o quadro conceitual elaborado no âmbito dessa instituição são amplamente divulgados aos países-membros, o que contribui para fortalecer o processo de ampliação dos direitos sociais da cidadania. A esse respeito conferir BEISIEGEL (1974).

ocorrida em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Essa Conferência contou com a participação de 21 países, com uma presença representativa de delegados da Europa Ocidental, esses representantes colaboraram para que a confluência do evento fosse centrada nas questões que afligiam as nações industrialmente desenvolvidas.

Os problemas enfrentados pelos educadores de adultos eram vistos como decorrência da degradação da trama material, espiritual e moral da vida civilizada. Havia uma profunda convicção de que o acesso ao conhecimento e à informação transformaria os cidadãos em instrumentos do processo de consolidação da paz mundial. A partir dessa conferência, a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral, como a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra e nem formado o homem para a paz, urgia “organizar uma educação paralela, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, fora da escola” (GADOTTI, ROMÃO, 2000, p. 34).

No Brasil, apenas no final do Estado Novo é que a educação de adultos irá se constituir como tema da política educacional. Embora a necessidade de oferecer educação aos adultos já figurasse em textos normativos anteriores, como a Constituição de 1934, somente nos anos de 1940 é que ganharia consistência, estendendo os processos de escolarização a amplas camadas da população até então excluídas do sistema escolar. Assim, a Constituição de 1934 estabelece como já mencionado, o Plano Nacional de Educação (PNE). O impulso centralizador do Governo Vargas permitiu a criação de uma estrutura institucional e sua progressiva complexidade em órgãos técnicos e administrativos, dando respostas aos problemas educacionais do período. Até o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947, foram realizadas diversas iniciativas, possibilitando que a educação de adultos se configurasse como uma política pública do Estado brasileiro²⁴.

Os movimentos internacionais exerceram um apoio positivo, legitimando os trabalhos que já vinham sendo realizados no país. A UNESCO, como anteriormente abordado, exerceu grande influência internacional, alertando para a urgência de integrar

²⁴Dentre essas iniciativas se destacam: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, incentivando estudos voltados à educação de adultos; a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, com a finalidade de ampliar e de melhorar o sistema escolar primário em todo o país; a regulamentação, em 1945, do FNEP, estabelecendo que 25% dos recursos deveriam ser aplicados na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos e a organização do Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação.

os povos e estimular a realização de programas nacionais de educação de adultos. Na atmosfera do pós-guerra, atribuíam-se à educação um importante papel no fortalecimento da democracia e da paz entre as nações, por meio da “difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões atrasadas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas” (BEISIEGEL, 1974, p. 81).

Nesse contexto, a educação de adultos, ao mesmo tempo em que permitia a integração das massas urbanas entre os segmentos que davam sustentação política aos grupos do poder, também atendia às exigências mínimas de qualificação da força de trabalho determinadas pelo processo de industrialização, havia também o interesse em “civilizar” esse adulto. Desse modo, as grandes campanhas de educação de adultos e de educação rural, no final dos anos de 1940 e na década de 1950, foram realizadas com o fim de qualificação de mão de obra para a indústria. Apesar das dificuldades, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado brasileiro face às demandas educacionais da população jovem e adulta analfabeta, contribuindo para a criação dos serviços estaduais de educação de adultos em diversas unidades da Federação²⁵.

As campanhas de educação de adultos, ocorridas no período, deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e de suas consequências psicossociais. No entanto, não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos²⁶. Segundo Soares (1995), foi a partir de 1940 que se começou a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que levou o governo a instituir um fundo destinado à alfabetização da população adulta. Esses altos índices foram divulgados pelo IBGE. A esse respeito Fávero afirma:

²⁵ De acordo com Celso Beisiegel (1974) a primeira Campanha de Educação de Adultos ficou conhecida, sobretudo, pelas classes de alfabetização que conseguiu implantar em todo o território nacional. As informações fornecidas pela coordenação da campanha mostram que, em 1947, havia 10.000 classes; 14.110 em 1948; 15.204 em 1949; e 16.500 em 1950. Segundo esse autor, houve farta distribuição de material pedagógico, como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos sobre noções elementares de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos. Embora tenha ficado restrita à alfabetização, a campanha adotava o conceito de educação de base derivado da UNESCO e era dirigida a todas as pessoas que não tiveram a oportunidade de serem escolarizadas “na idade própria”. Compreendia, para além da alfabetização, um amplo conteúdo relativo à higiene e saúde, iniciação agrícola, preparação para a vida no mundo moderno assim como ao civismo e ao desenvolvimento moral e espiritual. Durante a década, foram instituídas outras campanhas, como a Campanha de Educação Rural que consolidou a experiência das missões rurais. Em 1958, criou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que, ao incorporar as críticas feitas às campanhas anteriores, já prenunciava algumas das orientações que iriam configurar os trabalhos realizados no início dos anos 60 do século XX.

²⁶ As primeiras campanhas tinham um caráter assistencialista e compensatório, refletindo uma concepção bastante negativa do analfabeto. Na maioria de suas ações, utilizavam o trabalho voluntariado que, mal preparado, reproduzia o ensino regular de crianças para os adultos. Para um maior aprofundamento das campanhas, conferir Paiva (1973), Beisiegel (1974), Soares e Silva (2009).

O analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a Colônia e o império. Só no início do século XX, especialmente após 1940, quando é visto como um problema nacional. Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices de analfabetismo: cerca de 55% para todo país, considerando a população de 18 anos e mais (2004, p.48).

Os anos de 1940, para Lopes e Sousa (2010), foram marcados por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a atenção à educação de jovens e adultos. Embora apontado como uma chaga, como um mal que deveria ser extirpado²⁷, algumas ações foram implantadas posteriormente à criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), quando se inicia a intervenção do governo federal na expansão do ensino primário, inaugurando o mecanismo de convênios da União com os estados, e dos estados com os municípios.

Dentre essas ações, destaco a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); a elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos motivando o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que fora criada para atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. Esse conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Em 1945, com o final da ditadura Vargas, os movimentos internacionais e organizações, como a UNESCO, exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos que vinham sendo realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo.

Segundo Paiva,

Com o final da Guerra e a criação da UNESCO, no plano internacional e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e a educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos (1983, p. 141).

No período delimitado para este estudo, o analfabetismo era visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, segundo Cunha (1999), o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal

²⁷Expressões cunhadas por Miguel Couto, na conferência “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”, pronunciada na Associação Brasileira de Educação em 2 de julho de 1927.

psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado.

A campanha de educação de adultos (CEAA) surge, pois, com o propósito de tratar, em nível nacional, a escolarização de jovens e adultos. Em pouco tempo, por iniciativa do governo federal, abriram-se várias escolas, envolvendo vários segmentos governamentais, arrebanhando para os trabalhos profissionais docentes e também voluntários. A concepção de que o adulto analfabeto era uma criança incapaz fica evidente nas palavras de uma professora que fora incumbida de formar os educadores da Campanha, num trabalho intitulado Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo, empregava, conforme citação de Paiva, as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto:

Dependente do contacto face a face para enriquecimento de sua experiência social, ele tem que, por força, sentir-se uma criança grande, irresponsável e ridícula [...]. E, se tem as responsabilidades do adulto, manter uma família e uma profissão, ele o fará em plano deficiente. [...]. O analfabeto, onde se encontre, será um problema de definição social quanto aos valores: aquilo que vale para ele é sem mais valia para os outros e se torna pueril para os que dominam o mundo das letras. [...] inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, [...] ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns tem que ser tomadas (1983, p. 161-165).

Conforme explicitado anteriormente, era comum a crença de que o adulto analfabeto era incapaz de assimilar conhecimentos escolares. A noção que a escola daquela época tinha sobre o adulto analfabeto era carregada de estigma de incapacidade, incompetência, um verdadeiro marginal em relação à vida social. Todavia, a experiência da campanha possibilitou a revisão de alguns conceitos e preconceitos com relação ao adulto analfabeto. Materiais didáticos específicos foram elaborados, inspirados no método Laubach²⁸, cuja prática de alfabetização fazia-se através do aprendizado das sílabas e da formação de palavras.

²⁸O primeiro guia de leitura continha lições que partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

Outro efeito, que se pode destacar, apesar dos tímidos resultados, foram os debates em torno das especificidades da educação de adultos, demarcado como campo pedagógico diferenciado da educação destinada às crianças. Conforme esclarece Soares,

Até então, era comum no país se pensar o ensino de adultos como uma atividade que em pouco se diferenciava do ensino voltado para crianças. Era corrente o pensamento de que ensinar a adolescentes e adultos era uma tarefa fácil e que, portanto, poderia ser desenvolvida por qualquer pessoa. Não seria necessário formar e qualificar um profissional para tal. Não foi por acaso que a Campanha de Educação de Adultos, lançada em nível nacional no ano de 1947, procurou recrutar um grande contingente de “voluntários” (1996, p. 28-31).

Ainda, segundo o autor, a primeira Campanha de Alfabetização foi lançada por dois motivos: primeiro por se tratar do momento pós-guerra em que vivia o mundo, no qual a Organização das Nações Unidas (ONU) fez uma série de recomendações aos países membros, esses deveriam ter um olhar mais específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, visto que trazia um processo de redemocratização e que, conseqüentemente, gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país.

Além disso, na ocasião do lançamento da primeira Campanha, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação organizaram o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Serviço de Educação de Adultos (SEA), a partir daí, elaborou e enviou aos SEAs estaduais um conjunto de publicações sobre o tema (PORCARO, 2011).

As concepções presentes nessas publicações, segundo Soares (1995), eram o investimento na educação como solução para os problemas da sociedade, a identificação do alfabetizador enquanto um missionário, o analfabetismo visto como agente da pobreza, o ensino de adultos como tarefa fácil, a formação específica e a remuneração vista como desnecessárias e a valorização do serviço voluntário. Iniciou-se, assim, um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a educação de jovens e adultos em todo o país.

Duas etapas de ação da CEAA são distintas, de 1947 a 1950, na gestão de Lourenço Filho²⁹, quando ocorreram as maiores conquistas; e de 1950 a 1954, quando

²⁹Nascido em Porto Ferreira, interior Paulista, a 10 de março de 1897. Ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo, vindo a bacharelar-se em 1929. Neste mesmo ano, aceitou o convite do governo cearense para assumir o cargo de Diretor da Instrução Pública, além de lecionar na Escola Normal de Fortaleza. Além de educador exerceu também o cargo na Administração pública Federal; foi diretor do

passou a ser reforçada pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Apesar de ser considerada como a primeira grande ação oficial de alfabetização de massa no Brasil, a extensão dessa ação fez com que se tornasse bastante vulnerável, chegando mesmo a ser acusada de “fábrica de eleitores” (FÁVERO, 2004). Diante da impossibilidade de agir de forma intensiva e com maior profundidade, visto que requeria consideráveis recursos e métodos, a CEAA entra em declínio a partir de 1954.

Porcaro (2011) considera que a campanha, apesar de não ter obtido êxito, alcançou bons resultados referentes à superação de uma visão preconceituosa a partir das discussões sobre o processo de educação de adultos. Segundo a autora, diversas pesquisas foram desenvolvidas e algumas teorias da psicologia foram, gradativamente, desfazendo a ideia de incapacidade de aprendizagem designada ao educando adulto. Ainda, conforme Porcaro, foi a partir daí que ocorreu um processo de apropriação contingencial das decisões do Ministério da Educação:

Iniciou-se um processo de mobilização nacional para discussão da educação de jovens e adultos no país. Por isso, embora a Campanha não tenha tido um efetivo sucesso, conseguiu alguns bons resultados, no que se refere a essa visão preconceituosa, que foi sendo alterada a partir das discussões ocorridas sobre o processo de educação de adultos. Assim, muitas críticas foram surgindo sobre as políticas educativas adotadas para a população adulta a partir dessa Campanha, dando-se o seu declínio devido aos seus resultados insatisfatórios. No entanto, como resultado dessa 1ª Campanha, Soares (1996) aponta a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério. Ao final da década de 1950 e no início da década de 1960, iniciou-se, então, uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das políticas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire. Surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (2011, p. 29-30).

Todas as críticas efetuadas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. O

pensamento pedagógico do citado educador, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular. Idealizados por intelectuais, estudantes e católicos engajados nos grupos populares, esses programas se desenvolveram aplicando as novas diretrizes. Como exemplo, citamos os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Culturas (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e ainda os Movimentos de Cultura Popular (MCPs).

Interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo foi o pensamento dos teóricos e pesquisadores da área, naquele período. Assim, ponderavam uma intervenção que se daria por meio da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, interligando, num único processo, conforme a percepção de Freire, a educação e a alfabetização. Essas ideias se expandiram por todo o país, e Freire ganhou reconhecimento nacional pelo trabalho com a educação popular, mais especificamente, com a educação de adultos, tendo sido o primeiro educador brasileiro a falar que o analfabetismo era um problema social, a ser resolvido por um profundo processo de mobilização social. O educador construiu uma estrutura com novos conceitos no campo do ensino, desenvolvendo uma filosofia que propiciasse uma educação crítica e questionadora da realidade.

Para além dessa questão, a filosofia de Freire também foi importante para construção de uma concepção de homem e sociedade pautada na plena realização e liberdade do ser humano. A revigoração pedagógica lançada pelo educador restabeleceu uma nova compreensão em relação à problemática educacional brasileira. Destarte, segundo Vóvio, “O analfabetismo passa a ser considerado como efeito e não como causa da situação de pobreza, produzido por uma estrutura social extremamente desigual” (2007, p. 38). Nesse contexto, a proposta de Freire partia do princípio básico da conscientização dos homens, recomendando que os processos educativos atuassem no sentido de modificar a realidade, sendo que a alfabetização propiciaria uma análise crítica sobre a vida dos educandos, dos problemas vivenciados nas suas comunidades, bem como possibilitaria que esses intervissem na transformação de suas realidades, a partir da tomada de consciência e de seu potencial transformador. O que, segundo a autora, seria a correlação entre desenvolvimento e educação,

não para a simples inserção dos sujeitos na sociedade ou em processos produtivos, mas para a emancipação deles como sujeitos da ação social. Uma pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia não somente a conscientização dos sujeitos sobre as estruturas sociais e modos de dominação a que estavam submetidos, como, também, ao projeto político da época (2007, p. 38).

Portanto, de acordo com o modelo freiriano, os analfabetos deveriam ser reconhecidos como sujeitos portadores e produtores da cultura, substituindo a organização tradicional, autoritária e verticalizada presentes no cotidiano educacional, por círculos de cultura e debates entre educadores e educandos, o que propiciaria um intercâmbio de saber entre os envolvidos no processo educativo. Esse deveria, portanto, possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à consciência crítica; tal mudança corresponde à essência do processo de conscientização que, segundo Freire (1987), só poderia ocorrer pelo exercício da reflexão crítica da realidade social. Nesse direcionamento, o educador criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia, em que o educador depositava o conhecimento. Entendendo o estudante como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse transformada através do diálogo. Ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico do País.³⁰

Diante desses princípios educativos, Freire desenvolveu uma proposta para a alfabetização de adultos que inspirou diversos programas de alfabetização e educação popular no período. Nas palavras de Vóvio:

Inicialmente, previa-se uma etapa preparatória de imersão do educador na realidade na qual iria atuar. Nessa etapa, era realizada pelo alfabetizador a pesquisa sobre a realidade existencial do grupo, o levantamento de um universo de palavras usadas para dizer sobre essa realidade, carregadas de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais. A seguir eram selecionadas as palavras desse universo vocabular com maior densidade de sentido e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos, organizado das relações biunívocas às arbitrariedades das relações fonema-grafema. A partir das palavras desse conjunto, chamadas de palavras geradoras, se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade.

³⁰Uma obra clássica do autor é *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) onde expõe a filosofia educativa que orientou sua atuação no campo da alfabetização de adultos.

Antes, porém, do estudo das palavras geradoras, previa-se uma etapa na qual os educandos dialogassem sobre o papel dos seres humanos como produtores de cultura e as diferentes formas de cultura, levando-os a se reposicionarem como sujeitos de sua aprendizagem (2012, p. 14).

O caráter crítico das reflexões e propostas políticas de Freire, de certa forma, colidiu com os interesses do regime autoritário civil-militar, instaurado após o golpe de 1964, o que ensejou a prisão e posterior exílio do educador. Diante disso ocorre a ruptura de um trabalho de alfabetização baseado na intervenção da realidade (PORCARO, 2011). Posso aferir, conforme assegura Fischer, que a trajetória da educação de jovens e adultos, historicamente, percorreu dois caminhos, delineados sobre concepções e práticas distintas.

De um lado, num caminho instituinte, emergem um conjunto de ações educativas, permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. É uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia, engajado num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se configura, principalmente, a partir da década de 60, como Educação Popular. De outro lado, num caminho instituído, percorrem práticas pedagógicas sistematizadoras de uma educação voltada ao processo de transmissão de um conjunto mínimo de conhecimentos sistematizados. O processo educativo visa a suprir a não-escolarização na idade considerada própria e suprimir a pecha nacional da suposta marginalização cultural da população que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do país. As diversas tentativas do poder público em corrigir essa, assim considerada, distorção materializam as Políticas Públicas em Educação de Adultos, desenvolvidas a partir da década de 40. Tais políticas, ao serem destinadas aos que "não frequentaram a escola na idade própria", fazem com que o poder público reforce a normalidade das políticas da chamada educação regular, voltada às crianças, e, ao mesmo tempo, justifique o caráter emergencial, conjuntural e transitório que assumiram, e ainda assumem as políticas de educação voltadas para o adulto (1992, p.70).

Diante das abordagens feitas até aqui, assevero que, ao pensar a identidade e a definição de políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil, deve-se considerar que não houve uma preocupação com os aspectos psicológicos ou cognitivos das etapas do ciclo de vida. O que temos, ao longo da história, são políticas de educação voltadas para o adulto a partir de uma representação social balizada tanto pela marca

que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas, quanto pela abordagem de homogeneidade sociocultural dos educandos (DI PIERRO, 2006).

Ainda segundo Di Pierro (2010), é difícil distinguir convergências de tensões, porque quase sempre os conflitos nascem de promessas não cumpridas, uma vez que muitos dos consensos proclamados nos discursos são negados na prática. Como exemplo, temos assegurado o direito humano à educação ao longo da vida, reafirmado no Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI, 2009), porém reiteradamente violado.

O Marco de Ação de Belém constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, que teve início em 2007 e não terminou com a sua aprovação no último dia da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. O grande desafio posto é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos.

2.1 Escolas noturnas no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos não é contemplada nos manuais de história da educação brasileira. A própria designação Educação de Jovens e Adultos é recente; passou a ser utilizada a partir de meados dos anos de 1980, quando os problemas relativos aos jovens começaram a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria juventude. Nos documentos internacionais ainda encontramos, simplesmente educação de adultos. No Brasil e em muitos países da América Latina, usa-se também a expressão educação popular que, a partir do início de 1960, assumiu um significado conceitual e prático bastante específico (FÁVERO, RIVERO, 2009).

No Maranhão, em 1860, surgiu a primeira escola de ensino noturno. Paiva (1984), aponta a existência de escolas noturnas para adultos entre o período de 1869 a 1886, nas capitais das províncias ou em alguns centros mais desenvolvidos. Naquele tempo, a escolarização no período noturno estava vinculada a adultos analfabetos que não tiveram acesso à escola em idade própria e que não podiam frequentar aulas diurnas

por trabalharem durante o dia. Segundo Costa (2007), em 1878, o governo normatiza o ensino noturno com o decreto 7.031, de 6 de setembro, estabelecendo a existência de curso noturno em cada escola do município da Corte para o sexo masculino. Após a euforia da proclamação da República e da lentidão do processo civilizatório, o país tentava se aprimorar com reformas em diversos departamentos, visando à ascensão política, social e econômica. Para Fávero:

As primeiras medidas oficiais da União para diminuir o analfabetismo são representadas por leis que obrigavam industriais e proprietários rurais a manter escolas para seus empregados analfabetos, ou a criação de “escolas regimentais” para a educação elementar de recrutas analfabetos. Em termos de história, são também quase inexistentes estudos sobre as experiências de educação de adultos promovidas pelo movimento anarquista, sobretudo em São Paulo e no antigo estado do Rio de Janeiro (2004, p. 56-57).

Os historiadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre os quais destacamos: Romão (1995-1999), Beisiegel (1974), Haddad (2007), Arroyo (2001-2006), Soares (1996), Paiva (1973)³¹ mostram que a política e a economia influenciaram muito a esfera da instrução escolar pública. Segundo Paiva, os debates fomentados pela Primeira Grande Guerra trouxeram à tona “[...] a necessidade de expandir a rede de ensino elementar [...] (1980, p. 196),” e acirrou também o problema da educação de adultos. Houve vários movimentos e muitas mobilizações em prol da educação popular, cuja motivação era o entusiasmo pela educação e pelo progresso do país.

De acordo com Vieira (2008), houve uma intensificação na defesa da difusão maciça do ensino pela intelectualidade e por políticos preocupados com a imagem negativa do país no exterior e com a ampliação do colégio eleitoral. Essa imagem era alimentada pelos índices de analfabetismo, então visto como doença que impedia o país de progredir como as nações europeias. Era grande o preconceito contra o analfabeto, visto como “[...] ignorante, incapaz, cego, dependente, portador de uma doença grave, que precisa ser extirpada” (SOARES E GALVÃO, 2006, p. 257). Para extirpá-la, supunha-se que bastaria expandir o número de escolas, como forma de difundir a educação, o que seria supostamente a cura para os males do país, sobretudo, o analfabetismo. Portanto, o otimismo pedagógico foi caracterizado pelo fator quantitativo na difusão do ensino, esse discurso “antianalfabetismo” justificou a

³¹O mais abrangente desses estudos é o de Paiva. (2003).

restrição ao voto dos analfabetos e vinculou o problema do ensino (a ignorância), ao da higiene.

Desse modo, a educação de massa, ignorante e analfabeta se revestiu de um tom humanitário, ou seja, “entusiasmar-se pela educação ligava-se, assim, à demonstração de sistemas humanitários e à preocupação com o bem público” (PAIVA, 1984, p. 69). Em oposição à disseminação quantitativa da educação, surge um grupo de profissionais favoráveis à qualidade da educação, denominado por Nagle de otimismo pedagógico.

[...] enquanto o entusiasmo pela educação se traduz na luta pela desanalfabetização — quando se mostra o valor civilizatório da simples transmissão do A. B. C. — desenvolvem-se outros aspectos do mesmo entusiasmo [...]; o problema que se propõe [agora] não é apenas o de aumentar quantitativamente as unidades escolares do grau primeiro; na verdade, trata-se de pensar a escola primária muito mais como etapa fundamental de formação do que de instrução (2001, p. 150-151).

Paiva alega que o entusiasmo pela educação justificou muitos movimentos educativos de mobilização social, estimulados e influenciados pelas estatísticas sobre o analfabetismo divulgadas nos Estados Unidos, sendo que o Brasil:

[...] aparece como país líder, comprometendo o orgulho nacional, nesse momento muito estimulado através das Ligas de Defesa, das Ligas Nacionalistas, da campanha pelo serviço militar obrigatório; era preciso combater a chaga do analfabetismo, que nos envergonhava e nos impedia de pertencer ao grupo das nações cultas (1983, p. 99).

Esse movimento de mobilização educacional arquejou a educação no período noturno. Tal modalidade, antiga na história da escolarização, revigorou-se para cumprir as reivindicações populares que se valeram da agitação político-econômico-social das primeiras décadas da República. Sendo assim, Costa afirma que na escola de ensino noturno pairava o estigma da não oficialidade, dado o seu caráter popular, quase filantrópico, caritativo. Contudo, Costa ressalta que:

[...] muitos professores que já realizavam, anteriormente, aulas noturnas por iniciativa própria, vão fundamentar suas solicitações de subvenção ao governo. No exame relativo ao aparecimento das escolas noturnas é possível perceber que o papel normatizador desempenhado pelo Estado se encontra articulado com ações promovidas pela sociedade civil (2007, p. 24).

Segundo Mourão (1962, p. 118), nos anos de 1920, para reorganização do ensino primário, a lei 800, prescreveu, em seu artigo 35, que, onde houvesse escolas noturnas, pessoas analfabetas com idade superior a 14 e inferior a 18 anos deveriam frequentá-la “[...] até aprender a ler, escrever, fazer as quatro operações de aritmética, a regra de três e o sistema métrico”. Também havia obrigação para empregadores, tendo em vista a alfabetização de funcionários e servidores públicos. “Tal prescrição foi importante para promover a escola noturna. De fato, ela era objeto de debate, mas [...] somente porque [a lei] imputava aos proprietários rurais a responsabilidade pela escolarização dos trabalhadores, o ensino noturno, ou a educação dos adultos, até o momento, ainda não havia sido alvo da atenção dos legisladores”.

Sendo assim, tanto Ferraro (1999) como Paiva (1983) ponderam que no período supracitado, o analfabetismo de adultos não era considerado um problema. Contudo, após 1920, passou a ser uma das grandes questões discutida pela República brasileira. Além de frear o desenvolvimento econômico, a imensa parcela analfabeta da população estaria alijada do movimento eleitoral. Nesse período a criança era escolarizada para se prevenir o analfabetismo adulto, pois ela se tornaria um adulto alfabetizado.

Em meados de 1930, a educação escolarizada se estruturou tendo em vista a inserção política da população que se encontrava à margem do sistema político republicano. Com efeito, além de fazer uma parcela maciça da população rural migrar para a cidade, o aceleramento da industrialização teve impacto na expectativa de vida, que aumentou, sobretudo, em razão da “[...] importação de técnicas de saúde mais modernas e da assistência higienista” (PATARRA, 1995, p. 247-257).

Após 1930, a dinâmica populacional foi marcada pelo crescimento vegetativo intenso e pela migração interna ampla que viabilizou um modelo de desenvolvimento concentrado, com um mercado urbano relativamente reduzido, apoiado em recursos naturais amplos e na pobreza extrema da população rural. Ribeiro e Silva (2003) afirmam que mesmo com a consolidação do processo de industrialização, iniciado após a Primeira Grande Guerra, a grande massa rural que migrou para a cidade não tinha condições de consumo, era analfabeta carente e não possuía requisitos básicos para trabalhar nas indústrias. Essa situação se efetivou aos poucos para se afirmar após a Segunda Guerra Mundial. Sem condições materiais de viver dignamente na cidade, enfrentando distorções sociais e sem poder participar dos círculos políticos e econômicos, essa parcela populacional vislumbrava na educação uma forma de mobilidade social, uma porta de entrada ao novo desenho social do país.

Ao mesmo tempo em que crescia a densidade demográfica, diminuía-se os isolamentos sociais, aceleravam-se os processos de urbanização, se firmava a sociedade industrial e crescia, simultaneamente, a demanda social pela educação, constatada na redução gradual do analfabetismo na população com 15 anos ou mais.

A tabela 1 ilustra essa afirmativa.

Tabela 1 - Indicadores Demográficos e Econômicos e Taxas de Analfabetismo entre 1900 e 1970

Especificação	1900	1920	1940	1950	1960	1970
População Total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14	8,39	11,18
Renda per capita*	55	90	180	-	236	-
% da população urbana	10	16	31	36	46	56
% de analfabetos**	65,3	69,9	56,2	50,2	39,5	33,1

Fonte: Lourenço Filho, Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1970. R. B. E. P., n° 100. Fundação I.B.G.E. Brasil: Séries Estatísticas Retrospectiva, 1970. In: ROMANELLI (2001, p. 62).

* em dólares

** de 15 anos ou mais

Constata-se, diante dos dados apresentados, um aumento populacional de quatro vezes entre os anos de 1900 a 1970; a densidade demográfica, por sua vez, aumentou quase cinco vezes; e a população urbana cresceu mais de cinco vezes no mesmo período. Em termos percentuais a taxa de analfabetismo no Brasil, no citado período, caiu quase pela metade. Todavia, é necessário considerar que ainda representou um imenso desafio a ser vencido, uma vez que o índice continuava bastante alto. De acordo com Romanelli:

Podemos ver que, se nos primeiros vinte anos deste século, a taxa de alfabetização não cresceu nos últimos trinta anos (de 1940 a 1970) os progressos já foram notáveis: estavam alfabetizados 33.019.268

adolescentes e adultos de 15 anos e mais, a uma média de 850.000 por ano. Entre 1920 e 1940, a taxa de alfabetização cresceu de 0,4% ao ano. Entre 1940 e 1950, o crescimento foi de 0,5% ao ano. Entre 1950 e 1960 foi de 1,2% e entre 1960 e 1970, a taxa cresceu a 0,6% ao ano (2001, p. 89).

Ainda segundo a autora, a redução da taxa de analfabetismo no Brasil se iniciou desde 1947, quando fora instituída a CEAA, cujo diretor era o professor Lourenço Filho. Quando do seu início, a campanha conseguiu atingir um número significativo de analfabetos com 14 anos ou mais, tendo assim, uma inscrição durante o período de 1945 a 1959 de 5,2 milhões de novos alunos. A tabela 2, seguinte, ratifica a evolução da matrícula no Ensino Supletivo para a população não alfabetizada com mais de 14 anos.

Tabela 2 – Evolução da Matrícula no Ensino Supletivo para a População Não-Alfabetizada com mais de 14 anos

Anos	Matrícula	Índices
1945	138.562	100
1950	707.934	510
1955	520.196	375
1959	484.498	349

Fonte: Lourenço Filho, op. Cit. p. 262. (In: ROMANELLI, 2001, p.63).

Analisando a tabela acima, constatamos que a matrícula no ensino supletivo cresceu entre o período de 1945 a 1950, demonstrando o desenvolvimento dos programas de massa destinados à educação de adultos, entretanto, esse percentual começa a diminuir a partir de 1955, quando chega ao fim a euforia quantitativa, provocando o declínio do “entusiasmo pela educação”, situação que reflete a modificação das condições políticas nacionais e internacionais, desfazendo algumas das ilusões da democracia liberal e as próprias dificuldades dos programas de educação em massa. Também, observa-se que houve, nesse período, a busca por soluções técnico-pedagógicas para uma educação de adultos não limitada à escolarização.

A CEAA apresentava dificuldades no que se refere ao êxito de seus programas, surgindo, assim, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, conforme já abordado, essa reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação de adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades no

interior do país; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, ambas com vida curta e poucas contribuições para a redução do analfabetismo.

Soares e Galvão (2006) afirmam que o ensino supletivo foi organizado por Paschoal Leme, na gestão de Anísio Teixeira, quando este esteve como secretário de Instrução Pública do Distrito Federal, hoje município do Rio de Janeiro. Fávero corrobora que:

Em meados da década de 40, com a criação do Fundo Nacional do Ensino primário, tem início a intervenção do governo federal na expansão do ensino primário, inaugurando o mecanismo de convênios, da União com os estados, e dos estados com os municípios, utilizados até hoje. Como consequência direta da regulamentação desse Fundo e da elaboração do Plano de Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (2004, p. 58).

No início da implantação do Ensino Supletivo prevalecia o perfil do aluno trabalhador que tinha de superar o cansaço da lida diária para enfrentar a escola noturna. Segundo Ribeiro (2003), o cansaço era fator preponderante para a evasão e repetência dos alunos do ensino noturno, visto que esses não tinham disposição para assistirem às aulas. Destarte, o percentual considerável de abandono mantém o analfabetismo na pauta das discussões republicanas. Com efeito, na instalação da Assembléia Constituinte de 15 de novembro de 1933, Getúlio Vargas retomou os fatos, no intervalo entre os tempos imperiais e revolução de 1930, para afirmar como herança imperial a falta de atenção à educação pública, legitimando com o número alto de analfabetos nas primeiras décadas da República. Nas palavras de Vargas, conforme consta na Constituição,

Se o problema do trabalho escravo teve solução, ainda que defeituosa e tardia, o mesmo não aconteceu com o da educação popular, quase completamente esquecida, até no seu aspecto mais elementar, o ensino primário. No projeto da Constituição de 1823, fora ele encarado de frente e praticamente, estabelecendo-se a criação obrigatória de aulas públicas nos termos, e liceus nas sedes de todas as comarcas. A constituição outorgada eliminou, porém, essa sábia disposição, que, adotada e cumprida, teria, pelo menos, evitado os males do analfabetismo (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1934, art.5º, art. 148º a 158º).

O decênio de 1930 representou um momento de definições para o desenvolvimento capitalista industrial. Nesse período, movimentos econômicos importantes ocorreram, e se tornaram marco referencial da entrada do Brasil no mundo

capitalista de produção, cujos reflexos foram significativos para a educação. A educação de adultos começou a ganhar espaço, período marcado pela consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Ocorriam transformações na sociedade brasileira, um crescente processo de industrialização e o aumento da população nos centros urbanos, a restrição ao voto do analfabeto, o empenho de maçons para diminuir a influência da igreja católica, dentre outros fatores, alimentaram o debate sobre a necessidade de educação básica para a população. Além disso, havia reivindicações da sociedade e pressões sociais que, “[...] aliadas à necessidade de composição e legitimação das novas alianças rumo à estabilidade política, acabaram por colocar a questão educacional no centro das preocupações do governo que se instalava” (XAVIER, 1990, p. 83).

Alinha-se o processo de transição do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial às transformações econômicas, políticas e sociais dessa década, e, assim, a escolarização passa a ser vista como algo capaz de promover esse processo. Portanto, era preciso democratizar as oportunidades educacionais, formalizar a alfabetização; mais que disseminar “[...] a escola primária, nível essencial do sistema escolar, que proporciona a aquisição dos direitos políticos”, (NAGLE, 2001, p. 137). De tal modo, era necessário facilitar o acesso à educação e fazê-la convergir para a disponibilidade do cidadão republicano que, acompanhando a industrialização, carecia de instrumentalização para a labuta cotidiana. Isso porque a nova realidade de orientações urbano-industriais passou a exigir mão de obra especializada, isto é, com formação escolar.

Nesse contexto surge o Ministério da Educação e Saúde Pública, período em que o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras. Tais decretos ficaram conhecidos como reforma Francisco Campos, e neles estava incluso o decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os conselhos estaduais, cujo funcionamento começaria somente em 1934. O processo de reconstitucionalização do país, que se sucedeu às revoluções de 1930 e 1932, levou à promulgação, em 1934, de uma nova Constituição, que estabelecia a necessidade de um plano nacional de educação, bem como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Foi um tempo de mudanças institucionais e substanciais na educação, nas palavras de Nagle,

[...] não se encontra outra etapa de tão imensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública. As manifestações concretas dessa crença, principalmente as que se realizaram sob a forma de reformas da instrução pública, não ocorreram evidentemente de modo idêntico na sociedade brasileira como um todo. De um lado, é preciso notar que tais manifestações tiveram maior oportunidade de ocorrência em determinadas regiões, especialmente naquelas que representavam a parte mais evoluída dos —brasis; as desigualdades regionais provocaram, com efeito, diferentes níveis de realização (2001, p.166).

Em 1937 foi promulgada outra Carta Magna, “[...] resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses da classe trabalhadora” (ROMANELLI, 2000, p. 51). Era, pois, importante formar mão de obra para servir aos interesses do governo autoritário, preocupado com o desenvolvimento econômico do Estado. No artigo 129 da Carta ficou estabelecido a forma como deveria ser a educação da classe menos favorecidas:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937b, Art. 129).

Segundo Beisiegel, as características marcantes da educação de adultos começam a aparecer apenas nos anos de 1940:

[...] em suas formas iniciais a educação de adultos ainda não apresenta, de modo algum, as características que viriam adquirir mais tarde, durante a década de 1940. Nesta fase anterior, no Império, na República e mesmo nos primeiros tempos do Estado Novo, o ensino de adulto ainda se aproxima mais daquele primeiro padrão já apontado de relacionamento entre a mudança educacional, parecida basicamente como uma reação da oferta às características da procura. Há na verdade, nesta fase diversas situações que resistem a esta caracterização. É o caso, por exemplo, das disposições legais que obrigavam industriais e proprietários agrícolas a proporcionar escolas a seus empregados analfabetos (1974, p. 66).

Rocha (2000) afirma que, embora apontado como uma chaga, como um mal que devia ser extirpado,³² apenas em meados de 1940, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), é que se inicia a intervenção do governo federal na expansão do referido ensino, inaugurando o mecanismo de convênios da União com os estados, e

³²Expressões cunhadas por Miguel Couto, na conferência “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”, pronunciada na Associação Brasileira de Educação em 2 de julho de 1927.

dos estados com os municípios, mecanismo que permanece até os dias atuais. Como consequência direta da regulamentação desse Fundo e da elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos, aprovado pelo Ministério de Educação e Saúde, em 1947, foi organizada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Naquele período, a ampliação das bases eleitorais era um objetivo concreto, haja vista as metas basicamente quantitativas dos planos elaborados e a insistência na diminuição das altas taxas de analfabetismo, de tal modo, para o governo, justificava-se a educação de adultos, pois esta seria, pode se dizer, a “tábua de salvação” das questões políticas da época.

Em 1957, foi criada pelo governo federal a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo, conforme sugestão do grupo de pesquisadores que trabalhava com Anísio Teixeira no Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) e que rejeitava a proposta de campanhas massivas. Seu lema era “secar as fontes do analfabetismo” (FÁVERO; RUMERT 1999, p. 60), prevendo, para tanto, a regularização da oferta da escola primária de quatro anos e sua complementação em mais dois anos.

Em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitschek, as críticas à ineficácia das campanhas e o novo impulso dado à industrialização, como base do desenvolvimento nacional, impulsionaram a convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. Na abertura desse congresso, o então Presidente da República deixou claro o “importante papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico” (FÁVERO; RIVERO, 2009, p. 61). O referido congresso marcou o início de um novo período da educação dos adultos no Brasil, já que seu objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. De acordo com Paiva:

Trataria os congressistas de dar um balanço nas realizações brasileiras bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação (1983, p. 207).

Apesar da importância do II Congresso³³, o governo federal perdeu a liderança nessa área, tendo surgido, no início dos anos de 1960, por iniciativas de governos

³³O temário do Congresso incluía: o levantamento e a análise da evolução e situação atual da educação dos adultos no Brasil; o estudo das finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, (a

municipais e de organizações da sociedade civil, os chamados movimentos de cultura e educação popular: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife; Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, em Natal; Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela igreja católica com apoio do governo federal; Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba. Em particular foi sistematizado o método de alfabetização Paulo Freire que, sobretudo, por seu caráter inovador e sua dimensão política, foi rapidamente adotado por diferentes grupos que trabalhavam com cultura e educação popular.

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural. Apresentaram propostas radicalmente diferentes das anteriores, ou seja, baseavam-se no compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política. No seu conjunto, os anos de 1960 podem ser identificados como um período complexo, marcado por utopias reformistas e revolucionárias. (DELGADO, 2006).

Vale destacar que, após a deposição do presidente João Goulart, em 1964, esses movimentos foram também caracterizados pela frustração dos projetos que animaram inúmeros segmentos da sociedade brasileira a lutar por transformações na estrutura produtiva do país e pela adoção de políticas públicas que priorizassem programas econômicos e sociais, nacionalistas e desenvolvimentistas. Dessa forma, quando em 1964 o projeto econômico nacional desenvolvimentista foi derrotado, a opção por um projeto internacionalizado e calcado na concentração de renda tornou-se predominante. Um regime político autoritário também foi instituído e, aos poucos, se aprofundou, trazendo consigo a marca do desrespeito aos direitos civis, políticos e sociais. Os programas de alfabetização e educação popular passaram a ser vistos como uma grave

educação de adultos e a democracia; a educação de base; a educação de adultos e a organização do trabalho; a educação para o desenvolvimento; a iniciação, a formação e o aperfeiçoamento profissional na educação dos adultos; a educação de adultos e seus aspectos regionais; a educação de adultos e a difusão cultural; a educação de adultos e a assimilação do imigrante; a educação de adultos e a recuperação dos marginais; da educação de adultos e seus problemas de organização e administração (pessoal docente; articulação dos serviços de educação de adultos; os problemas de frequência e rendimento escolar na educação dos adultos); dos métodos e os processos de educação de adultos (técnicas de alfabetização, material didático; cinema, televisão e rádio na educação de adultos; o papel das missões culturais, dos museus, teatros e bibliotecas na educação de adultos).

ameaça à ordem nacional, os responsáveis por esses programas foram reprimidos pelo regime militar.

2.2 Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais

Após a proclamação da República as mudanças ocorridas no Brasil, no campo da educação, deram-se na essência de transformações sociais mais amplas, em que foram assumidos princípios doutrinários vinculados à ideia de formação de um novo cidadão, de uma nova ordem social, ou seja, do cidadão da República. De acordo com Faria Filho, o investimento na escola pública surge nesse período como eixo básico para alcançar esses princípios:

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que viu-se sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de re-fundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não poderia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma (1996, p. 37).

Os diagnósticos produzidos nesse período evidenciaram que o sistema de instrução em Minas Gerais se encontrava num estado lamentável, tornando-se necessário reestruturá-lo e reorganizá-lo. Aliado a isso, as contradições sociais e a heterogeneidade entre as classes ficaram mais evidentes e difíceis de lidar. Esses problemas ameaçavam de certa forma o projeto republicano, e acabou obrigando as autoridades a “ver” a educação com outros olhos. (BICCAS, 2002). Dessa maneira, a educação passou a ser concebida como forma de transmitir ordens e princípios sociais à população, educar o homem novo para construir uma nova sociedade.

A primeira escola noturna de Minas Gerais, o Grupo Escolar Assis das Chagas, foi criado pelo decreto 4.726, em 1917, e oferecia escolarização para operários da capital. Segundo Nogueira (2009), o Grupo Escolar Assis das Chagas ministrava o ensino noturno em quatro anos, já as escolas isoladas proporcionavam ensino noturno em dois, no horário de 19h às 21h.

Com a criação de um grupo escolar noturno, a Secretaria do Interior determinou novas mudanças nos programas, o que foi feito por meio do Decreto n. 4930, de 06 de fevereiro de 1918, que estabeleceu um programa específico para o Grupo Escolar Assis das Chagas e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais (2009, p. 170).

Entretanto, os grupos escolares que fizeram mudanças sociais nos seus programas esbarravam nos entraves socioeconômicos. Como não tinham infraestrutura que correspondesse aos seus princípios norteadores, entraram em crise. Noutras palavras, era uma opção de custo elevado num momento em que se pretendia expandir quantitativamente as oportunidades de escolarização, ideal defendido pela intelectualidade entusiasmada pela educação. Em todo caso, é preciso deixar claro que “[...] tais correntes ou movimentos se colocaram quanto aos padrões de pensamento e atuação frente ao aspecto medular da crise do sistema: civilização urbano-industrial versus civilização agrário-comercial” (NAGLE, 2001, p.132).

Embora a preocupação com a instrução materializada em reformas tenha incluído escolarização noturna, o ensino diurno não deixou de ser priorizado. Enquanto o número de grupos escolares com funcionamento no turno diurno crescia, como símbolo do movimento civilizatório republicano, sendo que em 1919 chegava a 127 grupos em Minas Gerais, o aumento de escolas em funcionamento no horário noturno foi menor, pois nesse mesmo ano havia somente 26 escolas (NOGUEIRA, 2009).

Em 1924, o ensino público primário passou a constituir-se em duas categorias, fundamental e complementar, através do decreto 6.655³⁴, período em que as escolas noturnas foram oficializadas, oferecendo o nível elementar, primário. Nesse mesmo período, em Minas Gerais, houve um aumento considerável tanto de escolas urbanas, quanto rurais. Entretanto, ainda que esse percentual fosse relevante, naquele momento, a maior parte da população vivia no campo e, por isso, as escolas rurais eram as que mais correspondiam ao propósito de civilização do povo por meio da alfabetização e, assim, alavancar o progresso do país, supostamente emperrado pelos altos índices de analfabetismo.

Assim como nos demais estados, em Minas Gerais os problemas sociais eram evidentes e o sistema de instrução primária também revelava sua precariedade. De tal

³⁴ O Vice-Presidente do estado de Minas Geraes, em exercício, usando da atribuição que lhe confere o art. 57 da Constituição do Estado e para execução da lei n. 800, de 27 de setembro de 1920, resolve aprovar, para entrar em vigor no dia 1 de janeiro de 1925, o regulamento do Ensino Primário, assignado e expedido pelo Secretario de Estado do Interior, que assim o tenha entendido, faça publicar, correr e executar. (Palacio da Presidencia do Estado de Minas Geraes, em Bello Horizonte, 19 de agosto de 1924).

modo, fazia-se necessário que a educação assumisse o papel de elemento-chave na construção de uma nova ordem social. Destarte, as ideias propostas por Francisco Campos³⁵, gestor da reforma em Minas, corroboraram essa função da educação pública, a qual foi reafirmada pelo Movimento da Escola Nova como fonte inspiradora das mudanças ocorridas no campo da educação. De acordo com Prates:

[...] na história da educação mineira, o momento é demarcado: assumindo um corpo de doutrinas vinculadas à idéia de um novo cidadão, a um modelo educacional escolanovista, Francisco Campos reestrutura a escola primária e Normal e dá diferente conotação e função à educação pública até então desenvolvida no Estado. É ele, pois que, formal e explicitamente, assume a função de emprestar à educação o papel de ser elemento chave na construção de uma nova ordem social (1989, p.124).

A reforma do ensino implementada por Francisco Campos é, então, fruto do reconhecimento da situação insatisfatória na qual se encontrava o sistema de instrução primário em Minas Gerais, para atender o grande número de analfabetos e enfrentar o desafio de promover o desenvolvimento industrial do estado. Outro ponto ambicionado pelos reformadores era a consolidação das ideias que circulavam na Europa e nos Estados Unidos desde a segunda metade do século XIX, sendo que no Brasil essas ideias eram conhecidas e praticadas apenas por um pequeno grupo professores.

O Estado de Minas Gerais iniciou suas atividades na educação de adultos de forma mais sistemática a partir de 1947, quando a administração estadual convidou os professores Duntalmo Prazeres e Leôncio Ferreira do Amaral para representarem Minas Gerais na primeira reunião dos delegados dos estados e territórios no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo era discutir acerca da execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

A imprensa mineira da época, através do jornal Minas Gerais, publicou uma nota enaltecendo a educação de jovens e adultos que vinha sendo desenvolvida no estado, a nota divulgava o encontro entre o secretário de Minas e o Ministro da Educação, Clemente Mariani³⁶

³⁵Francisco Luis da Silva Campos, foi dep. Est MG 1919/1921; dep.fed. MG 1921/1926; Secretário do Interior 1926/1930; Min. Da Educação 1930/1932; Consultor- Geral da Rep.1933/1937; Ministro da Justiça 1937/1941 (Prates, 1989), se tornou célebre redator de uma legislação autoritária. Como ministro da Justiça, redigiu a carta de 1937, que instaurou o Estado Novo.

³⁶ Clemente Mariani fez parte do grupo dos "Pioneiros da Educação" defendendo princípios de gratuidade e laicidade na educação brasileira. Teve papel destacado na elaboração da Lei 4024/61 (LDB) quando

O exemplo de Minas é uma lição de entusiasmo para o Brasil - esta foi a frase que o Secretário da Educação de Minas ouviu do professor Lourenço Filho quando expunha as realizações do Estado. Nas palavras do Secretário, Minas teria sido o primeiro estado a instalar grupos escolares e classes noturnas para a alfabetização de adultos e adolescentes. Só em Belo Horizonte funcionavam 5 grupos noturnos com 3.034 alunos. Em todo o Estado, entre grupos e escolas, funcionavam 117 unidades, com cerca de 17.000 alunos. Eram mais de 20.000 adolescentes e adultos que estavam sendo alfabetizados (MINAS GERAIS, 1947, p.11).

De cunho populista, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos instalou dez mil classes de ensino supletivo em todo o país, abrangendo cidades, vilas e povoados para atender adolescentes e adultos analfabetos, só em Minas foram criadas mil e quinhentas classes. O professor Clemente Mariani foi o responsável pelo lançamento da campanha, ocorrido em janeiro de 1947.

Beisiegel, ao analisar os projetos de educação da década de 40, fez a seguinte ponderação:

os projetos referidos à extensão da educação comum, nesse período, adquiriam impulso no âmbito de uma política de extensão de direitos, dirigida para a incorporação das populações urbanas nas bases de sustentação de um esquema nacional de poder, e com funções de acomodação de tensões que se avolumam nos meios urbanos (1974, p.77).

O professor Manuel Casassanta representou o Estado de Minas Gerais na segunda reunião dos delegados, realizada no Distrito Federal. Naquela ocasião, foi previsto que o Estado teria, em 1948, uma média de 2.000 classes para o ensino supletivo (SOARES, 1995). Ainda de acordo com o autor, o professor Lourenço Filho destacou a seriedade do papel desempenhado pelo Estado em relação à educação de adultos:

foi realizado um encontro no gabinete do Ministro da Educação, no qual o professor Lourenço Filho ressaltou a importância do papel desempenhado pelo Estado no que se refere à educação de adultos, o que levou Minas a ser reconhecida como um exemplo a ser seguido pelas demais regiões do país. Até 1930, a capital mineira havia inaugurado apenas dez grupos escolares. Entretanto, no ano de 1947, houve uma expansão com a criação de mais cinco grupos escolares, devido à execução da campanha de educação de adultos (1995, p. 61).

apresentou o primeiro anteprojeto suscitando, entre outras, a questão da centralização/descentralização do sistema educacional. Para se ter mais detalhes do anteprojeto, ver (ROMANELLI, 2001).

A partir de então, a campanha de ensino supletivo passou a ser considerada como um verdadeiro acontecimento público, sendo que as matrículas para educação de adultos chegaram a 70.000. Houve a promulgação, em 1947, pela Portaria nº 57, da Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos, cujo objetivo era a viabilização e execução dessa campanha no Estado mineiro. Essa comissão recebeu da Coordenação Geral da Campanha materiais para o desenvolvimento do trabalho, já que estavam previstas 1.500 salas de ensino supletivo para o Estado.

O Serviço de Educação de Adulto (SEA) no Estado de Minas Gerais teve como principal função designar professores para atuar na campanha, sendo que essas designações eram feitas, na maioria das vezes, através de indicações políticas. Além disso, os professores beneficiados, em sua grande maioria, eram leigos. Portanto, a campanha tinha cunho partidário, considerando que havia interesse pelo voto do analfabeto. A falta de formação profissional dos professores, os baixos salários, e ainda o fato de que o tempo de serviço não seria revertido no plano de carreira dos professores, contribuíram para que a campanha fosse alvo de várias críticas. No entanto, esses problemas não foram suficientes para fazer o professorado desistir da função (SOARES, 1995).

A exaltação do papel do professor na tarefa de solucionar os problemas nacionais e de integrar milhões de brasileiros na vida democrática foram registros preponderantes nos documentos da Campanha, e também fizeram parte dos argumentos de Abgar Renault, quando tomou posse como Secretário de Educação de Minas. O então secretário, referindo-se à crise generalizada que atingia a sociedade brasileira no período, enfatizou a necessidade de se resgatar os princípios éticos, tarefa reservada à educação. Renault ainda caracterizou, em seu discurso, o sistema educacional mineiro como “truncado” ou inexistente “para dizer a total verdade, ele não existe” (RENAULT, 1952, p. 548).

Além dos professores designados, Minas Gerais contou também com o apoio dos colaboradores voluntários, uma vez que esses tinham uma relevância significativa para a campanha, eliminando assim seu caráter totalmente oficial. Gradativamente, a ação do voluntariado vai-se extinguindo. Em 1955, quando a Campanha já se encontrava em fase de declínio, o Ministério da Educação buscou, por meio da Portaria n.109, de 12 de abril, recuperar o trabalho dos voluntários, concedendo-lhes algumas vantagens por sua colaboração. Retomando o discurso do então presidente Café Filho,

proferido em outubro de 1954, a Portaria caracterizou o momento como de mobilização geral contra o “analfabetismo” e a “deseducação” (BITTENCOURT, 1959, p. 273).

A citada Portaria estabeleceu, então, distinções a serem atribuídas aos voluntários, aqueles que instalassem e mantivessem pelo menos durante um ano uma classe de alfabetização e conseguissem alfabetizar pelo menos cinco alunos, receberiam um diploma simples. Já o diploma de menção honrosa seria para aqueles que mantivessem cinco classes de alfabetização e alfabetizassem quinze alunos, em um período de um ano. E, por fim, teriam direito ao diploma com menção honrosa e “inscrição no livro de benemerência” aqueles que instalassem e mantivessem pelo menos durante um ano, em funcionamento regular, quinze classes de alfabetização (BITTENCOURT, 1959).

De acordo com Soares (1995), além dos professores voluntários, Minas Gerais contou com o apoio de várias instituições, como a Igreja Católica, e também de empresários, os quais mantinham algumas escolas com o objetivo de alfabetizar adolescentes e adultos. No entanto, essa participação foi entrando em declínio no decorrer dos anos 1958, mediante a realização do II Congresso, que contribuiu para o aumento das críticas e queixas referentes à remuneração e qualificação dos professores. Esse mesmo autor afirma que, o Serviço de Educação de Adultos ficou encarregado por todo o desenvolvimento da campanha, era responsável por receber todo o material didático, além de enviá-lo aos municípios que ofereciam o ensino supletivo.

Em meio ao enfraquecimento da campanha, a experiência de Leopoldina-MG, vinculada à Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), tornou-se referência nacional. O projeto-piloto na citada cidade foi estruturado para ser desenvolvido, inicialmente, em Passa-Quatro-MG, no entanto, por influências políticas, já que o ministro da educação daquele período era leopoldinense, o município foi contemplado.

De acordo com a pesquisadora Paiva,

[...] realizava-se a experiência em Leopoldina, considerada como Centro Nacional onde eram ensinados e testados os projetos antes de serem adaptados aos Centros Pilotos e onde foram aplicados 80% dos recursos do ano de 1958, reservando-se os 20% restantes para os primeiros passos a serem dados nos centros. A CNEA logrou crescer extraordinariamente no ano de 1959 sendo estruturada em Janeiro de 1960 – sob a forma de Campanha Extraordinária de Educação subordinada ao DNE (1983, p. 216).

O projeto-piloto instalado em Leopoldina tinha, inicialmente, o propósito de

combater o analfabetismo em todas as faixas etárias, entretanto, limitou-se apenas ao ensino infantil, expandindo, assim, o sistema regular de ensino. Os representantes desse projeto acreditavam que, para erradicar o analfabetismo, era necessário investir na educação infantil, o que confirmava a ideia de que a educação de adultos pouco contribuía para esse fim (SOARES, 1995).

A Campanha de Educação de Adultos em Minas Gerais não tinha em suas bases divergências substanciais em relação aos parâmetros adotados em âmbito nacional, ou seja, não foi possível constatar diferenças significativas das demais regiões do Brasil no que se refere às ações no campo da educação de adultos. Essas afirmações são evidenciadas por Paiva, ao afirmar que:

O caráter experimental da Campanha justificava a sua limitação ao Centro Nacional. Entretanto, em face do aumento substancial dos recursos durante o exercício de 1959 realizou-se um Seminário do qual participaram todos os técnicos da Campanha e no qual foi preparado um plano de expansão das atividades de 10 centros, deles com um setor de educação urbana e outro de educação rural. [...] A expansão da Campanha continuou em 1961, chegando a atuar em 34 centros nas regiões do país. A partir de então a CNEA se vê impedida de prosseguir na ampliação de suas atividades, devido à contensão orçamentária (1983, p. 200).

A realização dos seminários regionais objetivava o encontro de educadores para discutir previamente os problemas em termos regionais e locais que seriam abordados no II Seminário de Educação de Adultos. Entretanto, se for levado em consideração a dimensão do estado e a importância que esse teve no início da campanha, é possível constatar que Minas Gerais não participou de forma significativa nesse congresso, já que o Estado apresentou somente duas teses e apenas trinta e cinco mineiros compareceram ao evento. Todavia, os participantes mineiros contribuíram no sentido de propiciar aos congressistas o diagnóstico da real situação da campanha no Estado, que, por sinal, funcionava de forma precária, assim como nas demais regiões do país. De acordo com Soares, os participantes mineiros apontaram como principais dificuldades e fracasso da campanha no Estado:

[...] a falta de material didático adequado (e com isso, a ênfase de terem cada vez mais recursos audiovisuais), o despreparo dos professores, a inadequação dos programas, foram problemas detectados e divulgados no II Congresso, revelando, mais uma vez, o declínio da Campanha (1995, p. 154).

Diante disso, constata-se que, após a realização do II Congresso, a Campanha de

Educação de Adultos foi aos poucos entrando em decadência, assim como nos demais Estados, sendo extinta em 1963, ano que se inicia, em Minas Gerais, o projeto de alfabetização denominado Mina de Morro Velho, em Nova Lima. A sede desse projeto funcionava em Belo Horizonte, e tinha a participação predominante de estudantes ligados à Ação Popular, à Ação Católica e à Juventude Universitária Católica. Tal projeto utilizava a filosofia de Paulo Freire como princípio norteador de suas ações. Porém, o golpe de estado fez com que essas ações fossem sufocadas e, a partir disso, a equipe que recebia treinamento no Rio de Janeiro não pôde mais dar continuidade em suas atividades, como também teve todo o material do projeto apreendido, e os recursos financeiros recebidos tiveram que ser reembolsados.

No que se refere aos Movimentos de Cultura Popular (MCP), Minas Gerais participou do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado no ano de 1963, em Recife, onde foram discutidas noções de cultura e saúde. Assim, os principais fatores que desencadearam as mudanças referentes à educação de adultos foram: a euforia do pós-guerra, a influência da UNESCO, as campanhas de educação de adultos, a queda do Estado Novo, o Congresso de 1958 e o espírito de desenvolvimento do país, idealizado pelo governo Juscelino Kubitschek. Verifico, pois, que esses fatores foram, sem dúvida, os acontecimentos sócio-políticos responsáveis pelas mudanças ocorridas no campo da educação de adultos no período delimitado para esta pesquisa.

Assim, neste capítulo, busquei apontar e analisar as principais questões relativas ao processo de exclusão de milhões de jovens e adultos no Brasil e no estado de Minas Gerais. No capítulo que se segue, procurei mapear a história local, tendo em vista que se trata objetivamente do nosso campo de pesquisa e também pela riqueza e abundância de um lugar que traz grande diversidade de histórias e memórias de professoras alfabetizadoras de Jovens e Adultos que “bravamente” atuaram no sertão do norte de Minas Gerais.

CAPÍTULO III

SERTÃO DO NORTE DE MINAS GERAIS: LUGAR DE HISTÓRIAS

Então, o que quero investigar é o sentido mais profundo deste acontecimento, à luz da diferença entre o que se passou e as múltiplas maneiras de recordá-lo (PORTELLI, 1996, p. 25).

Neste capítulo, tenho como objetivo descrever, analisar e interpretar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais do Norte de Minas Gerais, no qual se insere a cidade de Montes Claros. Desse modo, a minha proposta é focar o recorte espacial escolhido, considerando o recorte temporal delimitado nesta pesquisa, bem como a necessidade de caracterizar, ainda que de forma resumida, essa área de abrangência.

A mesorregião Norte de Minas é uma das doze mesorregiões do estado brasileiro de Minas Gerais, formada pela união de 89 municípios, agrupados em sete microrregiões. Possui uma área de 128.454,108 km² habitada por 1.614.971 de pessoas (IBGE, 2010), com densidade populacional de 12,57 habitantes por km², sendo que a maior concentração se encontra no município de Montes Claros, aproximadamente 25% do total regional da população.

A seca na região do Norte de Minas Gerais, desde 1911, é reconhecida oficialmente pelo Governo Federal, e o Decreto 9.256 de 28 de dezembro de 1911 estabeleceu, no seu parágrafo primeiro o regulamento que disciplinou a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (transformada posteriormente em Departamento Nacional de Obras Contr as Secas (DNOCS)). Ainda de acordo com o regulamento, as obras contra as secas seriam realizadas na área compreendida entre o Piauí e o Norte de Minas Gerais. E em 1916 (decreto 12.330) e 1919 (Decreto 13.687) novamente o Norte de Minas é contemplado pelos decretos. Posteriormente, nas regulamentações do Polígono das Secas, o Norte de Minas passa a ser efetivamente inserido, conforme Lei nº1348 de 1951.

A presença do Norte de Minas na Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste-SUDENE³⁷ (Lei 3692/59) foi consequência da irregularidade e baixos índices pluviométricos da região e, também, pela identificação geográfica, socioeconômica e cultural com o Nordeste. Reforçando esse aspecto, desde 1963 o Norte de Minas, com base na Lei 4.239/63, faz parte do Nordeste Legal. Destaca-se ainda que a única região totalmente interiorana e de sertão da área da SUDENE é o Norte de Minas. Área que foi ampliada com a incorporação dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, por apresentarem as mesmas características físicas e os mesmos indicadores.



Figura 1: Microrregiões do Norte de Minas

Fonte: ESTADO DE MINAS GERAIS MESO E MICRORREGIÕES DO IBGE, 2009.

QUADRO 1

Componentes das Microrregiões do Norte de Minas

JANUÁRIA: Bonito de Minas, Chapada Gaúcha, Cônego Marinho, Icarai de Minas, Itacarambi, Januária, Juvenília, Manga, Matias Cardoso, Miravânia, Montalvânia, Pedras de Maria da Cruz, Pintópolis, São Francisco, São João das Missões e Urucuia.

BOCAIUVA: Bocaiuva, Engenheiro Navarro, Olhos D'água, Francisco Dumont e Guaraciama.

GRÃO MOGOL: Botumirim, Cristália, Grão Mogol, Itacambira, Josenópolis e Padre Carvalho.

JANAÚBA: Catuti, Espinosa, Gameleiras, Jaíba, Janaúba, Mamonas, Mato Verde, Monte Azul, Nova Porteirinha, Pai Pedro, Porteirinha, Riacho dos Machados e Serranópolis de Minas.

³⁷ A SUDENE foi criada pela lei nº 3692 de 15/12/1959. Antes da criação da SUDENE, a região já recebia atenção do governo federal por causa das secas. Em 1909, foi criada a Inspeção de Obras Contra as Secas (OCS) EM 1911, transformada em Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) em 1940, foi criada a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) em 1952 foram criados a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF) e o Banco do Nordeste do Brasil (BNB) na busca de soluções para os problemas da seca.

MONTES CLAROS: Brasília de Minas, Campo Azul, Capitão Enéas, Claro dos Poções, Coração de Jesus, Francisco Sá, Glaucilândia, Ibiracatu, Japonvar, Juramento, Lontra, Luislândia, Mirabela, Montes Claros, Patis, Ponto Chique, São João da Lagoa, São João da Ponte, São João do Pacuí, Ubaí, Varzelândia e Verdelândia.

PIRAPORA: Buritizeiro, Ibiaí, Jequitaiá, Lagoa dos Patos, Lassance, Pirapora, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Romão e Várzea da Palma.

SALINAS: Águas Vermelhas, Berizal, Curral de Dentro, Divisa Alegre, Fruta de Leite, Indaiabira, Montezuma, Ninheira, Novorizonte, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Salinas, Santa Cruz de Salinas, Santo Antônio do Retiro, São João do Paraíso, Taiobeiras e Vagem Grande do Rio Pardo.

Fonte: IBGE (2000) Autor: Adaptado pela autora, com base em PEREIRA. A M. maio/2007.

O Norte de Minas é um espaço singular no contexto estadual, a maior parte dos estudos acadêmicos relaciona a região com a pobreza, a seca, o isolamento regional, o analfabetismo, a dependência dos recursos da União e do Estado. Segundo Gervaise (1975), “[...] o Norte de Minas apresenta talvez o mais espetacular dualismo do Estado, a imagem de dinamismo se superpõe a uma tradição de atraso que caracteriza a metade norte do Estado” (p.19). Outro autor que compartilha a mesma opinião é Costa, ao afirmar que:

[...] o norte de Minas, como uma região subalterna, ao emergir no cenário brasileiro evidenciando sua especificidade identitária aparece, duplamente, como uma assombração à nação e a mineiridade, ao afirmar sua condição fronteiriça como sertão, no Brasil e em Minas Gerais (2003, p.15).

É uma região com economia dividida entre industrial, prestação de serviços, agropecuária e pecuária. Conta hoje com a presença de multinacionais como a Novo Nordisk, Lafarge, Nestlé, Rima, Petrobrás e mais recentemente a Alpargatas. Tem uma grande área de irrigação com o Projeto Jaíba, no Vale do Grotuba, que, além de atender todo o Brasil, exporta frutas para seis países. Também está localizado nessa região um dos maiores frigoríficos do Brasil, o Frigorífico Independência, com sede na cidade de Janaúba. As cidades com economia dinâmica são, por ordem de importância, Montes Claros, Janaúba, Januária, Pirapora, Jaíba e Salinas.

A cultura norte-mineira é considerada rica, pois carrega uma diversidade própria que a difere das demais regiões brasileiras. Também destacam-se na região as festas religiosas e folclóricas, como os famosos Catopês das Festas de Agosto, em Montes Claros. Seus aspectos culturais têm forte influência das lendas e crenças que compõem o universo do Rio São Francisco nas cidades ribeirinhas de Januária, Pirapora, Manga, entre outras. Na região do Grande Sertão Veredas, que congrega as cidades de Januária,

Cônego Marinho, Miravânia, Chapada Gaúcha, Itacarambi, Bonito de Minas predominam a tradição da Folia dos Três Reis Magos, que acontece no início do ano.

A região é contemplada com instituições superiores de ensino público como: Instituto Federal do Norte de Minas (IFNM), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Conta ainda com faculdades particulares: Faculdades Santo Agostinho, Faculdade Vale do Grotuba (FAVAG), Faculdades Iseib, Faculdades Integradas Pitágoras (FIP-Moc), Faculdade Promove de Janaúba (ISEJAN), Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE), Faculdades Ceiva, Faculdade de Computação (FACOMP), Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros (FACIT), Faculdade Verde Norte (FAVENORTE), Faculdade de Saúde Ibituruna (FASI), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Castelo Branco, Faculdade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC), Universidade Paulista (UNIP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Em relação ao povoamento dessa região, registra-se que, nas primeiras décadas do século XVI, não havia homens brancos na região do São Francisco, pois não existiam embarcações apropriadas para a navegação fluvial, fator que dificultava a locomoção de portugueses e missionários para essas áreas. Segundo Moura (2003), com o aperfeiçoamento das embarcações é que esses missionários e portugueses puderam navegar pelos afluentes do São Francisco. No século XVII o povoamento iniciou-se também devido a procura por áreas de mineração, principalmente nos municípios em fronteira com o nordeste brasileiro, como Espinosa, Rio Pardo de Minas e Grão Mogol. No início daquele século, ocorreu um intenso deslocamento para o interior da região com a finalidade de procurar metais e pedras preciosas, escravizando índios e instalando currais "já havia um número significativo de portugueses na região com seus escravos nativos capturados em guerra e escravos negros; [...] e nesse contexto, a pecuária assume predominância dos currais ao longo das duas margens do rio". (NEVES, 1998, p. 32). Em diversos momentos do relato do padre Martinho, “constata-se a presença do Estado seja municinando os portugueses para a guerra contra os índios Cariris, seja nomeando capitães-mores na região ou arbitrando os conflitos entre a Igreja e os donos da terra e do gado" (NANTES, 1979, p. 32). O povoamento do São Francisco, da foz para as nascentes foi lento e muito conflituoso, como nas demais regiões da colônia.

A ocupação da região norte-mineira ocorre de maneira lenta e gradual, pois interessava à Coroa povoar os “longínquos” interiores que podiam lhes fugir ao

controle³⁸. Os primeiros bandeirantes portugueses, paulistas e baianos, como Matias Cardoso de Almeida, Januário Cardoso de Almeida, Antônio Gonçalves Figueira e Manuel Borba Gato constituíram, por sesmarias, doação ou ocupação de grande extensão de terras onde hoje se encontram municípios como Manga, Matias Cardoso, Januária e Bocaiúva. Esses bandeirantes, para ocuparem suas terras, combateram com os índios e dominaram os Xacriabás, que ocupavam vastas regiões nas margens do Rio São Francisco.

A região com seus extensos chapadões e baixadas era própria para pastagem e criação de gado, o que favorecia a exploração por parte dos fazendeiros. Esses para diminuir o custo da produção usavam de todas as artimanhas para obterem lucro, terras gratuitas, mão de obra de custo mínimo, entre outras. Assim, os currais se multiplicaram pela região margeando o Rio das Velhas, em decorrência dos núcleos de povoamento que começaram a surgir nas regiões mineradoras.

Depois da Inconfidência mineira acelera-se o esgotamento das minas e verifica-se um movimento migratório inverso do ocorrido no auge da mineração aurífera. Deste modo, os mineradores, os clérigos e os escravos deixam as cidades à procura de terras longínquas. Esses, já agropecuaristas, com suas práticas agrárias rompem as linhas divisórias da Província de Minas Gerais. Os espaços inexplorados nas imediações dos centros auríferos começaram a ser ocupados, propiciando a criação de novos municípios.

No século XIX, a expansão ocorreu mais para os limites extremos da província e para além de suas fronteiras, como o Jequitinhonha, que pertencia à Bahia até o final do século XVIII. E nas três primeiras décadas desse século ocorreram grandes transformações no Estado de Minas Gerais, passando a se constituir de pequenas vilas, com reflexos da ruralização da sociedade na cultura e na política.

O Norte e o Nordeste de Minas que até as duas primeiras décadas do século XVIII pertenciam à Bahia, receberam fortes influências dessa capitania. Após a Independência do Brasil, as enormes propriedades do "Morgado Guedes de Brito"³⁹

³⁸Dos 86 municípios atuais da Região Mineira da Sudene, até o século XIX apenas sete haviam conquistado a emancipação: Rio Pardo de Minas (1833); Montes Claros (1857); Januária (1860); Grão Mogol (1858) Monte Azul (1887); São Francisco (1877). Da região de Rio Pardo, Taiobeiras e Salinas, desceram muitos posseadores baianos e mineiros para as matas do Jequitinhonha já no final do século XIX, fugindo da "seca de noventinha" de 1890, no Norte de Minas Gerais, e engrossando as levas dos primeiros povoadores do baixo e médio Jequitinhonha (RIBEIRO, 2010).

³⁹Nascido em 1560, Tarouca, Portugal e morto em 7 de setembro de 1621 em Salvador cruzou o atlântico vindo para a Bahia onde se estabeleceu. Sua atividade como tabelião permitiu que acumulasse várias sesmarias. Em 28 de abril de 1609, recebeu "6 léguas de chão", entre as nascentes do rio Real e do rio

começaram a ser ocupadas por poderosos coronéis, dando continuidade à criação extensiva de gado bovino. Esse problema herdado da época colonial afetou consideravelmente a questão agrária nas épocas monárquica e republicana. O excesso de terras em mãos de poucos e as melhores terras nas proximidades dos rios navegáveis, cultivadas com regularidade, deslocou para o sertão as pastagens de criação extensiva.

Se a lavoura não contribuiu de modo significativo para o devassamento de áreas, a pecuária passou, então, a disputar com a mineração a prioridade no trabalho desbravador de terras sertanejas. Assim, a vegetação e as salinas permitiram a atividade pastoril na região Norte, o que, conforme assevera Brito (2002), nas estatísticas de exportação das primeiras décadas do século XIX fez sobressair a pecuária.

Diversos autores fazem referência ao sal transportado do Nordeste para a região Central de Minas Geras, através do Rio das Velhas, ficando evidenciada a posição estratégica de Guaicui, como centro distribuidor. Os remeiros levavam, além do sal, rapadura, açúcar e milho para Diamantina, Ouro Preto e Sabará (NEVES, 1998). O abastecimento da região Central com produtos do Norte do país não sofreu interrupção com a decadência da mineração. O Rio das Velhas reverteu-se em importante canal de comunicação, sendo que era navegável desde sua foz, no Guaicui, até Santa Luzia, hoje região metropolitana de Belo Horizonte. A história da Baronesa de Santa Luzia, herdeira do monopólio do comércio de sal em Minas Gerais, ilustra a importância do Rio das Velhas no transporte e distribuição de diversos produtos vindos da região Norte do país.

Por estar localizada na rota de “passagem” de todo transporte, a fazenda que originou Montes Claros, tornou-se, com o passar dos tempos, o mais importante centro comercial regional. Segundo Brito (2002),

[...] a chegada da ferrovia à Pirapora, em 1918- cujo progresso previa a sua extensão até Belém- trouxe um grande impulso para o município, que, progressivamente, se tornou o de maior expressão

então chamado Paraguay, hoje rio Piauí, no atual estado de Sergipe. Em 21 de julho do mesmo ano, recebeu mais **10 léguas** entre os rios Inhambupe e Itapicuru. Em 12 de abril de 1612 recebeu mais **5 léguas** e as glebas intermediárias e adjacentes de suas sesmarias, os chamados "sobejos" (sobras). Em 7 de maio de 1612, recebeu mais **10 léguas** "em quadra", ao longo do rio Paraguay (Piauí), no leste e sertões, o que significa assim, o tabelião português **Antonio Guedes**, começou um processo de acumulação de terras, seguido por seu genro **Antonio Brito Correia**, que institui o Morgado em suas propriedades (antiga instituição legal que dava ao filho primogênito a herança da propriedade, que não poderia ser, então, dividida entre os outros filhos), legando suas terras a **Antonio Guedes de Brito**, já nascido na Bahia, iniciando à formação de um latifúndio que se estenderia, à princípio, desde o Rio Sergipe ao norte, até a Chapada Diamantina ao sul, e desde a vertente leste da Chapada até o Rio São Francisco. (NANTES, 1979).

econômica das margens do São Francisco no Estado. Em 1926 foi a vez de Montes Claros ser beneficiada com a passagem da ferrovia, que ligaria Belo Horizonte a Salvador. Com a instalação das ferrovias, Montes Claros e Pirapora transformaram-se gradativamente, nos dois municípios mais dinâmicos da região, ocorrendo ao mesmo tempo, a perda relativa de espaço de municípios como Januária. (2002, p. 64).

A chegada da ferrovia impulsionou o desenvolvimento da cidade de Montes Claros, consolidando-a como principal cidade da região, estreitando as relações com Belo Horizonte e Rio de Janeiro, especialmente o comércio de gado. Mendras (1975) analisa a economia tradicional como um tipo em que a primeira virtude do subordinado não é a competência, mas a lealdade. Esse tipo de economia é típica na região norte-mineira, por ser refratária a mudanças, ou seja, a autoridade tradicional só age de acordo com suas convicções e não aceita a opinião de técnicos estranhos à parentela. Assim, o tipo tradicional cria obstáculos bastante sérios ao funcionamento de uma economia moderna que se baseia nas criações contínuas. Desse modo, as ponderações do autor corroboram com o tipo de economia praticada na região, motivo pelo qual, ainda segundo Mendras (1975), tem apresentado um acentuado índice de subdesenvolvimento.

Até meados do século XX, a região vivia sob o jugo de chefes políticos e dos senhores de terras, sob a economia da agropecuária extensiva desenvolvida na paisagem do cerrado, semiárido e de secas constantes. No período está, certamente, a origem da identidade atribuída e assumida do homem do Nordeste e do Norte de Minas como “homem forte”, mas resignado, que enfrenta com obstinação o solo e o clima adverso, e que ainda permeia o imaginário social da região e do Brasil. Esse quadro populacional, de urbanização e de estrutura fundiária sofre, no entanto, modificações rápidas e desproporcionais às melhorias das condições de vida urbana, após os anos de 1960 quando começa o processo de integração da região ao mercado agroindustrial, nacional e internacional.

A proclamação da República era almejada para que tivesse fim o centralismo que beneficiava apenas a Metrópole do Rio de Janeiro. O governo imperial e seus subalternos, presidentes de províncias, impediam execuções de projetos que beneficiassem os interesses regionais. Diante disso, Minas Gerais organizou a instituição municipal que ganhou força e mobilidade, impulsionando as políticas regionais.

Após a Proclamação da República, a Guarda Nacional foi extinta, mas continuava a distribuição de títulos honoríficos aos poderosos, outorgando aos que exerciam o poder econômico e político o título de coronel. Conforme Moura (2003), o coronel é caracterizado pelo poder político que ostenta, com a capacidade de manter sob seu controle os redutos eleitorais, sendo a quantidade de votos a medida de seu poderio. Nesse contexto, o cabo eleitoral exercia um papel importante, visto que a ele era atribuído o dever de controlar a massa eleitoral de modo a não permitir a evasão de votos, "vassalo intransigente, disposto a lançar mão de qualquer meio para coibir a infidelidade a seu coronel. O coronel impunha à parentela uma disciplina férrea e confissões de absoluta fidelidade" (MOURA, 2003, p. 60).

O poderio econômico do coronel caracterizava-se pela capacidade de explorar as imensas terras disponíveis, para manter o latifúndio de grandes lavouras ou pecuária extensiva. O agregado, substituto do escravo, não tendo outra opção, entregava o seu trabalho em troca da necessária proteção e do indispensável favoritismo oferecido pelo coronel paternalista. Suas ordens eram mantidas com a força do crime.

A região Norte de Minas, dominada pelas oligarquias, era subjugada ao comando dos coronéis. Pereira (2002) caracteriza coronelismo como as diversas relações – lideranças – povo; lideranças – lideranças; Município – Estado – União, travadas no cotidiano e acentuadas nos períodos eleitorais. Essas relações compõem um modelo de dominação social e política. Contudo, tal dominação é limitada pelo caráter recíproco da dependência imposta pelo sistema eleitoral, que garante ao indivíduo o direito ao voto e, ao mesmo tempo, obriga o candidato a conquistá-lo pelas estratégias populares de participação política, sejam de forma submissa ou rebelada (PEREIRA, 2002). A sacralização do líder e da instância do político também é retratada pelo Jornal Gazeta do Norte:

[...] sempre cercado de amigos e admiradores Domingos Lopes procura servir a todos, não poupando esforços, não economizando nem tempo nem dinheiro, dentro de suas possibilidades. São sem conta os que recorrem a sua magnanimidade à procura de médico e de remédio e outros amparos. Domingos Lopes é com justa razão o chefe ouvido e acatado por que faz justa consideração que lhe dispensam os que se colocam sob a sua proteção e sob a sua orientação, uma vez que compreendem que ele só procura o benefício de todos e a grandeza de sua terra (GAZETA DO NORTE, 27 de jul. 1950, p.1-2).

A Monarquia era centralizadora enquanto a República Velha (1889/1930) era regionalista, valorizava o distrito e seus líderes, depois o município e, por fim, o Estado.

A verdadeira federação só é quebrada com a Revolução de 1930. Essa revolução foi um movimento político que interessou às regiões da Mata, Sul e Centro de Minas Gerais, visava à modernização, renovação dos quadros políticos, contra o poder dos fazendeiros e dos coronéis e ainda contra o mandonismo regional. Com o fim da ditadura varguista, nos anos de 1940, no contexto chamado “período democrático” era indispensável que se mantivessem as relações de dependência da região Norte de Minas. O progressivo fortalecimento do Estado como agente planejador, investidor e parceiro da iniciativa privada⁴⁰ fez crescer a importância de se deter o seu controle. Sabedores dessa realidade, os grupos dominantes da região organizaram-se para garantir a representatividade em todas as instâncias políticas nas esferas nacionais, estaduais e municipais. Apesar de várias tentativas das autoridades locais de criar um relacionamento positivo com o governo do Estado, que resultasse em investimentos públicos na região, o norte de Minas Gerais continuava à margem dessa política, não havendo investimentos nos setores básicos de infraestrutura, prevalecendo o desemprego, a deficiência dos serviços de água, esgoto e iluminação, a carestia e o analfabetismo, distanciando cada vez mais o tão sonhado desenvolvimento da região.

Conforme Pereira (2002), nessa época, em sintonia com o ideário desenvolvimentista que tomava conta do país, os grupos dirigentes do Norte de Minas articulavam-se para atrair recursos para o setor de energia e transportes, bem como para a indústria. Era importante identificar a região com imagens de progresso, urbanidade e civilidade.

Os jornais locais se referiam à cidade de Montes Claros como a “Princesa do Norte”, o “Coração robusto do sertão”, mesmo sendo rota de imigrantes nordestinos em direção a São Paulo, nas décadas de 1930 a 1960. O fato de ser um ponto de passagem incomodava as elites regionais, uma vez que não aceitavam que a imagem da cidade fosse relacionada ao problema dos retirantes nordestinos, como a pobreza e suas consequências. Esse discurso de desenvolvimento e progresso muda completamente quando, o então, presidente Juscelino Kubistchek determina a criação da SUDENE, tornando muito oportuno para a região ser identificada com o Nordeste. A partir da década de 1960, a região Norte de Minas Gerais define-se como “região das secas” e do

⁴⁰ABREU, 1990. Conforme o autor, as elites brasileiras sempre foram resistentes à aceitação total do Laissez Faire. O fortalecimento e intervencionismo do Estado após 1930 manifesta na sua crescente ação como agente planejador da economia e investidor em setores específicos como infraestrutura e ramos não interessantes ao capital privado (p. 8-9).

“abandono”, só recebendo efetivamente recursos de incentivo a partir de 1965 (PEREIRA, 2007).

O sertão permeado de diferenças, entre o limiar do bárbaro e do civilizado, está em toda parte, como já dizia Guimarães Rosa, mas o sertão mineiro, o sertão das Gerais, não estava nas Minas, assim como as Minas não estavam nas Gerais⁴¹. O estado mineiro historicamente desenvolveu-se com visíveis diferenças regionais. Sempre fez distinção entre as Minas, referindo-se às regiões centrais e sul do Estado, onde as riquezas minerais prevaleciam, o setor agropecuário se expandia; e as Gerais, localizadas nos sertões, onde se concentravam os problemas das secas, da pobreza, da luta pela sobrevivência e do analfabetismo. Todo o investimento ia para as Minas, seja na área econômica, cultural, educacional, existia de fato um distanciamento, não somente geográfico, mas especialmente de abandono, ignorando as mazelas existentes nas Gerais.

No setor educacional não foi diferente, a região era hostilizada, como demonstra um relatório datado de 1911, no início do século XX. O então secretário, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, encaminha ao Presidente do Estado sua opinião em relação à criação das Escolas Normais e como deveria ser a educação no sertão mineiro, após a promulgação da Lei nº 439 de 1906, em que o governo de Minas Gerais apresenta sua proposta para a educação atendendo ao ideário republicano, no qual a “modernidade” deveria aparecer de forma concreta aos olhos da população.

Formar o professor deve ser o primeiro cuidado de quem pretenda organizar o ensino e, como consequência, aparece a instituição das Escolas Normais, tratada com verdadeiro carinho em todos os países civilizados. A reforma fundou na capital a Escola Normal modelo para o sexo feminino e instituiu a fiscalização equiparada. Está incompleto, no meu parecer, o ensino normal assim organizado, por que deveriam abranger ambos os sexos.

A orientação nova é para confiar-se o ensino primário à mulher; essa substituição, porém, só se poderá fazer, em nosso Estado, gradativa e lentamente. Dadas as condições actuais da inacessibilidade dos lugares e da rudeza do meio, a professora normalista não poderá, como o professor, afrontar os sertões; procurará naturalmente localizar-se na orla mais civilizada. O sertão mineiro é a resistência habitual do analfabetismo o mais grosseiro e indisciplinado e a professora não tem as condições de energia e resistência morais para desbrava-lo.

⁴¹ Em sua tese de doutorado, Costa (2003) pesquisa a ideologia da mineiridade com o objetivo de identificar o lugar ocupado pelo norte de Minas, aborda os meios mobilizados pelos norte mineiros para resistir à desvalorização e à exclusão através de informações históricas, literárias e etnográfica. Ele conclui que em Minas Gerais a hierarquização das diferenças culturais e identitárias delineam uma dupla identidade mineira: a baiana (o norte) e a mineira.

O ensino nessas paragens incultas merece mais amor e cuidados da administração do que da parte já quase conquistada pela iniciativa particular. Precisamos ainda do professor normalista e o meio de levá-lo ao sertão consistirá talvez em dar-lhe uma porcentagem a mais sobre os vencimentos ordinários (RIBEIRO, 1911, p. 28).

Nas palavras do secretário, “o sertão é a resistência habitual ao analfabetismo, o mais grosseiro e indisciplinado, a professora normalista não poderá afrontar os sertões”, ou seja, na opinião do secretário somente os homens seriam capazes de realizar a difícil tarefa de educar no sertão. O conteúdo do relatório deixa evidente como o norte de Minas Gerais era desamparado, excluído dos benefícios, ou porque não dizer, abandonado à própria sorte.

Outro exemplo que sinaliza a relação de dependência das autoridades federais e estaduais foi a intensa mobilização por parte dos líderes políticos para a criação e implantação nas décadas de 1950 a 1960 de uma Escola Normal na cidade de Porteirinha, localizada no norte de Minas Gerais.

O plano de metas do governo Juscelino Kubistchek tinha como um dos objetivos primordiais o investimento na educação, ainda que os investimentos maiores fossem nas áreas de transporte e energia. Cardoso (1977), assim se expressa quanto à preocupação do governo em relação à educação:

Em nossos dias, a educação, a ciência e as atividades produtoras constituem três faces do mesmo problema que só em conjunto pode ser resolvido. Por assim entender, é que o governo vem dando passos decisivos a fim de que, simultaneamente, com a industrialização do País, se acelere o seu desenvolvimento cultural e científico (CARDOSO, 1977, p. 178).

Dessa forma, o governo utilizou a educação como um dos instrumentos para realização das suas finalidades, o que foi motivo para os políticos locais da região se organizarem e conseguirem do Estado a aquisição pretendida, ou seja, uma Escola Normal para a cidade de Porteirinha. Esse esforço coletivo representou a tentativa de atrair os investimentos do Estado e se inserir na política desenvolvimentista, assim, criaram estratégias para barganhar do Estado os investimentos almejados. De tal modo, os chefes políticos locais serviram-se de uma poderosa moeda de troca, o controle e transferência de votos para candidatos escolhidos por eles para o governo federal e estadual, necessidade imperiosa daquele momento. Sendo que as artimanhas dos políticos locais consistiam em poder econômico, tradição, persuasão e clientelismo.

As divergências em âmbito local eram famosas e acirradas, mas os grupos políticos opostos perceberam que a melhor maneira de conseguir o seu intento era unir as forças políticas na hora de respaldar as candidaturas e projetos governistas em nível estadual e federal. Dessa forma, a preservação de dominação política, firmada em práticas resultantes dos resquícios do coronelismo, era necessária aos projetos políticos e econômicos dessa elite.

O conceito de coronelismo, segundo Leal (1997), é um sistema político da primeira república que articulava três esferas do poder público, Municípios, Estados e União, em uma complexa rede interdependente, sustentada por favores e compromissos. O conceito de clientelismo pode ser entendido, de acordo com Carvalho (1997), como escórias do coronelismo.

Para manterem os laços com o governo estadual, os chefes políticos da região costumavam ir à capital sempre juntos, essa era uma forma de ostentação do poderio coronelista. Exemplo disso ocorreu na posse do novo governador de Estado, Juscelino Kubistchek, em 1950, quando treze chefes políticos locais saíram do norte de Minas para assistirem à solenidade, conforme consta no registro iconográfico do Departamento Municipal de Cultura e Patrimônio Cultural (2006).

Os chefes políticos da região para impressionar as autoridades federais e estaduais apoiavam incondicionalmente determinados candidatos, estes eram escolhidos previamente, tanto na esfera estadual, quanto na federal. Em troca desse apoio, recebiam do Estado “carta-branca” para resolver os assuntos dos municípios, isso confirma a premissa de que na região essa prática é fruto de uma herança política, por meio da qual as ideias liberais adentram o sertão, visando a garantia da ordem social, a promoção de um progresso que defendia os interesses específicos de uns poucos letrados, um progresso excludente, no qual a população exercia o papel de apenas legitimar e consentir os desejos desse pequeno grupo.

A constituição da elite mineira tem sua origem intelectual primeiramente nas Escolas Normais, em cursos primários, posteriormente a formação secundária e superior, em respeitáveis estabelecimentos de ensino como a Escola de Mineração de Ouro Preto, a Escola do Caraça, a Escola de Medicina e Politécnica do Rio de Janeiro, a Escola de Direito de São Paulo, dirigida por mestres franceses que tinham como filosofia a teoria Comteana.

Do mesmo modo a elite norte-mineira seguia esse padrão. Começava o curso primário na Escola Normal, em Montes Claros, após o término se dirigia para o Caraça

ou para o seminário da igreja em Mariana a fim de complementar os estudos secundários e, posteriormente, ingressava no curso de Direito de São Paulo ou de Medicina do Rio de Janeiro, “os dois cursos que se destacavam desde o Império como pilares de um sistema de recrutamento” (PAULA, 1979, p. 05).

A educação, portanto, era para os privilegiados, a maioria da população não tinha acesso aos educandários. Para agravar a situação as poucas escolas existentes eram particulares e as mensalidades bastante altas para a época, deixando uma leva considerável de filhos de trabalhadores rurais e urbanos à margem desse benefício. Encontrei uma reportagem no jornal Gazeta do Norte, intitulada “O nosso maior mal”, na qual os editores faziam uma analogia entre nações civilizadas versus nações atrasadas e Pátria-mãe, tendo como referência a educação do povo.

Em toda parte do mundo, nas nações que se dizem civilizadas, a freqüência às escolas é um dos maiores deveres impostos aos seus filhos. Só nos paízes atrasados, da África e da oceania, não se cuida da instrução, a base fundamental dos povos cultos, justamente o que os distingue dos selvagens. Das nações da Europa quaes os paízes em que domina o analfabetismo? Portugal, Turquia ou Russia. Por isso mesmo esses paizes, ao lado dos seus irmãos de continente, são considerados atrasados. A civilização se manifesta principalmente pela cultura de espírito, que torna os homens aptos para a luta pela vida fazendo-os cientes e conscientes de seus deveres. É assim que todos os governos que se dizem de paizes civilisados empenham-se pela instrução de seus nacionaes, e o cultivo que estes adquirem é a maior garantia do progresso do Paiz que tal interesse toma pela educação de seus filhos (GAZETA DO NORTE, nº 214, 26 de agosto de 1922, p. 02).

A reportagem aborda que países civilizados são nações que cuidam da instrução, sendo esta a base dos povos cultos e que a garantia do progresso só seria efetivada por homens instruídos. Como naquela época a educação brasileira era produto de alto custo e somente um pequeno grupo de famílias abastadas é que tinha acesso, logicamente a culpa do nosso maior mal recaía sobre os cidadãos de baixo nível de instrução ou analfabetos.

No início do período republicano, os grupos escolares se apresentaram como uma ruptura e, também, como uma resposta ao modelo de educação vigente. A configuração de educação passa a ser considerada pelos republicanos como arcaica e decadente, era, pois, primordial um modelo de organização educacional, representando a modernidade e o rompimento com o velho. A implantação dos primeiros Grupos Escolares em Minas Gerais ocorreu em Belo Horizonte, posteriormente foi se propagando a construção de outros estabelecimentos pelo interior do Estado. Os grupos

escolares foram projetados nos espaços centrais da capital com uma arquitetura imponente, que representava o ordenamento do espaço urbano no qual estava inserido, tendo como objetivo principal educar o sujeito. Era urgente e necessário civilizar a população brasileira e manter a ordem social. A instrução pública trazia consigo a moralidade, a disciplina, o caráter civilizador, o ensino gratuito e laico.

Todavia, no que refere à construção dos grupos escolares na região, esses tiveram uma arquitetura diferenciada, com o objetivo de economizar recursos por parte do governo Estadual. Assim, constata-se que os prédios do interior não tiveram a mesma grandiosidade e exuberância dos que foram construídos na capital. Desse modo, as ponderações de Souza confirmam a criação de escolas diferenciadas daquelas tidas como modelo:

Os primeiros reformadores da instrução pública preocuparam-se com os aspectos qualitativos, criando escolas de excelência; no entanto, pressões de natureza quantitativas resultaram na expansão do ensino sem aumento proporcional de despesas; conseqüentemente ocasionou o surgimento de duas tendências irreconciliáveis: a criação de inúmeras escolas sem cuidados mínimos e a manutenção de um número reduzido de escolas modelares (1998, p.91).

Apesar da determinação de que as construções dos grupos escolares da época republicana não seguissem a padronização das escolas modelares, o que se viu na prática, principalmente em regiões remotas, como o Norte de Minas Gerais, foi uma mistura eclética de estilos, um empobrecimento dos ornamentos arquitetônicos com a utilização de alguns elementos do estilo neoclássico.

Alguns aspectos arquitetônicos foram reproduzidos nos edifícios escolares do Norte de Minas como: o telhado aparente, escadaria frontal, forros de estuque⁴², ladrilho hidráulico⁴³ no piso, faixas decorativas, colunas, dentre outros detalhes (GUIMARÃES e DURÃES, 2009). Contudo, a economia de recursos e o empobrecimento do modelo arquitetônico procedentes dos grandes centros, como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, ficaram evidentes na estética dos prédios escolares construídos na região norte do estado. Os adornos eram apenas faixas no reboco, com uma ornamentação simples e sem ostentação. Ainda, conforme as autoras, a utilização de materiais facilmente encontrados na região caracterizou a regionalização desses edifícios, como

⁴² Massa preparada com gesso, água e cola. Apresenta, às vezes, elementos decorativos.

⁴³ Peças retangulares confeccionadas com cimento na prensa hidráulica utilizadas como revestimento.

no caso da utilização do telhado aparente que é uma característica regional bastante comum.

A partir das considerações empreendidas até aqui, certifico que a região do Norte de Minas, em todo o seu contexto, ao longo do processo de ocupação foi marcada por uma política de exclusão, sendo em muitos casos pautada pelo assistencialismo. Nesse sentido, considerando a proposta desta pesquisa, avalio que as políticas educacionais pensadas para a região quase sempre estiveram atreladas a interesses políticos, em detrimento das reais necessidades de reverter o alto índice de analfabetismo da região.

3.1- Montes Claros: Princesa do Norte

Ao narrar a genealogia⁴⁴ da cidade de Montes Claros, considerando as situações específicas que configuram sua identidade, não intenciono apenas descrevê-la, mas contextualizá-la histórica e socialmente na região norte-mineira, nos seus aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos, culturais e educacionais. Assim, neste tópico será relevante abordar a respeito do processo de constituição do município, cuja origem é marcada pela chegada do bandeirante Antônio Gonçalves Figueira, bem como as relações políticas estabelecidas no período que propiciaram à cidade transformar-se em um grande polo de desenvolvimento econômico e cultural, conferindo-lhe status de Princesa do Norte, solidificado e enfatizado no imaginário local na época do centenário⁴⁵, visando introduzi-la no âmbito nacional que sugeria o desenvolvimento e o progresso como fator de integração.

⁴⁴ Compreendemos a “genealogia”, a partir de Foucault, como uma atividade que escuta a história, prestando atenção a seus casos e suas descontinuidades, pois se há algo a decifrar, algum segredo a desvendar, é que as coisas não têm essência, ou melhor, a suposta essência foi deliberadamente construída, a partir de situações específicas, contextualizadas histórica e socialmente. Requer, indispensavelmente, a busca da singularidade dos acontecimentos, sobretudo naquilo que não participa da história, como “[...] os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos” (FOUCAULT, 2000, p. 260).

⁴⁵ Conferir PEREIRA, Laurindo Mékie. **A cidade do favor: Montes Claros em meados do século XX**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.



Figura 2: Localização do Município de Montes Claros - MG
Fonte: IBGE/2013

Grande parte das cidades brasileiras possui uma história semelhante à de Montes Claros, pois se originaram de pequenos arraiais para distritos, até a fundação do município, sendo geralmente constituída em torno de uma pequena igreja, um cemitério e, posteriormente, surgindo os bairros. Normalmente essas cidades desenvolvem atividades agrárias e comerciais de pequeno porte para, progressivamente, estruturarem-se como centros urbanos e industriais.

Montes Claros, localizada no Norte do Estado de Minas Gerais, seguiu esse mesmo padrão. O núcleo urbano nasceu da fazenda dos Montes Claros, e cresceu tendo a Igreja Católica como centro religioso e social, polarizador da comunidade local. O Arraial foi elevado à condição de Vila, o que lhe assegurou autonomia política-administrativa. Em 1857, a Vila ganhou status de cidade, e os grupos dirigentes locais e regionais realizaram esforços considerados modernizantes ao longo da história, procurando ajustar a cidade aos padrões que vigoravam nos centros urbanos maiores, como Belo Horizonte e Rio de Janeiro. A instalação da energia elétrica, por exemplo, ocorreu, ainda que de forma precária, em 1917, data em que poucas cidades mineiras contavam com esse serviço (PEREIRA, 2002).

Oliva Brasil (1983), em sua obra “História e desenvolvimento de Montes Claros”, descreve a história da cidade, enfatizando sua origem marcada pela caminhada dos bandeirantes no Norte de Minas Gerais. Em 1674, o bandeirante Antônio Gonçalves Figueira decidiu fixar moradia nessa região, construindo a Fazenda de Montes Claros com finalidade agropecuária. Em 1769, o Alferes José Lopes de Carvalho construiu uma capela em honra a Nossa Senhora da Conceição e São José, atualmente denominada Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e São José. Ao redor da igreja foi ocorrendo o povoamento, propiciando à fazenda transformar-se no maior centro comercial de gado e cultura do Norte de Minas Gerais.

A gestação começou em julho de 1769, quando José Lopes de Carvalho requereu licença para a construção de uma capela na Fazenda dos Montes Claros. E o largo se formou em volta da capela, dando origem à comunidade. Em 1817, August Saint’ Hilaire assim o descreveu: “A maioria das casas é construída ao redor de uma praça irregular, que forma um quadrilátero alongado, e, por sua extensão, seria digna de maiores cidades. Esta praça, aberta ao lado pelo qual se chega, se vem do Tijuco e Vila do Príncipe, não tem, por conseguinte, senão três lados, e um dos pequenos é que falta. A igreja está situada no fundo da praça, muito perto daquele dos pequenos lados que foi edificada [...] (PAULA, 1979, p. 07).

A fotografia, abaixo, nos mostra a praça, local que deu origem a atual cidade de Montes Claros.



Figura 3: Praça Doutor Chaves: comemoração cívica com a presença da Banda Euterpe Montes-Clarense.

Fonte: Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes, 1945.

A sucessão de transformações ocorridas na Fazenda possibilitou a sua concretização e consolidação, passando de Arraial de Formigas, para Arraial de Nossa Senhora da Conceição e São José de Formigas, Vila de Montes Claros de Formigas e, por fim, cidade de Montes Claros. Os líderes políticos do Arraial conseguiram elevá-lo à Vila pela Lei de 13 de Outubro de 1831, recebendo o nome de Vila de Montes Claros de Formigas. E em 03 de julho de 1857, foi elevada pela lei nº 802 à categoria de cidade, com o nome Cidade de Montes Claros. Assim informa Paula,

O Doutor Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, Oficial da Ordem da Rosa, Vice-Presidente da Província de Minas Gerais: Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial Decretou e eu Sancionei a Lei seguinte:

Art.1º - Fica elevada à categoria de Cidade a Vila de Montes Claros de Formigas com a denominação de Cidade de Montes Claros. (...). (PAULA, 1957, p. 309).

As autoridades políticas de Montes Claros eram cidadãos da elite mineira, portanto, homens influentes e poderosos, que por meio da Câmara Municipal teciam as disputas políticas locais, e assim foram “modelando conforme os seus valores o espaço urbano local, tendo os principais serviços urbanos sob sua influência e controle” (PORTO, 2002, p. 25-26), pois diante da “ausência de uma burguesia urbana independente, os candidatos às funções novamente criadas recrutam-se, por força, entre indivíduos da mesma massa dos antigos senhores rurais, portadores de mentalidade e tendência características dessa classe” (HOLANDA, 1995, p. 88).

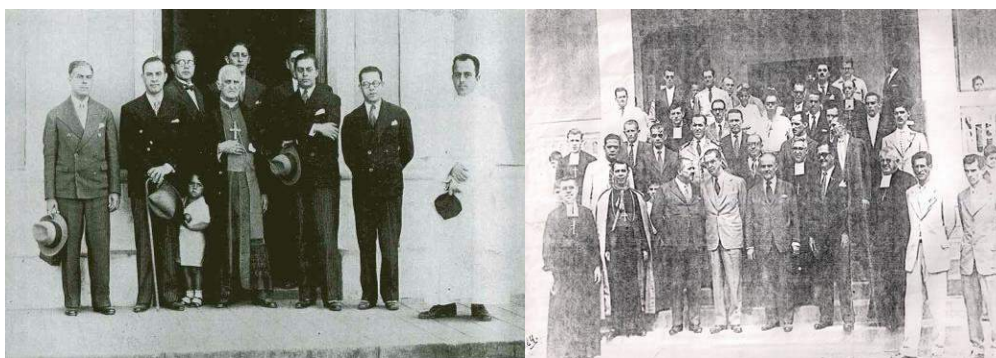


Figura 4 e 5: Autoridades políticas e religiosas de Montes Claros. Fotografia de Facella, 1931.

Fonte: Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes.

Por meio do prestígio no âmbito político regional, estadual e nacional, os administradores conseguiam articular benfeitorias para a Vila ou Cidade, além de participar e ter informações das ocorrências relativas à administração do Império à República. Os documentos da Câmara e da Prefeitura Municipal de Montes Claros deixam bastante evidentes essas questões.⁴⁶

Nesse contexto político, a configuração do social se estabelece:

A coragem, a honra, a valentia e a força constituem alguns atributos simbólicos que designam o potentado. Seus principais valores correspondem à ordem, à moral, à família, à propriedade e à tradição. O potentado, como representante da classe dominante, vai através de uma produção simbólica impor legitimidade de sua dominação. Assim, em uma determinada relação de dominação, a coletividade sertaneja, reconhece ser legítima a dominação do potentado. O grande “mandão” proprietário, por meio, também de seu poder simbólico, obtém assim o seu reconhecimento (PORTO, 2002, p. 20).

A partir de 1931, ficou determinado que o administrador da cidade seria o prefeito e não mais o presidente da Câmara, permanecendo a conjuntura e estrutura política. Conforme quadro, abaixo, os prefeitos de Montes Claros, entre os períodos de 1930 à 1960, foram os seguinte:

QUADRO 2 PREFEITOS

Era Vargas: 1930 a 1945		
01	Orlando Ferreira Pinto (Engenheiro Civil)	07/01/1931 a 25/12/1932
02	Carlos Pereira dos Santos	26/12/1932 a 28/02/1934
03	Carlos da Mata Machado	01/03/1934 a 24/05/1934
04	Carlos Pereira dos Santos	25/05/1934 a 10/09/1934
05	Floriano Neiva de Siqueira Torres	11/09/1934 a 16/06/1935
06	José Antônio Saraiva (Engenheiro)	16/06/1935 a 31/07/1937
República Democrática: 1947 a 1964		
07	Alfeu Gonçalves de Quadros (Médico)	15/05/1942 a 31/01/1951
08	Capitão Enéas Mineiro de Souza	01/02/1951 a 31/01/1955
09	Alfeu Gonçalves de Quadros (Médico)	01/02/1955 a 31/01/1959
10	Simeão Ribeiro Pires (Engenheiro)	01/02/1959 a 31/01/1963

Fonte: Divisão de Pesquisa e Documentação regional da Unimontes (2010); Arquivo Público Municipal - Vereador Ivan José Lopes, livros de memorialistas/cronistas de Montes Claros (1987) e tese de Filomena Luciene Cordeiro Reis (2014).

⁴⁶ A Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES mantém a custódia dos documentos produzidos e/ou recebidos pela Câmara e Prefeitura Municipal de Montes Claros desde 1831 a 1997. Esses documentos retratam esse fato com bastante clareza. Há um intercâmbio de informações e parcerias entre o Estado-Província e o Império-Federação.

Salienta-se que esses administradores, até os dias atuais, com raríssimas exceções, perseguem a tradição política do prestígio de serem médicos, porque trazem sempre consigo uma titulação igual ou equivalente, evidenciando o seu potentado. Além do título de médico, advogado, engenheiro e outros que denotam prestígio, da riqueza que ostenta, da influência que possui em vários campos e domínios, sobretudo, sociais, econômicos e políticos e o poder adquirido pelo acúmulo de cargos políticos, é relevante destacar a importância da genealogia que levou algumas famílias a comporem a classe dominante no âmbito local e regional.

A permanência dessas famílias de prestígio no poder dentro da sociedade montes-clarense revela “com relação à parentela, deve-se salientar que os indivíduos estão ligados não só por laços de parentesco carnal ou matrimonial, mas também por fortes laços de compadrio” (PORTO, 2002, p. 27-28). Esses laços são reforçados em vez de quebrados, sobretudo, em momentos políticos conflituosos e fortes, como eleições. Queiroz (1975) em seus estudos, aborda “o conflito entre parentelas surge então como importante fator de continuidade delas; o conflito as perpetua pela exigência de lealdade e apoio unânime de todos em seu interior, tornando-se assim o determinante da continuidade das parentelas no tempo” (1975, p. 31-32).

Montes Claros, mesmo com o advento da indústria, continuou apresentando os mesmos personagens políticos da dinastia do boi:

Com Osmane Barbosa, João Athayde, Capitão Enéas, Dominginhos Braga, Elpídio da Rocha, entre outros, o boi teve sua dinastia no Norte de Minas. [...], no princípio deste século, o boi também teve sua história em Montes Claros, pois até a década de 60, representava a fortuna e o prestígio na região. Chapéu na cabeça, botas, Jeep ou rural, bate-papos na praça Dr. Carlos, defronte o antigo mercado, muito uísque nas festas do saudoso Clube de Montes Claros, filhas normalistas e filhos doutores, eram estes os principais indicadores do fazendeiro abastado, com muito boi nas verdejantes mangas do colínião. Com seu dinheiro e com seu prestígio foi a classe rural que trouxe para Montes Claros os primeiros passos do desenvolvimento (MONTES CLAROS EM FOCO, 1979, p. 37).

Analisar e compreender a denominação que caracteriza Montes Claros como a “Cidade do Favor” ⁴⁷ (PEREIRA, 2002) é imprescindível para conhecer a referida

⁴⁷ A cidade do favor, obra levada a público pela Editora Unimontes, ajuda-nos a compreender as relações sociais e políticas de Montes Claros em meados do século XX. Montes Claros, centro regional importante, foi palco de um movimento de articulação política que visava à inserção do norte de Minas Gerais em programas de desenvolvimento próprios da década de 1950 no Brasil. Nesse período, conhecido como um dos mais democráticos da história do Brasil, as elites dependiam, para a

Cidade em meados do século XX, especificamente nas décadas de 1940 a 1960, que apresenta características bastante peculiares. A fotografia, abaixo, apresenta uma vista panorâmica da cidade na década de 1950.



Figura 6 - Aspecto urbano da Cidade de Montes Claros em 1953.

Fonte: Acervo da Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes (2010).

Atualmente, Montes Claros conta com patrimônios culturais que remetem à história da cidade, revelando sua diversidade no modo de viver e sua identidade. A manutenção desses bens culturais no cotidiano dos montes-clarenses é de extrema importância, no sentido de reforçar os elos de cidadania e o senso de pertença a uma comunidade, nesse caso específico, Montes Claros remete à memória como fonte de informação para construção de sua identidade, mesmo que façam parte das tradições inventadas, compreendidas como,

As tradições inventadas são um conjunto de práticas rituais e simbólicas que visam a transmitir determinados valores e normas. Para tanto, utiliza-se, sempre, de um passado histórico devidamente recortado, capaz de criar a idéia de uma continuidade histórica e assim legitimar a tradição (HOBSBAWM, RANGER, 1997, p. 9-10).

Dentre as tradições inventadas em Montes Claros, podemos citar a “invenção do 3 de julho de 1957”⁴⁸ como aniversário da cidade. A partir de 1957, o três de julho transformou-se numa data festiva, quando ocorrem as inauguração de obras, desfiles escolares e sessões cívicas, que até hoje são realizadas para comemorar o “aniversário

concretização de seus objetivos, dos votos populares. Neste mercado político, foram utilizadas estratégias como a prática de favores e o estabelecimento de compromissos entre os múltiplos atores que atuavam na arena pública. (PEREIRA, 2002).

⁴⁸A invenção do Centenário de Montes Claros insere-se no contexto de entusiasmo característico do período e reflete a vitalidade da pecuária local. [...] foi uma estratégia cuidadosamente planejada para solidificar relações políticas de dependência e dominação, construir a imagem de uma cidade moderna, de um povo ordeiro e trabalhador e, por fim, atrair os tão reclamados investimentos do Estado e da União. (PEREIRA, 2002, p.49).

de emancipação política do município”. Para as comemorações do centenário, a cidade sofreu mudanças significativas de infraestrutura como o calçamento da região central, conforme evidencia a figura abaixo:



Figura 7 - Preparativos para o Centenário de Montes Claros em 1957. Fotografia Facella.

Fonte: Acervo da Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes (2010).

Abaixo, as figuras retratam a denominada “Cidade velha”, que constitui, na sua maioria, de bens culturais tombados.



Figura 8 - Vista parcial da Cidade Velha de Montes Claros em 1957. Rua Justino Câmara Fotografia Facella.

Fonte: Acervo da Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes (2010).



Catedral de Nossa Senhora Aparecida - Década de 50



Monumento a Francisco Sá-inaugurado em 1932

Figura 9 - Vista da Catedral de Nossa Senhora Aparecida – 1950

Figura 10. Monumento a Francisco Sá – 1932 - Fotógrafo Facella.

Fonte: Acervo da Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes (2010).

Além desses destaques culturais arquitetônicos, conservados até os dias atuais, com repercussão nacional e internacional, em Montes Claros as festas folclóricas são também antigas tradições culturais, sendo as mais comuns: a Marujada, os Caboclinhos, os Catopês, os Reinados de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e do Espírito Santo, as folias de Reis e as Pastorinhas (GUIA TURÍSTICO DE MONTES CLAROS, CIDADE DA ARTE E DA CULTURA, 2002).

Muitas são as manifestações folclóricas na região do Norte de Minas Gerais, especificamente, em Montes Claros, onde destacam-se o artesanato, as comidas típicas e as festas populares que fazem parte do calendário da cidade. Assim, em janeiro, os Reis Magos (a tradicional Folia de Reis); no mês de maio, as coroações de Nossa Senhora, procissões e serestas; em junho, as Festas Juninas; em agosto, os reinados, catopês, marujos e caboclinhos; e em dezembro, os presépios e as pastorinhas. As que mais se sobressaem são as Festas de Agosto e a Festa do Pequi⁴⁹.

⁴⁹Pequi (*Caryocar brasiliense*; Caryocaraceae) é uma fruta nativa do cerrado brasileiro, muito utilizada na cozinha nordestina, do centro-oeste e norte de Minas Gerais.

No seu livro “A cidade sem Passado”, a pesquisadora Reis (2006), afirma que a complexidade real e concreta, revelada por Montes Claros, no decorrer do seu processo cultural, geográfico, histórico, social, educacional, econômico e político desperta interesses de estudiosos e pesquisadores com o objetivo de deixar documentado e registrado a história dos montes-clarenses revelada, principalmente, por meio da arte e da cultura. Estes implicam também em investimentos no âmbito educacional, pois é por meio do ato de educar que temos cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Segundo Silveira e Colares (1999), sendo Silveira uma das professoras entrevistadas desta pesquisa, atual presidente da Academia Montes Clarensense de Letras, “as Festas de Agosto enchem as ruas da cidade de alegria quando por elas passam os Catopês, as Marujadas e os Caboclinhos, cortejando e homenageando seus santos, os reis, os imperadores e festeiros”. Ainda, segundo a autora, “em Montes Claros, o folclore é o encontro de dois Brasis – o do Norte e o do Sul. É um pouco de São Paulo, de Goiás, do Rio de Janeiro e, principalmente, da Bahia” (1999, p.13).

Conforme dados da Prefeitura Municipal de Montes Claros (2012), a cidade é um grande celeiro de artes, entre as quais, salientam-se a música e as artes plásticas, que são fomentadas no “Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes” e pelo Curso de Artes da Unimontes. Montes Claros tem uma tradição cultural registrada também em sua arquitetura, com destaque para o “velho casarão” da Rua Coronel Celestino, endereço que por muito tempo abrigou a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL), local onde permaneceu funcionando até 1992. A instituição formou a maioria dos artistas, personalidades culturais da cidade, bem como algumas das alfabetizadoras pesquisadas.

A imagem abaixo revela a imponência arquitetônica e representativa do “velho casarão”.



Figura 11: Foto do Casarão da FAFIL, década de 1950.

Fonte: Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes, (2010).

Leite⁵⁰, ao referir-se ao “Casarão”, o descreve da seguinte forma:

Buscando resgatar a memória desse edifício, vamos ao encontro de um cenário composto por uma multidão de jovens norte-mineiros que por suas muitas portas adentravam em ruídos, falatórios e cantorias. Uniformes azul-marinho e branco, poucos cadernos e velhos livros, cada um com sua história, escrita de diferentes maneiras... Todos passaram, mas o velho casarão esse permanece já por mais de um século, cheio de pompa e circunstâncias e apesar do seu atual estado de conservação, ninguém fica imune ou insensível ao imaginário oculto nas dobras do tempo ou em cada canto do casarão (2006, p. 35).

A Unimontes é responsável pela administração do casarão e, em 2012, no aniversário de 50 anos da Instituição, inaugurou no espaço o Museu Regional⁵¹, compromisso que assumiu com a sociedade, visto que o projeto era apontado como “um dos sonhos mais antigos da comunidade regional”. Até então, o Norte de Minas não dispunha de espaço específico para a exposição de seu acervo cultural. No aspecto

⁵⁰ Professora do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, estudiosa da História da Arte e Patrimônio Histórico Artístico e Cultural.

⁵¹ O prédio construído pelo Coronel José Antônio Versiane, hoje abriga o Museu Histórico Regional do Norte de Minas, foi inaugurado em 19 de janeiro de 1889. Nele funcionou a primeira escola pública da cidade, o Grupo Escolar Gonçalves Chaves, a primeira escola Normal, a primeira biblioteca, o primeiro grupo teatral (1905) e as duas primeiras faculdades de Filosofia (Fafil) e Direito (Fadir). É a educação que permite leituras ampliadas desses espaços de memória e do ato de educar.

histórico, o “Casarão da Fafil” está entre os principais marcos educacionais de Montes Claros.⁵²



Figura 12: “Casarão da Fafil” atual Museu Histórico do Norte de Minas.
Fonte: Acervo da Assessoria de Comunicação da Unimontes (2012).

A cidade é também um polo regional na área educacional, contando com um Instituto Federal do Norte de Minas, uma universidade estadual e algumas faculdades particulares.⁵³ Devido a sua localização geográfica, Montes Claros recebe influências de outras regiões do país, resultando numa cultura bastante diversificada e rica, que com um número populacional está em torno de mais de quatrocentos mil habitantes, tem se esforçado para preservar e valorizar seus costumes e tradições.

Toda a trajetória histórica de Montes Claros transformou-a no polo de desenvolvimento econômico e cultural de uma área que abrange cerca de dois milhões de habitantes, constituída pelos cinquenta e um municípios do Polígono das Secas, se estendendo aos vales do Jequitinhonha e Urucuia até a divisa com a Bahia,

⁵²Segundo a Assessoria de Comunicação (2012) da Unimontes, as obras de restauração e reforma do ‘Casarão da Fafil’, foram reiniciadas em março de 2008, passando a abrigar o Museu Histórico Regional do Norte de Minas.

⁵³ Montes Claros até na década de 1980 vivia de indústrias que aproveitaram a oportunidade da isenção de impostos para a sua instalação, porém passado esse período os empresários deixaram um verdadeiro cemitério industrial. Atualmente a grande iniciativa empreendedora da Cidade está focada nas Universidades. Além da Universidade Estadual de Montes Claros existem mais doze outras faculdades particulares que atraem muitas pessoas de várias regiões do Brasil, principalmente do sul da Bahia e do Espírito Santo, fazendo girar e crescer a sua economia. Dessa forma, Montes Claros tornou um grande pólo universitário proporcionando melhores condições de vida à sua população por meio dos empregos diverso, inclusive informal, que surgem no âmbito educacional.

representando cerca de 30% do território mineiro.⁵⁴ Essa trajetória conferiu à cidade o título de “Princesinha do Norte de Minas”, solidificando e enfatizando o imaginário local, na época do centenário⁵⁵, introduzindo-a no âmbito nacional, tendo o desenvolvimento e o progresso como fator de integração.

Os eventos do centenário representaram a oportunidade de se construir uma nova imagem da cidade, data em que foi realizado o desfile histórico e folclórico proporcionando uma visão panorâmica da vida da cidade, seus usos, suas tradições, suas danças, suas músicas e sua religiosidade. Como parte dos eventos comemorativos, foi realizada uma série de palestras, as quais abordaram sobre as personalidades históricas da cidade. Os desfiles e palestras foram realizados, a meu ver, com a intenção de dar nova versão à história de Montes Claros, visto que os discursos implícitos evidenciavam uma cidade harmoniosa e vitoriosa, que, graças às “grandes lideranças” e ao seu povo “ordeiro e trabalhador”, se destacava como cidade progressista e moderna.

A análise da situação econômica e social dos anos de 1940 e 1950 descortinou um quadro não muito alentador. O problema do desemprego era grave, ao final da década de 1950, apenas 28,8% da população estava empregada⁵⁶. Os serviços de água, esgoto e iluminação eram precários, o analfabetismo era alto, ou seja, 74% da população não sabia ler nem escrever em 1950⁵⁷. Corroborando essa situação, ainda tinha a questão da nomeação e demissão de professoras que constituía como estratégia eleitoral, visto que era uma forma de fazer alianças, arrebatar votos e recompensar apoios.

A mudança do governador do estado é um fato que ilustra bem essa situação. Na época, quando ocorreu a queda de Benedito Valadares, em 1945, e a posse de Milton Campos, em 1947, Minas Gerais teve quatro interventores federais que, automaticamente, mudavam os delegados, subdelegados, escrivães de paz, professores e prefeito da cidade de Montes Claros. Desse modo, o município teve três prefeitos no período correspondente, sendo que esses, conforme os interesses de seu grupo, indicavam aos interventores os nomes a serem “premiados” com nomeação ou demissão⁵⁸.

⁵⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. (UNIMONTES, 2001)

⁵⁵ Conferir PEREIRA, 2002.

⁵⁶ Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1956. Censo Demográfico de 1960. V.1, Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

⁵⁷ Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

⁵⁸ Foram dezenas de nomeações e demissões naquele período, publicadas no jornal Gazeta do Norte. (Gazeta do Norte, 1946, p.2-4, 1947, p.2-5).

3.2- Os primeiros tempos da Instrução em Montes Claros

A educação, concebida como uma atividade social, política e humana, promotora do desenvolvimento integral do indivíduo, capaz de despertar a consciência no exercício da cidadania, é desrespeitada pelo não cumprimento dos dispositivos legais existentes, tornando um privilégio de poucos, em detrimento de uma parcela considerável da população, mantida à margem do processo educacional. Considerando que a educação é direito de todos e dever do Estado, essa deve ser prioridade dentre os desafios enfrentados pelo país para se consolidar enquanto nação em desenvolvimento. Sendo assim, é impossível conceber a ideia de crescimento sem que a educação seja um dos alicerces para a construção justa e democrática de toda a sociedade.

A inexistência de diagnóstico global da educação em Montes Claros, a indefinição da competência do município, o não atendimento à demanda da população em idade escolar e da população adulta analfabeta, são alguns fatores que contribuíram para o agravamento da situação educacional referente à época pesquisada.

Retomando os primórdios da constituição da cidade, alguns acontecimentos foram relevantes como o fato do, então, arraial de Formigas ter sido elevado à categoria de vila com Câmara, agente executivo e instância judiciária, passando a denominar-se Vila de Montes Claros das Formigas, pertencendo à Jurisdição do Serro Frio⁵⁹. Em 16 de outubro de 1832, instalou-se efetivamente a vida administrativa da Câmara e, em 03 de julho de 1857, o título de cidade foi obtido pela lei provincial nº 802, com valor apenas honorífico, dentro do contexto do Império.

Paralelamente a esses acontecimentos, no curso da história, mais precisamente em 1830, ocorre a criação da primeira escola pública, cujo primeiro professor foi o capitão Joaquim José de Azevedo (PAULA, 1957). Posteriormente, foi nomeado Luiz José de Azevedo em substituição ao capitão, lecionando por pouco tempo, visto que fora denunciado ao Estado como pouco afeito a compromissos, sem aptidão e desleixado. A escolinha foi suspensa, avolumando a classe particular do padre Felipe Pereira de Carvalho que aceitava alunos que pagavam \$500 por mês (PAULA, 1957).

Conforme o autor, desde os primeiros tempos os mestres particulares cuidavam de alfabetizar os filhos do arraial das Formigas, nesse aspecto ressalto, que os “filhos do

⁵⁹VIANNA, 1916. p 169.

arraial” pertenciam a famílias abastadas, ricas e tradicionais. Esses podiam pagar pela instrução, sendo que as poucas oportunidades de educação formal se restringiam a escolas e professores particulares.

Sobre os primeiros tempos da instrução no município, assim se refere Viana (1916), escritor e memorialista da cidade: “A lei provincial nº 60, de 18 de agosto de 1837, criou diversas outras cadeiras de instrução primária na vila de Formigas, começando-se desta maneira, a ser difundida a luz que encaminha a inteligência ou lhe serve de farol” (p. 58), fazendo alusão à criação da primeira escola pública que, como já abordado, permaneceu por pouco tempo. Essas escolas eram para o sexo masculino, pois somente a partir de 1848 é que algumas alterações começam a ocorrer na vida da mulher brasileira “passa para a sala de visitas, para o teclado dos pianos desafinados e para os peitorais das janelas, que chegam a ficar lustrosos, pelo constante debruçar-se” (SILVEIRA e COLARES. 1999, p. 31).

Um grande passo para o progresso da cidade foi a criação da Escola Normal de Montes Claros, em 1879, tendo sido instalada em 21 de fevereiro de 1880, suprimida pelo decreto 1788, de 31 de janeiro de 1905, retomando suas atividades somente em 1915.

Ao pesquisar as atas, projetos, pareceres e correspondências da Câmara Municipal de Montes Claros, chamou-me a atenção a notícia da criação de uma escola noturna no povoado da fábrica do Cedro, distrito da cidade de Montes Claros. A citada escola foi instituída pela lei provincial nº 2992, no ano de 1890, a cargo do professor Cesário Gabriel Prates, o mestre Cesarinho, que faleceu em 1914 e, segundo dados, permaneceu no exercício dessa função até o ano de seu falecimento. Essa foi a única referência a qual tive acesso sobre o ensino noturno da época, o que me leva a crer que o motivo para a criação dessa escola seria o grande número de analfabetos no referido período.

O século XX chegou inaugurando um novo tempo em Montes Claros, vida urbana, novos valores, lamparinas à base de azeite e lampiões de carbureto deram lugar à iluminação elétrica. Conforme Brito (2002), era o avanço do progresso, em 1917 foi inaugurada a luz elétrica na cidade, impulsionando melhoramentos para a cidade e região. A iluminação elétrica, como símbolo da entrada do progresso em Montes Claros, introduziu novos costumes na população, os hábitos sociais modificaram, o progresso chegou e acabou com as festas populares. Graça (2010), autora da obra “Montes Claros era assim...”, uma das professoras alfabetizadoras entrevistadas nesta pesquisa, mostra,

através de um poema de Nelson Vianna⁶⁰, como era a Montes Claros antes da iluminação elétrica:

Diálogo Dentro da Noite

O senhor não é daqui? Não! Não sou, meu caro amigo; mas eu por cá residi, no tempo da mocidade, quando esta grande cidade me serviu de calmo abrigo.

Era bela e era modesta. Não tinha preocupações senão nos dias de festas quando, toda engalanada, assistia às procissões, caboclinho e marujada [...] Mas havia certo chiste, um quê de manso, de doce, nas brincadeiras de então: teatrinhos de crianças, mais além, os “assustados”, com flauta e com violão... Tudo simples como as danças e os pares de namorados, a falar só de esperanças brotadas do coração. [...] Quando era o mês de Maria, nas tardes primaveris, os anjos, em romaria, desciam para a Matriz. Mês de junho... Noites frias com seu cortejo de festas [...] Mês de agosto, o mês lendário dos catopês, cavalcadas, tradições sempre lembradas do Divino e do Rosário. Vinham os últimos dias de mais um ano afinal: Missa do Galo, folias, pela noite de Natal. Aí, visões evocadoras de era longínqua, já morta, quando as mimosas pastoras cantavam de porta em porta! [...] E qual, dos fatos passados, o que mais lhe toca a alma? São tantos! Neste velho Montes Claros o recanto mais amado foi o largo da Matriz [...] E quando, ao luar de prata, os boêmios despontavam nas ruas do quarteirão, pode crer! Nesse momento, no grupo da serenata, as modinhas que cantavam tinham maior sentimento e mais plangência arrancavam das cordas do violão [...] De fato, a noite vai alta, mas fico neste lugar... Então, adeus, meu amigo! Pode sonhar à vontade, o sonho mora comigo, dentro da minha saudade (GRAÇA, 2010 p. 23-25).

Para a autora, a cidade era simples, desconhecia clubes sociais, rádios e televisões, os bailes eram improvisados nos poucos espaços existentes, as músicas eram tocadas ao vivo, pelos inúmeros músicos existentes na cidade, “A cidade cresceu e, aos poucos, tudo foi se modificando por causa da civilização” (GRAÇA, 2010, p.66). Naquela época, Montes Claros possuía uma sociedade hierarquizada e conservadora, marcada por relações de passividade. Apesar de não existir grandes discrepâncias sociais, pois de acordo com Paula (1957) não havia ricos muito ricos e pobres demasiadamente pobres, a pobreza prevalecia, a penúria era disfarçada e os costumes rurais permaneciam. Segundo o autor,

⁶⁰O médico e escritor Nelson Vianna, viveu em Montes Claros entre os anos de 1918 a 1930, atuando inicialmente como Agrimensor e depois Clínico Geral. Participou ativamente da vida da cidade como médico e produziu algumas obras a respeito da cidade.

A aparência, pois, era de que não havia ricos muito ricos, nem pobres demasiado pobres. A maior parte da população se distribuía pelos muitos grupos intermediários que vão da pobreza à abundância ... Sem dúvida, havia cetim e sapatos de duraque para as grã-finas e casemira inglesa para a sobrecasaca dos senhores vereadores, mas o luxo tinha ares de inocência e não chegava a irritar a ninguém (1957, p. 237).

Constato uma imagem de que boa parcela da população aceitava “passivamente” a condição de desigualdade social e admirava o discurso produzido por uma elite que garantia a ordem social, cujas manobras astuciosas eram fruto de uma herança política, usada para a promoção do progresso. Contudo, a meu ver, esse era um progresso excludente, que defendia os interesses específicos de uns poucos letrados, cabendo à população a função de legitimar e consentir os desejos desse pequeno grupo. Essa postura de subserviência garantia a manutenção de privilégios e de controle do poder, visto que o analfabetismo, a pobreza e o baixo nível de instrução eram marcas que distinguiam os trabalhadores rurais, comerciantes e fazendeiros. Outro aspecto relevante é que, em Montes Claros, a maioria da população não tinha acesso aos educandários, pois as poucas escolas existentes eram particulares, com alto custo de mensalidades, impedindo que um número considerável de pais e filhos de trabalhadores rurais e urbanos tivesse acesso a esse benefício, os dois anúncios da Gazeta do Norte, abaixo, atestam tal situação:

Collegio Montes Claros.

Graças a feliz iniciativa de um grupo de distintas senhoras de nossa elite social, algumas das quaes, já afeitas à nobre missão do magistério, teremos em breve nesta cidade a fundação de um collegio que certamente virá prestar os mais valiosos serviços à nossa terra e preencher uma lacuna aqui existente. Realmente Montes Claros, afóra o grupo escolar e duas escolas isoladas na cidade, não se conta um estabelecimento de ensino onde possam as nossas creanças obter as luzes necessárias à luta pela vida cada vez mais difficil, nestes difficeis tempos que ocorrem. Digna pois, de todo o auxilio é essa iniciativa que em breve será convertida em realidade, da criação de um collegio que certamente terá o maior êxito comprovadas como são a competencia e operosidade das distintas e illustres senhoras que vão tomar o encargo de realizar tão utilcreação. Sabemos que constituirão o corpo docente as exmas. Snras. DonaDona Ernestina Spyer, Julia dos Anjos, Joanna Versiani dos Anjos, Luisa Prates, Antonieta Versiani dos Anjos e Arabella de Andrade, tendo sido convidadas outras senhoras. Damos os nossos parabéns a Montes Claros, enviando daqui um brado de animação a tão distintas senhoras. (GAZETA DO NORTE, nº 43, 26 de abril de 1919, p.1).

Em 20 de novembro de 1926.

Um Novo Collegio.

Montes Claros resentia-se há muito da falta de um collegio de educação secundario onde os nossos jovens patrícios pudessem fazer os seus primeiros estudos. Essa falta vae ser em breve sanada com a criação do collegio que será aberto em primeiro de fevereiro proximo, sob a direcção do revdm. Sr. Eugênio Cuypers. O curso será de 2 anos, sendo limitado o numero de alumnos do sexo masculino que poderão ser externos, semi-internos e internos, mediante seguintes mensalidades: externos 40\$ de cada alumnos, tendo abatimento quando do forem dous ou mais, semi -interno- 60\$ e interno 90\$. Para a matrícula que será enecerrada definitivamente em 15 de janeiro próximo, exige o diretor os seguintes documentos: Certidão de baptismo donde se verifique ser o candidato filho legitimo; attestado de comportamento e attestado de vacinação e idade mínima de 10 annos completos. Chamando a attenção dos interessados, congratulamo-nos com a população da cidade por mais esse emprehendimento (GAZETA DO NORTE, nº 54, 20 de novembro de 1926, p. 2).

As duas reportagens, acima, confirmam que na cidade só existia um grupo escolar e outras duas escolas isoladas e particulares. As que estavam sendo instaladas ou que em breve seriam, eram particulares, excluindo, mais uma vez, os filhos de operários e trabalhadores rurais que, certamente, não podiam arcar com as mensalidades, vivendo à margem de uma sociedade, na qual o poder se concentrava nas mãos da elite montes-clarense. Nesse sentido, a educação era limitada a poucos, os filhos da classe dominante, invariavelmente, faziam seus primeiros estudos nas escolas existentes na cidade e os completavam nas capitais, onde concluíam seus cursos de graduação. De fato, constato uma situação de segregação que impedia às classes menos privilegiadas de terem acesso à educação formal.

3.3- Instituições escolares

As escolas isoladas já não atendiam aos interesses republicanos, uma vez que os mesmos defendiam a ideia de uma escola com uma nova forma de organização, denominada Grupo Escolar. Nessas escolas os alunos seriam reunidos em um único prédio, onde todos receberiam instrução de boa qualidade. Conforme abordado anteriormente, até o ano de 1909 só havia na cidade de Montes Claros escolas isoladas e particulares. Somente no citado ano é que foi criado pelo Decreto nº 2352 de 05 de janeiro de 1909 o Grupo Escolar Gonçalves Chaves e mais, precisamente, no dia 02 de

julho, foi de fato instalado. Inicialmente funcionava em um espaço improvisado e, em 1927, passou a funcionar no prédio próprio, cuja arquitetura fora espelhada nas exigências propostas para os demais grupos escolares mineiros, porém, com algumas distinções destes, conforme aludido, anteriormente. No início a escola possuía apenas oito assentos e funcionava em um único turno de quatro horas, não havia aulas as quintas e aos domingos (PAULA, 1979).

Vale ressaltar que até o ano de 1906, quando fora proposto o modelo mineiro de grupo escolar, o ensino elementar era bastante precário ocorria em escolas isoladas ou aulas avulsas, conforme descrito pelos jornais e documentos oficiais da época. Nelas faltavam, entre outras coisas, materiais escolares, carteiras, professores, espaços apropriados. Os salários dos professores eram baixos e esses ainda arcavam com as despesas das casas onde funcionavam as escolas (FARIA FILHO, 1996). A gestão escolar em Minas Gerais se baseou em modelos das escolas de São Paulo e de outros países mais desenvolvidos, acreditava-se no poder da escola como local ideal para disseminar a moralidade, a civilidade e o fortalecimento na crença da nova ordem social vigente. Minas Gerais, assim, organiza o seu modelo de grupo escolar⁶¹.

⁶¹FARIA FILHO (1996) relata que no período de 1902 o inspetor Estevam de Oliveira volta maravilhado de São Paulo, após observar algumas instituições de instrução primária da capital São Paulo. Tais instituições criadas em São Paulo eram os grupos escolares. Após esta visita, o inspetor torna-se um “defensor” da criação dos grupos escolares. Para ele, aquele modelo institucional representava uma forma de organização moderna e eficiente do ensino primário. Ele teve em suas críticas contra o “antigo” modelo de organização o apoio de inspetores escolares, uma boa parcela de políticos e autoridades republicanas.



Figura 13: Grupo Escolar Gonçalves Chaves: Prédio próprio.
Fonte: Colares e Silveira (1995).

O primeiro Grupo Escolar Gonçalves Chaves funcionou cerca de vinte e um anos em um espaço improvisado, onde atualmente funciona o Museu Histórico do Norte de Minas. Entretanto, o prédio escolhido e adquirido pela municipalidade tinha certo *status* social para a comunidade montes-clarense. Esse mesmo espaço fora usado para o funcionamento da Escola Normal, e localizava-se na região central da cidade, onde moravam as famílias mais abastadas. Segundo Durães (2007), nos primeiros anos de sua implantação, houve uma resistência por parte das famílias aos métodos pedagógicos propostos pelo educandário. Mesmo anunciando que iria retirar as crianças da rua e formar cidadãos republicanos civilizados, a frequência escolar foi bastante baixa. Em relação a essa baixa frequência, o Jornal de Montes Claros publicou:

O senhor diretor do Grupo Escolar, como parece ali, em confissão espontânea, ficou dito que o grupo não tem a frequência que devia ter; que sua matrícula é, na maior parte, de alunos pobres e paupérrimos, de modo que alternam demais a frequência e muitos lá nunca foram (JORNAL de MONTES CLAROS, 29 de junho 1916, p 2).

Mediante o exposto, verifico algumas evidências de que apesar de toda aparente vantagem e qualidade oferecidas pelo grupo escolar, os alunos “pobres e paupérrimos”, como citado na reportagem, moravam em bairros distantes, com uma realidade totalmente diferente das famílias do centro, com hábitos próprios e que, provavelmente, eram tratados de forma desigual, o que acabava por lhes colocar numa situação de exclusão naquele novo espaço.

A arquitetura escolar em Montes Claros, idealizada pelo projeto Mineiro de Grupo Escolar, foi concretizada depois de vinte e um anos, com a inauguração do novo prédio do Grupo Escolar Gonçalves Chaves, o qual permanece até os dias atuais. Ainda no período mencionado, houve a implantação do colégio Imaculada Conceição, fundado pelas pioneiras da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, vindas da Europa em 1907. Esse educandário, por sua disciplina, formação religiosa e qualidade de ensino, se tornou referência para a sociedade da época, e ainda hoje é uma instituição de grande prestígio na cidade. No período em que o Colégio Imaculada foi inaugurado, a Escola Normal encontrava-se fechada, isso reforçou o interesse das famílias tradicionais da cidade em matricular suas filhas na instituição, visto que os familiares desejavam uma educação esmerada para as filhas que elas se tornassem normalistas, formação aspirada para as mulheres na época. Também existiam moças pobres que sonhavam em ser professoras, no entanto, não podiam arcar com a mensalidade e com as próprias despesas, pois o ensino oferecido pelo colégio era em regime de internato e era pago. Assim, as que não podiam pagar pelo ensino, na maioria das vezes, assumiam os afazeres domésticos, como lavar, cozinhar e arrumar todo o prédio, em troca dos estudos na citada instituição.

Outros estabelecimentos de ensino surgiram em Montes Claros, especialmente a partir da década de 1930, como, por exemplo, o Instituto Norte Mineiro de Educação, fundado em fevereiro de 1936, patrocinado pela Associação Comercial de Montes Claros, para que se tivesse uma escola de comércio. Essa escola passou por diversas crises financeiras, e para não encerrar as atividades educacionais oferecidas aos alunos, os professores ficaram sem vencimento por vários meses. Diante disso, criaram uma sociedade de quotas, composta por trinta e um sócios, possibilitando a ampliação do programa de ensino, passando a oferecer curso primário, ginásial e comercial.

O Colégio Diocesano Nossa Senhora Aparecida foi criado em 1928, sendo que em outubro do mesmo ano ocorreu o primeiro exame de admissão ao ginásio. Para melhor atender as necessidades do educandário, organizou-se a sociedade Ginásial

Municipal por quotas limitadas, aumentando o professorado e arrendando o prédio por dez anos (PAULA, 1957). A instituição oferecia o curso ginásial, o científico e o comercial, nos períodos diurno e noturno.

Na década de 1940, duas escolas estaduais foram instaladas em prédios adaptados, o Grupo Escolar Carlos Versiani e as Escolas Reunidas Francisco Sá, posteriormente denominada Grupo Escolar Francisco Sá. Em fins de 1955, foi criado pelo então governador do Estado, Clóvis Salgado, em prédio alugado, o Grupo Escolar Dom Aristides de Araújo Porto que se destinava a servir a população do bairro Bonfim, situado além da via férrea. Vale destacar que na década, Montes Claros contava com mais de vinte mil habitantes e que 50% dessa população eram analfabetas, ou seja, o número de escolas era insuficiente para atender a demanda, sem contar a burocracia para contratar as professoras⁶².

Em relação à escola noturna para adultos, o projeto de Lei da Câmara Municipal de Montes Claros nº 46/1951 confirma a existência de uma escola localizada na sede da União Operária e Patriótica de Montes Claros, cujo Artigo 2ª dispõe: “Fica criado no quadro do funcionalismo Municipal mais um cargo de professora de terceira classe com vencimentos de Cr\$ 4.800,00”. Naquele período as escolas eram monitoradas permanentemente, as classes deveriam se manter com um número de quarenta a cinquenta alunos. Caso houvesse uma diminuição dessa frequência imediatamente eram tomadas providências, como a redução de classes, conforme consta no ofício do Gabinete do Secretário da Educação e Saúde Pública de Belo Horizonte, de 10 de agosto de 1940, dirigido ao prefeito da época:

Prezado amigo,
 Prefeito Antônio Teixeira de Carvalho:
 Saudações cordiais.
 Em resposta ao seu ofício, comunico-lhe que a redução de classe no grupo dessa cidade decorreu de dispositivo regulamentar, segundo o qual cada classe deve ter de 40 a 45 alunos, conforme o ano em curso. Esta medida, entretanto, não significa que tenha caráter precário a permanência no grupo das professoras que se refere. Ficarão elas disponíveis, para o exercício de substituições eventuais, até que a matrícula justifique a constituição de classes para sua regência.
 Com todo apreço, sou Cristiano Silva (GABINETE DO SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE, 10 de Agosto de 1940).

⁶²A população urbana de Montes Claros era de 15.316 pessoas em 1940, 21.243 em 1950 e 43.097 em 1960 conforme os censos Demográficos de 1940 e o Anuário Estatístico de 1980. Da população urbana em 1950, apenas 50% sabiam ler e escrever segundo a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. RJ: IBGE, 1959.

As escolas municipais, no período pesquisado, também eram reduzidas, a maioria atendia a zona rural. Para que funcionassem deviam ser submetidas a um trâmite legal, processo bastante demorado que comprometia o imediato funcionamento das instituições. Nesse contexto, convém ressaltar que a criação dessas escolas só se concretizava após insistentes pedidos, às vezes súplicas por escrito, dos proprietários das fazendas, aos vereadores. Por ser o político com cargo eletivo mais próximo do eleitor, os vereadores eram os intermediários nas reivindicações, segundo atesta carta de próprio punho de uma senhora proprietária de uma fazenda próxima à cidade,

Clarinha, 24 de março de 1948.

Exmo. Sr.

Dr. Pedro Santos

Vereador da Câmara Municipal de Montes Claros. O motivo de minha carta é fazer chegar a V. Excia. Um **apêlo**. Proprietária e residente da fazenda Clarinha, distrito de Juramento, acompanhando de perto, o abandono em que se encontram as creanças residentes nas vizinhanças de minha fazenda, sinto que é meu dever levar aos poderes municipais conhecimento do número de creanças em idade escolar e, ao mesmo tempo, **suplicar** a criação de uma escola naquele local. Já fiz este pedido ao Sr. Prefeito Municipal que nos afirmou ser tal caso da alçada da Câmara Municipal e pelo intermédio de V. Excia levo aos seus dignos pares o meu pedido. O número de creanças até agora apresentado é de 64 e eu me comprometo a construir o prédio para o seu funcionamento. Sugiro para a escola o nome do padre Rafael Gomes, filho ilustre desta terra, já falecido, e indico o nome de minha filha para como professora dirigi-la. Esperando que este meu anseio encontrará da parte da Câmara Municipal a melhor acolhida e da sua, um apoio decidido,

Subcrevo-me

Atenciosamente

(Documento da Câmara Municipal de Montes Claros, s/p [grifos meus]).

Em outro Projeto de lei, que dispõe sobre o Ensino Rural Municipal, cujos artigos abordam sobre o período de atividade escolar, os alunos, os exames e também sobre o conselho escolar, um item referente às professoras chama a atenção:

Das Professoras;

Art. 8º- As professoras serão contratadas ou nomeadas segundo a seguinte ordem de preferência; normalista, professora com diploma de Escola Rural, professora com diploma de regente de classe e professora com curso de suficiência.

§1º-O aproveitamento da professora com curso de suficiência, obedecerá a ordem de classificação, nos exames feitos, e, no caso da

professora classificada não aceitar o cargo para a escola a que foi destinada será chamada a seguinte classificada.

§2º- O Poder Público Municipal estudará a maneira de melhor premiar as professoras que mais **se sobressaírem, em dedicação, assiduidade, eficiência e zelo.**

§3º- Quando a frequência de alunos excederem de 50 (cinquenta) poderá a mesma professora lecionar em segundo turno, de acordo com **entendimentos com as autoridades municipais.** (PROJETO DE LEI DA CÂMARA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS nº 64/ 1951) ([Grifos meus])

Fica evidente no documento acima que existia uma forte relação de dependência com o poder público municipal, primeiro pela contratação das professoras que seguia uma ordem de preferência; segundo pelos critérios de premiação que não aparecem devidamente esclarecidos, apenas induzindo que teriam que ser dedicadas, eficientes e zelosas; e, por fim, a exigência de um entendimento com as autoridades municipais, caso as turmas excedessem uma frequência de cinquenta alunos, e as professoras tivessem, por esse motivo, que lecionar em um segundo turno. Nesse sentido, subentende-se a ideia de que haveria um provável “acordo” salarial com as autoridades municipais para a contratação de professoras, explícito principalmente no último parágrafo do artigo, Também constato indicativos de exploração das professoras rurais na época, quando é estabelecido um convênio do Estado com os municípios pelo Decreto nº 5.528 de fevereiro de 1959, em um dos seus artigos, letra “E”, o qual afirma “pagar à professora municipal rural, no mínimo vencimento igual a **dois terços** do vencimento da professora estadual da mesma categoria” (p. 05 [grifo meu]).

Naquela época, já se percebia a situação de penúria vivenciada pelas professoras rurais, essas além de se sujeitarem a todos os rigores da administração, eram consideradas menos aptas do que aquelas que funcionárias do Estado, portanto, deveriam receber apenas dois terços do vencimento para exercer essa “nobre missão”, o que propicia compreender os mecanismos de poder que engendraram a (con)formação das identidades profissionais do ser “professora”⁶³.

Nesse contexto, avalio o poderio das autoridades públicas que há muito já se estabelecia. Os resquícios do coronelismo que constituiu a cidade, desde sua origem, eram perpetuados nas ações do poder público que submetia as professoras a disposições autoritárias, categorizando-as em merecedoras ou não de premiações de acordo com o seu desempenho. Assim, no livro “A Cidade do Favor – Montes Claros em meados do

⁶³ (CHAMON, Magda. 2005.)

século XX, Pereira (2002), já citado anteriormente, descreve que é nessa cidade marcada pelo desemprego, pela deficiência dos serviços de água, esgoto e iluminação, pelo analfabetismo, pela carestia, que a figura do “coronel” encontrou espaço para se afirmar. Nas palavras do autor, a cidade “era desprovida de renda, serviços públicos decentes e instrução razoável” (p. 64). Confirmando essas ponderações, que apontam evidências de descaso para com a população menos favorecida, constato que a postura daqueles que detinham o poder não revelavam real preocupação e interesse em atender as questões referentes ao analfabetismo, cujas taxas alcançavam índices alarmantes, mas sim perpetuar o sistema de dominação existente na cidade.

3.4 A EJA na imprensa de Montes Claros

As leituras e análise das edições do jornal Gazeta do Norte referentes ao período pesquisado possibilitaram conhecer e distinguir a postura desse periódico. A partir dessas análises pude perceber que a Gazeta possuía uma estética gráfica atraente para a época e para a região, tinha caráter mais liberal do grupo que representava, deixando transparecer uma imprensa moderna e atuante.

Em Montes Claros, os jornalistas eram profissionais liberais (médicos, advogados e empresários) pelo teor das matérias e pela diversidade dos temas observo que se tratavam de pessoas socialmente influentes. Os jornalistas tinham acesso a informações estratégicas, não assinavam as matérias, estas aparecem apenas com os nomes dos redatores, quase sempre com pseudônimos. Para os jornalistas, não assinar a reportagem era uma forma de ocultar a identidade e assim conceder ao jornal, como um todo, um caráter imparcial. Quando a Gazeta do Norte foi instalada, em 1918, Montes Claros já estava engajada na luta pela civilização advinda da instrução e da educação. Naquela época, a cidade contava com um Grupo Escolar, o “Gonçalves Chaves”⁶⁴, duas escolas isoladas, a do bairro Malhada e a do bairro Morrinhos, e uma escola municipal noturna.

Em função de ideias e concepções gestadas nos séculos anteriores, durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, representações diversas foram disseminadas em torno da instrução, da educação e da alfabetização. Nesse contexto, o

⁶⁴ O Grupo Escolar Gonçalves Chaves é o primeiro a ser instalado em Montes Claros. Criado em 1909, pelo decreto 2352/1906, constitui-se como a primeira instituição a representar os ideais republicanos de educação. O seu prédio, construído em 1927, apesar de não apresentar a imponência de outros grupos escolares do Estado de Minas, materializou o discurso urbano de modernidade pretendida pela República (AGUIAR e DURÃES, 2007).

Brasil focou a alfabetização como uma preocupação nacional, um problema que merecia a atenção de todos que pudessem contribuir para extirpar a mácula que significava a presença maciça dos analfabetos. Todos assumiram essa bandeira de luta, especialmente os governos, os órgãos da imprensa e os intelectuais, visando reverter o estado de analfabetismo da população.

O analfabetismo era considerado um dos grandes problemas do país, se colocava como obstáculo ao progresso e ao desenvolvimento, dessa forma, questões ligadas à decadência moral, doença, falta de civismo, vadiagem, criminalidade e atraso eram relacionadas ao analfabetismo da população. Em função de não dominarem a leitura, as pessoas desconheciam os conhecimentos produzidos pela ciência, o que as colocava nas trevas da ignorância, sem consciência dos seus direitos e deveres. Em consequência da condição individual dos cidadãos pouco escolarizados e, por isso, considerados inconscientes dos seus deveres e direitos, não se poderia avançar, desenvolver e construir uma nação grande e próspera.

Na perspectiva individual, a instrução e a alfabetização apresentavam-se como condição para a construção do civismo, do amor à Pátria e de uma série de elementos integradores das pessoas no ambiente social prestigiado. Do ponto de vista coletivo, saber ler e escrever favorecia o progresso econômico e social do país, que somente se consolidaria como nação civilizada quando se tornasse capaz de educar e alfabetizar a todos, espalhando as luzes da razão e do conhecimento. Portanto, a instrução, a educação e a alfabetização foram construídas como signos da modernidade, eram elementos positivamente associados à ideia de civilização e progresso, ao contrário do analfabetismo, que passou a ser compreendido como fator de atraso, de imobilização e de escravidão.

As representações do Jornal Gazeta do Norte, nas primeiras décadas do século XX corroboram com a ideia de que o analfabetismo era visto como mácula vergonhosa, enigma causador de uma série de outros problemas. Ao combatê-lo, o jornal defendia o acesso ao conhecimento como condição que favoreceria formar pessoas integradas ao meio social, consciente de suas responsabilidades e direitos, produtivas e aptas para o trabalho. A pessoa instruída tornava-se socialmente útil, colaborando para o desenvolvimento e o progresso da nação, “o caracter de um povo sem instrucção é um poço de misérias humanas: é a mentira com todo o seu cortejo de intrigas; é a bajulação e a hypocrisia de mãos dadas; é o roubo e o assassinato em confabulações; é a sedução e a deshonra do lar” (GAZETA DO NORTE. nº 75, 13 de dez. de 1919, p. 02).

Para o jornal, o analfabetismo era um mal, representava as trevas e a ignorância, era a causa da escravização e da subserviência das pessoas, produzia a mentira, a bajulação, conduzia à desonra e ao crime. O analfabetismo, apesar de ser visto como uma condição atribuída ao sujeito, para o jornal, conforme ficam evidentes nas citadas reportagens, produzia consequências para si e para a coletividade. Essa era uma situação que colocava o analfabeto em nível de inferioridade e conferia à cidade uma posição de atraso. Era preciso “desanalfabetizar”, tirar o sujeito dessa condição desqualificada, colocá-lo no lugar daqueles que usufruíram de um bem cultural.

Veloso (2008), parafraseando Magda Soares (2003), afirma:

Por não serem usuais, as palavras “desanalfabetizar” e “desanalfabetização” provocam estranhamento, apesar de estarem inseridas em um campo semântico familiar (alfabeto, analfabeto, alfabetizar, alfabetizado, alfabetização, analfabetismo) e indicar a possibilidade de construção de sentidos associados a esses usos e significações que nos são contemporâneas (p.115).

Produzida como signo da modernidade, a alfabetização era requisito para a liberdade, condição para as pessoas fazerem escolhas autônomas e conscientes. Além da apatia, a falta de instrução era concebida como fonte de grandes “calamidades sociais”, como a traição, o suborno, o desrespeito às leis, elementos que constituíam entraves para que as pessoas pudessem se unir e conhecer sua verdadeira força. Desse modo, a instrução seria a redenção da sociedade frente aos problemas relacionados à vadiagem, por meio dela os homens poderiam tornar-se produtivos, assumirem cargos e prestarem relevantes serviços à coletividade. Assim confirma a reportagem,

O combate ao analfabetismo é sem dúvida uma das mais nobilíssimas funções dos governos bem intencionados. Instruir o cidadão; iluminar o seu espírito, torná-lo apto ao commercio das idéias pela palavra escripta, habitual-o a ler e a comprehender, a houver novos conhecimentos, torná-lo útil e prestativo à sociedade, é, sem dúvida obra de patriotismo (GAZETA DO NORTE. nº 150, 28 de maio de 1921, p. 02).

No período, em que o funcionamento da Escola Normal ainda não estava regularizado⁶⁵, os discursos do jornal orientaram-se pela lógica de uma campanha de conscientização, apontando dificuldades, denunciando problemas, desqualificando os

⁶⁵ A irregularidade do funcionamento da Escola refere-se à inconstância das atividades, dada a suspensão do trabalho no final de 1918 em função do surto de gripe espanhola, sem que tivesse “diplomado” nenhuma de suas alunas, e das inúmeras tentativas de reabertura mal sucedidas. Gazeta do Norte. nº 141. 19 de março de 1920. p.01.

analfabetos, propagando a educação, instrução e alfabetização. As edições da Gazeta do Norte, na sua totalidade, abordam o tema educação, cujas publicações enfatizavam de modo categórico a obrigatoriedade do ensino. Observo nessas reportagens um tom de exigência para que as escolas fossem ampliadas, e que a instrução alcançasse aqueles que se encontravam no “desalentador regime de analfabetismo”. Assim, o jornal cumpria a função de instigar os cidadãos a lutarem por essa causa a fim de atenuar o analfabetismo.

De forma recorrente as edições retratam o analfabetismo sempre o relacionando a questões de poder e liberdade. Na edição de fevereiro de 1919 constato a relevância que o jornal imprime ao fato de que uma nação sem instrução jamais será livre, visto que seu povo, por ser analfabeto, não tem consciência de seus deveres e direitos.

Nenhum factor tem maior coeſiciente em prol da liberdade, do engrandecimento de um paiz, que a instrucção. Sem instrucção nunca teremos conhecimento perfeito dos nossos deveres e dos nossos direitos – seremos eternamente um povo escravizado, sem a menor somma de liberdade (GAZETA DO NORTE. nº 33, 15 de fevereiro de 1919, p. 02).

Em agosto de 1920, outra publicação ressalta os valores inerentes à instrução e à alfabetização, chegando a incitar a população para que a propaganda do ensino se tornasse uma bandeira de combate como foi aquela deflagrada pela escravatura e mudança de governo,

Um dos grandes problemas nacionaes, talvez o maior certamente, é o de fornecer instrucção a esses milhões de brasileiros que vivem no mais desalentador regimen de alphabetismo. A propaganda do ensino e da instrucção deve ser agora uma bandeira de combate, como o foi em outros tempos a da abolição da escravatura e da mudança de Governo, de Monarchia para República (GAZETA DO NORTE. nº 109, 07 de agosto de 1920, p. 01).

Também na edição de 26 de agosto de 1922, trouxe a tona a obrigatoriedade do ensino, como forma de extirpar o analfabetismo. Para o jornal, deveriam até mesmo ser premiados aqueles que tirassem um só indivíduo das trevas do analfabetismo.

Neste anno deveríamos commemorar o início de uma propaganda systemática pelo ensino obrigatório, de verdade, pelo ensino ambulante, levado a todos os extremos da nossa vasta Pátria, com prêmios a todos aquelles que tirassem um só indivíduo que fosse, das trevas do alphabetismo (GAZETA DO NORTE. nº 214, 26 de agosto de 1922, p. 01).

Nas representações produzidas pela Gazeta do Norte, os governos eram negligentes quanto à questão educacional, não provendo a região Norte Mineira do seu maior fator de progresso, a falta de escolas e a inadequação de suas condições era o “grande mal” a ser combatido. Segundo Veloso (2008), em 1919, ao defender a instalação de escolas noturnas, a Gazeta do Norte argumentou que a alfabetização era capaz de agir sistematicamente na prevenção da vadiagem e “os crimes seriam praticados em menor número, porque o analfabetismo é o motor principal dos crimes” (GAZETA DO NORTE, 1919). A criação da escola noturna foi considerada como ação importante na cruzada contra o analfabetismo, mas, segundo o jornal, seus potenciais alunos não se conscientizaram de que deveriam frequentá-la, preferindo a vadiagem em lugar da educação.

Foi um grande bem, mas a escola nocturna ahi está com pequena freqüência, ao passo que seus alumnos vagueiam pelas ruas ou freqüentam as tavernas e as casas de jogos prohibidos, onde, em contrastes com os conhecimentos que deveriam receber na escola, são contaminados pelo vicio, pela perdição, e, em vez de homens úteis à sociedade, surgem delles, não raro, os criminosos inveterados, indivíduos prejudiciaes à sociedade [...] a essas escolas, principalmente, deveria ser applicada a obrigatoriedade do ensino, punindo severamente esses moços transviados, mas que se salvariam facilmente se a lei os obrigasse a receber instrucção. E, dada a capacidade salvadora da instrução, até mesmo a polícia deveria ser chamada para auxiliar aos professores de taes escolas, porque está no seu dever reprimir a vagabundagem – seria uma violência, mas uma violência que produziria os melhores beneficios à sociedade em geral. (GAZETA DO NORTE. nº 33, 15 de fevereiro de 1919, p. 02).

Ainda segundo Veloso (2008), a escola era vista como uma necessidade, por ser o lugar da formação moral, do trabalho produtivo, da consciência dos deveres e direitos. Assim, ter conhecimento dos direitos retirava os cidadãos da inércia e da apatia, possibilitava a ação, impulsionava-os a reagirem contra erros e desmandos cometidos, em favor de seus legítimos interesses e do bem social. Por essa lógica, se a educação era compreendida como condição para a ação consciente, alavanca do progresso, motor do desenvolvimento, salvação nacional; o seu oposto era o analfabetismo e a ignorância. A partir desses conceitos de ignorância e analfabetismo construiu-se a ideia de nação atrasada, composta por uma população apática, escravizada, pouco consciente de seus direitos e responsabilidades. A educação, portanto, seria a primeira tarefa, para a qual deveriam se encaminhar investimentos e esforços. A notícia, abaixo, chama a atenção

para a importância de governos bem intencionados, cuja preocupação seja acabar com o analfabetismo.

Constitue uma das maiores preocupações dos governos bem intencionados e patriotas, o combate, por todos os meios do analfabetismo, a causa primacial do estado de apathia do povo brasileiro, incapaz, por falta de instrução, de compreender os seus direitos e deveres (GAZETA DO NORTE. nº 113, 04 de setembro de 1920, p. 01).

Com a reabertura da Escola Normal e a regularização de seu funcionamento em 1923, é possível perceber um deslocamento nos discursos. Permanece a crença no poder da educação e da instrução. A representação ainda é de alfabetizar e instruir para se obter a civilização e o progresso, mas as ações desenvolvidas sofreram modificações, a Escola passou a ser uma aliada do jornal, contribuindo para sua missão educativa. Por essa parceria, os discursos do jornal assumiram uma natureza pedagógica, procurando direcionar as ações educativas no lar e na escola. Nos anos de 1930, um novo cenário, produzido pela adesão dos professores da Escola Normal ao movimento da Escola Nova, definiu um refinamento nas discussões sobre o ler e escrever no contexto montes-clarense.

Essa ampliação dos significados conferidos ao aprendizado da leitura e da escrita, debatido na Gazeta do Norte, corroboravam as ideias renovadoras da época, que eram versadas pela Revista do Ensino⁶⁶, desde 1930, por José Raymundo Netto, Assistente Técnico do Ensino. Para Netto, os Estados Unidos tinham inovado seu ensino, aumentando os currículos destinados às camadas populares para além do ler, escrever e contar. Conforme o autor,

Nós começamos, apesar das incréus ou rotineiras, a perflustrar essa mesma estrada palmilhada pelos Estados Unidos há 40 ou 50 anos; estamos no início da jornada, é bem certo, e temos diante de nós grandes obstáculos a vencer; mas também é certo que o movimento inovador toma vulto e vai ganhando corações, dia a dia (NETTO, 1930, p. 04).

⁶⁶Em Minas Gerais, uma das estratégias utilizada pelo movimento Nova Escola foi a Revista do Ensino criada no governo do Presidente Affonso Penna, a revista foi inteiramente reformulada em 1925, na Presidência de Fernando Mello Vianna, quando passa a circular mensalmente, sob a responsabilidade da Diretoria da Instrução Pública, destinada a orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados, como prevê o Regulamento do Ensino. Assim, a Revista do Ensino constituiu suporte fundamental na divulgação da política educacional do governo, por todo o estado de Minas Gerais. A Revista do Ensino transformou-se num “órgão público de divulgação, orientação e fiscalização das medidas públicas tomadas pelo Estado de Minas Gerais” na área da instrução. Nela passam a ser publicados, além de diversos artigos sobre as diversas cadeiras do programa de ensino, leis, decretos e atos oficiais, dados estatísticos sobre frequência escolar e expansão do atendimento, e ainda, textos traduzidos de literatura estrangeira, especialmente francesa e americana, acerca da Pedagogia Escolanovista. (<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/467.pdf>)

Portanto, era imperativo difundir para toda a população, a alfabetização e a instrução. O bem-estar da coletividade seria, então, construído a partir da instrução, que propiciaria a civilização e evolução de uma nação igualmente desenvolvida. Por esse motivo, a Gazeta do Norte produziu representações, propagou os benefícios da educação, acreditou na instrução e na alfabetização, sensibilizou seus leitores, agregou-se à Escola Normal e disseminou conhecimentos pedagógicos, que visavam “preparar sacerdotisas da desalfabetização do nosso querido Brasil” (GAZETA DO NORTE. nº 895. 13 de janeiro de 1934, p.2).

Na construção de um imaginário social, a Gazeta do Norte teve papel preponderante, não somente pelas próprias representações, mas, também por aquelas produzidas pela escola, colocando-as em circulação e ampliando o alcance das imagens e símbolos erigidos. Nesse processo, visitantes “ilustres”, a direção da escola, o corpo docente, bem como os eventos comemorativos promovidos pelo educandário foram noticiados e enaltecidos pelo jornal, confirmando e dando valor simbólico à Escola Normal.

Essas representações eram mecanismos de legitimação do jornal, ressaltando o seu papel junto à comunidade. Como as representações não são neutras, mas inscrevem-se no plano dos interesses de quem as produz, em determinadas ocasiões, a Gazeta do Norte, caracterizava Montes Claros como uma cidade não civilizada, o que me leva a inferir o interesse do jornal em reivindicar melhorias para a cidade a partir do discurso de cidade pobre e miserável, cuja maioria da população era constituída de analfabetos. Ou seja, quando fazia denúncias, reivindicava investimentos públicos, tecia críticas ao estado de abandono pelos poderes públicos ou mesmo ao descuido da sua população, a cidade era apresentada como atrasada, onde as pessoas viviam em condição de penúria, com uma educação defeituosa e problemática. Por outro lado, em situações de festejos e homenagens, era apresentada como um lugar evoluído, civilizado e constituído de pessoas ilustres e respeitadas.

Adotando essa estratégia, que procurava ocultar ou desvelar algumas facetas da realidade, em 1947, momento em que estava no auge a Campanha de alfabetização de adultos no Brasil, a Gazeta do Norte apresentou a cidade em sua condição de atraso e apontou o governo municipal como responsável. Nas palavras do jornal: “temos a

vergonha e humilhante certeza de verificar o nosso retrocesso, a nossa penúria, sob tal ponto de vista, em relação aos analfabetos”.⁶⁷

O jornal, como forma de confirmar a sua preocupação com o descaso das autoridades em relação àqueles que não sabiam ler e escrever, lançou uma matéria apelativa intitulada “A você que sabe ler para que transmita aos que não sabem: QUEM NÃO SABE LER E ESCREVER:

- Não pode compreender o que significa a liberdade;
- Não dispõe de condições para vencer na luta da própria subsistência;
- Não pode sentir-se seguro diante dos letrados;
- Não pode colher informações que o habilitem a bem raciocinar sobre a vida política, social, religiosa, a econômica e artística de sua Pátria;
- Não pode sentir nem admirar os grandes documentos escritos que atestam o progresso humano;
- Não pode gravar no papel as suas próprias idéias;
- Não dispõe de elementos para o aperfeiçoamento de sua própria personalidade.

É FÁCIL E RÁPIDA A APRENDIZAGEM DA LEITURA!

Indique aos analfabetos que conheça uma das classes de ensino supletivo.

(GAZETA DO NORTE. nº 1024, 21 de set. de 1947, p.4)

A citada matéria lista uma série de benefícios para quem domina o código escrito e afirma que é muito fácil e rápida a aprendizagem da leitura, assim, conclama os letrados a arrebanharem os analfabetos. O teor da matéria, por mais que revelasse uma preocupação com os analfabetos, evidencia também um grande preconceito aos que não dominavam a leitura e a escrita, visto que esses, conforme a reportagem, eram considerados incapazes em vários aspectos, inclusive de raciocinar sobre a vida política, social, religiosa, a econômica e artística do país.

Reportando à ideia de civilidade e progresso, representada pelo jornal, em 1953, quando a Escola Normal já estava restabelecida e equiparada às escolas oficiais mineiras, a cidade foi, então, considerada como lugar de progresso e desenvolvimento. Conforme matéria do dia 08 de novembro de 1953,

Repercutio de forma agradável e simpática em nosso meio, o recente ato do governo do estado ordenando o funcionamento da Escola Normal de Montes Claros, cidade do progresso e de grandes possibilidades. Essa importante conquista para a instrução em nossa terra é devida em grande parte ao patriótico esforço do nosso ilustre representante na Câmara Estadual deputado Antônio Pimenta que a

⁶⁷Gazeta do Norte. 1947.

essa causa se dedicou incansavelmente, até ver coroado o seu trabalho do mais belo êxito, tornando-se assim credor da gratidão dos seus conterrâneos por mais esse grande serviço prestado a nossa terra. Recebemos o radiograma que abaixo publicamos: “Gazeta do Norte-Montes Claros. Por ato do Sr. Secretário de Educação, acaba de ser nomeado o Dr. Plínio Ribeiro, diretor de nossa Escola Normal. As aulas deverão começar em primeiro de março”.

Apresento calorosas felicitações a nossa população, grande melhoramento concedido pelo eminente governador Juscelino Kubstichek.

Saudações cordeaes- Antônio Pimenta (GAZETA DO NORTE. nº 2.177, 08 de novembro de 1953, p.4).

O posicionamento da Gazeta do Norte em relação a reabertura e equiparação da Escola Normal às escolas oficiais revela a posição idealista assumida pelo jornal, alicerçada no desejo de construir a cidade como lugar desenvolvido e civilizado. Em outros momentos, quando os problemas pareciam ser maiores do que a capacidade de ação, posicionava-se de modo realista, manifestando insatisfação com as condições em que a educação se encontrava. Uma matéria datada de 1946, intitulada Escolas para o Brasil, conclamava os prefeitos do interior para o problema do analfabetismo,

O sr. Fioravanti Piero, atual secretário da Educação do Distrito Federal, vem de empreender a mais intensa campanha contra o analfabetismo.

Como se sabe, existem na Capital da Republica nada menos do que 800.000 analfabetos! As escolas existentes eram poucas para solucionar o maior problema com que nos debatemos: a instrução. Além de poucas, acontecia que, sendo a maior parte dos analfabetos trabalhadores, tinham eles todo dia ocupado em seus empregos.

A criação, pois, de numerosas, vastas e aparelhadas escolas noturnas, foi uma providencia sábia e patriótica.

O combate ao analfabetismo deve ser o maior empenho de todos os governos. Enquanto a nossa população for composta de analfabetos ou semi-analfabetos, o Brasil marchará para o progresso a passo de cágado.

Os prefeitos daqui do interior deveriam imitar tão grande iniciativa do Sr. Fioravanti Piero.

Com mentalidades desenvolvidas, toda a medida tomada para o desenvolvimento de todas as atividades certamente que encontraria muito melhor eco e os resultados não se fariam esperar.

Escolas, muitas escolas para adultos, eis que o Brasil precisa. (GAZETA DO NORTE. nº 1702, 31 de março de 1946, p.1)

Em outra matéria, também de grande repercussão, intitulada “Urbanismo e Educação”, publicada em 20 de abril de 1948, abaixo relacionada, evidencia o posicionamento crítico do jornal ante o analfabetismo da população. A Gazeta do Norte, mais uma vez, assume sua postura acusativa, apontando os motivos que

obrigavam os homens do campo a se deslocarem para as cidades em busca de melhores condições. O jornal é categórico quando diz que os incultos, analfabetos e ignorantes se tornam presas fáceis, são aliciados e explorados por comerciantes inescrupulosos.

Aqui verifica-se, a meu ver, um conflito de interesses, revelando, conforme pondera Zicman (1985), censura imediata e instantânea. O jornal, para atender seus objetivos, se posiciona criticamente ao governo, em defesa da população; e em outros momentos deprecia essa população, considerando-a incapaz. Nesse sentido, conforme suas intenções, até mesmo o tom da matéria e estilo da escrita são alterados, revelando que algumas “verdades” foram ditas de forma mais espontânea e menos censurada.

É muito freqüente, em nosso país, o fenômeno das migrações humanas,avas e avas de indivíduos se deslocam, como num verdadeiro êxodo, de certa localidade, cidade ou município onde as condições de vida lhes parecem mais favoráveis. Foi assim que se povoaram as fazendas do sul; foi assim que se desenvolveram os seringais do Norte.

No Nordeste, acossados pelo flagelo das secas, o abandono dos sertões é um fenômeno periódico, transportando-se o trabalhador rural com sua família e seus modestos haveres para as grandes cidades quase sempre no litoral.

Homens **incultos, analfabetos, ignorantes** são quase sempre prêsas dos negociantes inescrupulosos, que os **aliciam e os exploram miseravelmente**, verificando-se então uma nova **escravidão**, mais **deprimente** e mais **vergonhosa** do que a abolida em 13 de maio.

É tarefa dos governos, auxiliados pela iniciativa particular, esclarecer as populações, educá-las convenientemente, para livrá-las da escravização econômica dos nossos dias, fixá-las ao solo, ensiná-las a aproveitar os recursos naturais, retirando da terra os seus próprios meios de subsistência.

É ao lado dessa assistência econômica, assistência educacional, sem o que todo o trabalho será perdido. Foi este o pensamento do Governo Federal, quando fundou em todo o país mais de 10.0000 classes para alfabetização de adolescentes e adultos (GAZETA DO NORTE. nº 1770, 20 de abr. de 1948, p. 2). ([Grifos meus])

Publicada em 14 de novembro de 1948, outra matéria apresentou severas críticas aos governos estaduais e federais, responsabilizando-os pelo atraso cultural da cidade. Essa matéria, de autoria de E. Zimbardi, com o título “O problema da alfabetização”, apresenta dados estatísticos que revelam a posição desfavorável da nação brasileira por conta do alto índice de analfabetos, considerando que de cada 100 brasileiros, 75 não sabiam rabiscar o próprio nome. Alguns trechos da reportagem são bastante eloquentes:

É certo e sabido que da alfabetização- em grande escala- dos brasileiros, depende o levantamento de nosso nível cultural e da independência financeira do Brasil (aumento da produção). Considero este **problema** como elemento **primordial** entre as **calamidades** que dia a dia **corroem o organismo da Nação**. Todavia, não poderemos nunca evoluir e ficarmos verdadeiramente independentes, enquanto figurarmos em **penúltimo lugar** no mapa estatístico de alfabetização entre as demais nações, com a **insignificante porcentagem de 75%**. O que equivale dizer que em cada **100 brasileiros, 75 não sabem rabiscar o próprio nome**. Entretanto, esta porcentagem atinge todo o território nacional, mas si estudarmos separadamente o Estado de **Minas Gerais**, verificaremos que este ocupa o **10º lugar** em todo o Brasil. A população de Minas está calculada aproximadamente em seis milhões de habitantes e, infelizmente, registra a cifra de quase **quatro milhões e meio de analfabetos, ou seja, 75º da população é analfabeta**.

Os dados aqui apresentados não foram colhidos aereamente, pois possuo livros sobre o assunto e mapas estatísticos do Arquivo Nacional, o que será fácil averiguar. Creio, outrossim, que uma grande parte de brasileiros reconhece profundamente esta verdade. É de **lamentar essa angustiosa situação!** [...] Possuímos **uma campanha Nacional de Alfabetização que pouco tem produzido para suavizar essa situação**. Os governos passados **abandonaram por completo este sério e gravíssimo problema**. Preocuparam-se com outros assuntos de somenos importância, deixando ao **léo da sorte o nosso nível de cultura** e, conseqüentemente, o aumento de nossa produção. No curto espaço de seis anos, o SENAI apenas instalou menos de 15 escolas de aprendizagem, número este aumentado embora também reduzido pelo atual Presidente da República. Convém assinalar que estas escolas foram instaladas apenas para o ensino técnico. E qual a contribuição para nossa **desanalfabetização?** Nenhuma. Qual o motivo dessa **indiferença** pelos destinos de nossa Pátria? Dispenderam vultuosas importâncias com outros problemas de ordem secundária, quando poderiam ter ordenado a instalação de **milhares de escolas de alfabetização por todo o País** (GAZETA DO NORTE. nº 1770, 14 de novembro de 1948, p. 2) ([Grifos meus]).

De tal modo, a matéria foi apresentada com dados estatísticos, bem fundamentados, argumentando inclusive que se alguém duvidasse da veracidade, poderia ser averiguado em documentos comprobatórios. Nessa perspectiva, o jornal assumiu frente à população um papel de porta-voz e de construtor da cidadania, uma vez que a formação histórica dessa sociedade, não favoreceu o desenvolvimento da consciência, da responsabilidade e do comprometimento para com os não alfabetizados. A imprensa, ao assumir essa postura, deixa para a posteridade a imagem de pessoas frágeis e facilmente manipuladas, que não tinham condições de colocar em prática sua categoria de cidadão, condição essa, já concedida pela constituição de 1891. O ataque era diretamente dirigido aos “manipuladores” do povo, ou seja, às autoridades federais e

estaduais e para se apresentar como um jornal democrático, à frente do seu tempo, demonstrava indignação com os atos e práticas das autoridades.

Afirmo, pois, que o jornal Gazeta do Norte, ao denunciar o analfabetismo como um elemento primordial entre as calamidades que dia a dia corroíam o organismo da Nação, associava o problema ao não desenvolvimento financeiro do país, corroborando a hegemonia dos grupos dominantes que organizavam ideologicamente as ideias e determinavam o público para o qual deveriam ser difundidos esses conceitos. O jornalista, responsável por esta articulação intelectual, ganha notoriedade em função do poder simbólico que detém. Gramsci (1989) descreve o jornalista como o executor do grupo dominante, mediatizador das ações desse grupo, divulgando o simbolismo e buscando o consenso espontâneo da população.

Para Barbosa (1997), acontece na imprensa daquela época a união dos diferentes, enquanto essa era a porta-voz da elite política, também se apresentava como a representante do povo, uma massa formada por um grande número de analfabetos “Não há cidadania suficiente para a população chegar às adjacências do poder, cabe ao jornalismo, o papel auto instituído de intermediar as chamadas causas do povo” (p.164).

Diante do exposto, ajuízo que o Jornal Gazeta do Norte, naquela época, queria se posicionar como um jornal astuto, avançado, que procurava estabelecer uma estreita relação com a população, dando a entender que “falava a língua deles”. Entendo que essa era uma estratégia usada para prender o leitor e forjar um posicionamento de benevolência para com os menos favorecidos. Nas inúmeras matérias publicadas sobre a educação, o analfabeto era constantemente retratado de forma preconceituosa, excludente, criando estereótipos como: “papagaio velho não pega fala”.

Alfabetização de adultos

Como todos sabemos, existem disseminados por este Brasil a dentro centenas e mais centenas dessas escolas de emergência, cuja criação não deixa de ter sido **um gesto de boa vontade do governo** passado, mas que outro objetivo não podem ter, além deste: **fabricação de eleitores em massa**.

Papagaio velho não pega fala- uma grande verdade: Raquel de Queiroz nos diz em uma das suas crônicas, **que antes um analfabeto do que um ignorante alfabetizado**. Estamos com ela. O que se estabelece é uma série de confusões nos **cérebros já confusos das nossas empregadas**. As **pobres** se vêm tontas diante das lições de gramática só aplicáveis às séries mais adiantadas do curso primário e se entregam a **esforços tremendos** diante de problema de aritmética apresentados a quem mal sabe desenhar os números...

Conheço uma, por exemplo, que conseguiu grande coisa- realizou o maior dos sonhos que vinha sonhando, desde que entrou para a escola: escreveu uma carta ao filho. E ainda conseguiu aprender a recitar o ofício de Nossa Senhora, a copiar cânticos sacros para entoar na igreja, coisa porque há tempos suspirava. No entanto, **levou bomba a pobre**, pois não havia ninguém capaz de lhe meter na **cabeça cansada** as diversas expressões com que classificamos as palavras quanto ao número de sílabas e á acentuação. Ficou apaixonada, mas não quis nos confessar o **fracasso**. Não ficaria bem para ela, que contou á gente, durante todo o ano, as vantagens que possuía sobre as demais colegas de classe. Soubemo-lo por outrem e sofremos com ela, sem comentários que pudessem **humilhar a dor** daquela primeira derrota no campo das letras... (GAZETA DO NORTE. nº 1939, 08 de abril de 1951, p.1). ([grifos meus])

Compreendo que o jornal desempenhou uma função primordial para o fortalecimento dos papéis sociais na política do município, um veículo a serviço das ideias da elite, defendendo interesses da classe dominante, suas ideologias e visão de mundo. Como instrumento de poder, a imprensa teve uma importância fundamental nas mãos de quem detinha essa estrutura: modelar e manipular a opinião pública. Dessa forma, as informações dos jornais possibilitavam a construção de realidades imaginárias, objetivando a integração fictícia da sociedade no seu conjunto.

Essa intencionalidade é verificada desde a primeira edição de sua fundação, em 1918, em seu editorial, quando a Gazeta do Norte se anunciava como um jornal que iria trabalhar pelo interesse da coletividade de Montes Claros, isto é, pelo seu desenvolvimento moral, intelectual e material, deixando transparecer o pensamento elitizado com relação aos ideais de progresso, civilização e patriotismo. O extenso discurso do jornal, publicado na edição de lançamento, enaltecia as funções que desempenharia perante a comunidade,

...O jornal é a mais fecunda semente da civilização e o attestado mais eloqüente de um povo. Plantar essa semente benedita nos logares que necessitam de evolução e de progresso, de um acto patriótico e digno de applausos de todos aquelles que desejam o bem estar do canto do paiz em que vivem. Um povo que não tem um jornal em seu seio, é um povo que não vive, e nem tem aspirações à civilização e a liberdade. E o jornal, na bellaphrase de Ramalho Ortigão, que refere e explica ao povo os diferentes pheno menos de sua vida política, social e economica. É ele que estabelece o critério por que tem de ser julgados os factos da vida cível e da vida moral; É ele finalmente que fixa para a multidão ponto de vista nas altas questões da honra, da dignidade e do dever....Temos em mira o desenvolvimento moral, material e intelectual deste canto de Minas e para servirmos a seus interesses que são interesse de sua collectividade, não pouparemos o

esforço algum. Desejamos que o nosso modesto jornal faça conhecidas, fora daqui, as nossas condições a riqueza desta vasta zona e o valor moral e intellectual de seus habitantes. A prosperidade deste município, depositário de todos os elementos que o podem collocar na vanguarda dos demais, desta vasta zona norte mineira, será principalmente o alvo que teremos em vista, seja quais forem as dificuldades de que nos deparem. Não estando ligados a interesses e nem a partidos políticos; não esperando bafejo official, por subvenções ou recompensas de qualquer natureza, contaremos unicamente com o auxílio popular, uma vez que só ao povo procuraremos servir e só ao povo sua causa nos bateremos. Elogiaremos, quando preciso os actos dignos, sem os curvamentos exploradores da vaidade que se acoberta sobre a capa da importância presumida; denunciaremos com moderação, os erros, com o nobre intuito devê-los corrigidos; estaremos ao lado dos fracos nas aspirações da justiça e na consecução legítima de seus direitos; trataremos com solicitude das questões referentes à lavoura, à pecuária e ao commercio; batalharemos sobre as nossas necessidades locais, insistindo sempre para obtenção de tudo o que nos falta e a que temos incontestável direito; não descuidaremos da educação cívica do povo, fazendo-lhe conhecer as nossas datas nacionais e a história dos nossos antepassados illustres, despertando-lhe o sentimento patriótico, pelo conhecimento das cousas de nossa cara Pátria; resistiremos em absoluto, às discussões pessoais ou outras, sobre individualidades e ainda mesmo quando provocados, não revidaremos golpes, em linguagem inconveniente; aos nossos colaboradores daremos inteira liberdade de opinião, reservando nos tão somente o direito de não aceitar e nem publicar artigos sobre política local; aceitaremos com a maior solicitude correspondência dos municípios vizinhos e de todos os demais que compõem a vasta zona do Norte de Minas; finalmente, procuraremos por todos os modos do nosso alcance, congregar a família montes clarense, infelizmente desunida por interesses partidários que só entaves poderão trazer ao bem estar e desenvolvimento de nossa cidade.... O apoio que esperamos do público nos confortará a consciência, nos afastando do egoísmo e da vingança e ditando-nos a recta a seguir: o interesse da collectividade de Montes Claros, isto é, o seu desenvolvimento moral, intellectual e material. Faremos de nossas funções um sagrado sacerdócio e sem medirmos sacrificios, avançaremos sempre e sempre, à conquista de nossas aspirações. Dedicados sinceramente à causa pública merecer-nos-há especial cuidado à educação cívica do povo, pois a verdade, é que esta lhe falta em absoluto, ignorando mesmo o que é, e o que vale. É a falta de conhecimento de seus direitos que se deve esse marasmo que nos iaasphixiando e que entorpece a marcha evolutiva dos lugares, fadados a uma supremacia moral, material e economica. O desprezo pela sua propria individualidade faz do cidadão um titere, facil deser manejado pelo primeiro que delle souber aproveitar-se. A época, porém é de resurgimento e para a nossa Patria, feliz e respeitada, precisamos congregar todos os esforços (GAZETA DO NORTE. nº 01, 06 de julho de 1918, p. 01).

Assim como as demais cidades do interior norte-mineiro, Montes Claros também era pacata e modesta, conforme assevera Wirth (1982), se o lugar é um marco da cultura

mineira, a cidade pequena é o coração. Sendo assim, apesar de todas as mazelas mencionadas, de todo poderio ostentado pela figura do coronel, de todo desmando a serviço da classe dominante, não há como negar que a Gazeta do Norte contribuiu para o desenvolvimento e, em certa medida, promoveu o progresso em Montes Claros. Assim, a cidade é fruto de uma herança política conservadora, onde as condições sociais, econômicas, educacionais e políticas foram se modificando e deixando o seu legado, ao privilegiar o projeto de uma elite que tinha acesso à educação e à cultura.

O imaginário e o simbólico apreendido pela sociedade montes-clarense foi facilmente assimilado onde o poder político local desempenhava à revelia e autoritariamente o seu papel. Para Baczko (1985) “O imaginário social é, pois, uma peça efectiva eficaz do dispositivo de controle da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objecto dos conflitos sociais.” (p. 296). A visão ideológica que era sustentada pelas elites e assimilada pela maioria da população originou-se na premissa que todos eram “livres”, inclusive para comprar e vender, consumir e investir, dando a ideia de liberdade que, na verdade, estava condicionada aos interesses particulares da elite.

As representações apreendidas pela coletividade, no entanto, alicerçadas por essa visão ideológica da classe dominante, que era as elites locais, legitimavam e sustentavam a hegemonia do poder em contraposição aos anseios de um subgrupo da sociedade, que acreditava e queria, mesmo que individualmente e em estado de dispersão, segundo a literatura da época, uma liberdade imaginária e participativa. Foram os religiosos, fazendeiros, comerciantes, profissionais liberais como advogados, doutores, farmacêuticos e mestres da instrução pública que deram origem as elites locais, constituindo em si, uma imposição simbólica de classe dominante. Para Bourdieu,

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização. As frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, têm em vista, impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes “por acréscimo” ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detém por delegação. A fração dominada (letrados ou “intelectuais” e “artistas”, segundo a época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização (1989, p.14).

Para o autor, a eficiência do poder simbólico mora na crença, na legitimidade e no reconhecimento por parte de uma comunidade, cujos valores estejam estruturados e fortemente integrados. A cidade de Montes Claros não fugiu a regra das situações apresentadas no interior do país, tendo a figura da liderança como forte influência local, congregando em torno de si vasto grupo de grandes proprietários para a promoção de seus respectivos interesses, ocupando sempre o lugar de maior destaque.

As reportagens publicadas na Gazeta do Norte também reportam sobre o trabalho docente nas décadas pesquisadas. Essas reportagens quase sempre eram homenagens, recordações das antigas professoras, clamor por melhor remuneração e condições de trabalho. A imagem da professora sempre era associada à ideia do sacerdócio, da missão, do dom, da dedicação e da bondade. De acordo com Almeida (2007) no Brasil, no período entre as décadas de 1930 e 1940 notou-se uma agitação a favor da educação. Nesse contexto, Carvalho (2001) lembra que as plataformas políticas do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) “incorporaram tópicos centrais dos discursos dos entusiastas da educação nos anos vinte, produzindo a expectativa de que era chegado o momento para tornar realidade esse programa” (p. 69).

Em diferentes artigos da Gazeta do Norte foi possível constatar a presença do nacionalismo e do entusiasmo pela educação apresentados mediante articulação entre Deus e a Pátria. Essa articulação ocorria na medida em que os autores das matérias publicadas compreendiam o trabalho da professora como missão sagrada. De acordo com Louro (2009), a atividade docente articulada com a tradição religiosa foi muitas vezes “percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (p. 450).

Em outubro de 1947, uma extensa matéria homenageou o dia da professora. Conforme a publicação,

Bem merecida e justa uma data consagrada às professoras: Não caberia a mim, que tomo de vez em vez, as vestes espirituais desta cultivadora do bem, exaltar-lhe como intimamente divino essa **missão** quasi divina. Ela é a amiga em seus conselhos; é a mãe em seu carinho; é o anjo da guarda a guiar um bando de cabecinhas infantis que ainda desconhecem o mundo. É a **santa** em seus sacrifícios: - ríspidas creancinhas, espíritos agrestes em formação, alminhas mimadas no exagero e incompreendido amor de quem as vê crescer; para todas, ela sem perder a calma; a docilidade dos que sabem mostrar a enormidade de um erro cometido, vae tal uma santa, magoando-se intimamente, mas buscando com o seu sorriso inalterável a inspirar a simpatia, suas mãos, seu olhar cheio de altivez,

seus menores gestos, irradiando **bondade, condescendência, doçura**, enveredar os pequeninos que lhe foram confiados- para o verdadeiro caminho, a estrada direita para o bem, para a ilustração, para as luzes, para a glória enfim. É realmente uma **sublime missão**. E a gente se sente feliz nessa luta diária, ainda que muitas vezes se nos apresente **penosa**. As nossas **almas** se empolgam tomadas de entusiasmo, se enlevam até as alturas sentindo-se como que mais aproximadas do **Divino Creador!** Com aquele grande amor natural de seu coração, com que acata as creanças, ela é forte para **sofrer, lutar e sair vitoriosa** (GAZETA DO NORTE. nº 1036, 30 de out. de 1947, p.03). ([grifos meus])

Também outra matéria, datada de 1953, presta honras à professora pelo seu dia:

Uma das mais felizes e sugestivas instituições dos últimos tempos foi sem dúvida, a efeméride consagrada a incentivar e premiar o esforço da Professora. Traduzindo **bondade, irradiando simpatia e afeição**, a Professora e seu Dia magnífico surgem tal como um **luzeiro em plena treva**, para o nosso espírito conturbado das lutas do presente. É confortado assim, constatar-mos que algo ainda vive, luz e vibra em nossos corações, algo imorredouro que desafia o próprio tempo e brota, espontâneo, nas manifestações do espírito e que nos proporciona a felicidade indizível de concedermos, também a outrem um pouco de **amor, ternura ou veneração**. Ninguém mais que a Professora se credencia ao culto da nossa veneração e respeito. Poucos como a nossa Mestra sabem tirar de si para dar aos outros, com verdadeira **abnegação, desprendimento e sacrifício. Sacerdócio sublime, magnífico apostolado** esse em que a Professora encarna o seu papel de educadora de par com a ternura da Mãe e as **virtudes da Santa!** [...] formula votos à **Divina Providência** para que proteja sempre essas figuras **apostolares** a serviço do Bem e da verdade, abençoando-as e ajudando-as nesse espinhoso afã de trabalhar pela formação e aprimoramento dos futuros homens do Brasil. (GAZETA DO NORTE. nº 2.179, 23 de novembro de 1953, p. 2). ([grifos meus])

As matérias veiculadas pelo jornal apresentavam a figura da professora como mulher santa, em quase toda a reportagem são feitas alusões diretas ao “divino ato de educar”. Assim a professora era vista como exemplo de abnegação, desprendimento e sacrifício, exercendo um sacerdócio sublime, magnífico apostolado de serva de Deus e da Pátria. Essa postura de elevar e enaltecer a professora, bem como a função que exercia no espaço escolar, condiz com a literatura que aborda a respeito do papel da professora na sociedade do século XX.

Nesse contexto, conforme Durães (2002), no século XX surgiu na sociedade brasileira um discurso positivista⁶⁸ que colocou a educação como fundamental para o progresso do país. Tal discurso propiciou o aumento da presença feminina, tanto no ensino normal quanto no exercício da profissão docente. O magistério, nesse contexto, passou a ser visto como uma profissão feminina, pautado no fundamento de que “as classes de meninas deveriam ser regidas por senhoras honestas” (LOURO, 2009, p. 449). Isso contribuiu para um movimento que daria origem à chamada feminização do magistério⁶⁹.

Ressalto que através dos estudos da denominada “feminização” do magistério é possível compreender “o que ocorreu na escola à medida que as mulheres foram ocupando o espaço da sala de aula e se constituindo na maioria do corpo docente em quase todos os países ocidentais” (FARIA FILHO et al. 2005, p. 53). Para modernizar intelectual e moralmente a sociedade, a professora deveria dominar os conhecimentos e possuir uma sólida formação moral e cívica, sendo capaz de formar o espírito dos alunos para cultivar os pensamentos e sentimentos republicanos. A tarefa da professora era, pois, instruir, prover de conhecimentos a mente dos alunos e educá-los no sentido de desenvolver o caráter, a disciplina e as qualidades morais, além de dirigir seus pensamentos, sentimentos e sua conduta⁷⁰. A seleção e a organização do conhecimento escolar faziam parte de um processo social e estava relacionado as necessidades de legitimação, de controle e de propósitos de dominação (TEIVE, 2008).

A reportagem de 15 de outubro de 1955 condiz com as ponderações acima, cujas abordagens evidenciam a nobre missão de educar, retratando-a como um ato sagrado:

⁶⁸ O Positivismo foi uma linha de pensamento sociológica criada no século XIX pelo filósofo francês August Comte. Ele defendeu que toda sociedade deveria possuir, através da ciência, uma idéia imperativa de perfeição, em que a *ordem e o progresso* se apresentariam de forma linear. Inspirado pelo comportamento recatado e resignado de Clotilde de Vaux, Comte também apresentou normas de condutas e comportamentos femininos. Assim, a mulher ideal, segundo a idéia positivista, seria aquela que possuísse: superioridade do sentimento sobre a inteligência e altruísmo visto como fonte da felicidade e do dever. Maiores informações ver: COMTE, 1998 (Coleção os pensadores), p.1-39.

⁶⁹ Segundo Louro (2009), o processo de feminização do magistério também foi observado em outros países. Todavia, Durães (2002, p. 45-46) citando diferentes estudos (APPLE, 1987, 1988,1995; ENGUITA,1991) informou que em países como Inglaterra e País de Gales, Estados Unidos, Espanha, Portugal e Brasil tal processo se manifestou em ritmos diferentes e com respectivas peculiaridades, próprias das condições históricas nas quais encontraram-se os países. Tal processo se iniciou nos anos finais do século XIX estendendo-se até a década de 1970 do século XX.

⁷⁰Conforme a concepção de Norbert Elias, “o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (1993, p.193).

Esta sessão não é, pois, uma sessão recreativa, simplesmente, mas, uma homenagem à professora primária, essa que exerce o ideal **sacrossanto de ensinar**. Esse ideal que Rui Barbosa disse ser aquele que não se define, mas se enxerga por clareiras que dão para o infinito.

A ela deveríamos ter vindo como se visita a um **santuário de Deus**, pois, com ela, prestamos uma homenagem, simples, porém nascida do fundo do nosso ser. [...] nas palavras do **apóstolo Paulo**, “**pelejaram o bom combate**, chegaram ao fim da jornada, não **perderam a fé**, isto os engrandece **no plano divino** da virtude, os alheia da própria individualidade e os coloca num ponto elevado, para uma **contemplação pura e sublime** por parte de seus pósteros- nós, aqui presentes!” Pois o importante não é apenas a luta do presente; o futuro é que importa, uma vez que, segundo **Sêneca**, “aquele que pensa nos homens de seu tempo nasceu para servir muitos poucos. Milhares de anos, numerosas gerações de homens ainda estão por vir: tende a esses em mira”. Eles pelejaram o bom combate, mas, não tiraram proveito para si: a grande satisfação de suas vidas residiu sempre em colimar o objetivo supremo de propiciar-nos melhores dias (GAZETA DO NORTE, 15 de outubro, 1955, p. 03). ([grifos meus])

Percebo dessa forma, que a Gazeta do Norte, imbuída pelo espírito nacionalista, disseminava os atributos necessários para ser uma boa professora, essa deveria se dedicar assiduamente ao dever de ensinar, instruir e educar os filhos da nação. Assim, corroboro o posicionamento de Louro (2009, p. 464) ao inferir que “as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora”. Assevero, pois, que as representações de professora veiculadas pelo jornal Gazeta do Norte foram associadas à mulher santa, pura, benevolente e amorosa que deveria encarnar o seu papel de educadora como sacerdócio sublime e magnífico apostolado.

Numa cidade em que os jornais tinham vida curta, em que as iniciativas de outros empreendedores se frustraram, a Gazeta do Norte permaneceu em circulação por mais de quarenta anos. Conforme o historiador montes-clarense, Paula (1957), no período de 1884-1957, Montes Claros contou com 53 empreendimentos jornalísticos, que foram instalados e encerraram suas atividades com pouco tempo de funcionamento⁷¹. Essa instabilidade indica que a sobrevivência da Gazeta do Norte dependia de adesão e aceitação da elite local, potencial consumidor desse produto cultural.

De forma a conquistar o seu lugar próprio, a Gazeta do Norte estabeleceu relações com o “lugar do outro” (CERTEAU, 1999a), realizando operações que

⁷¹PAULA. (Coleção sesquicentenária, 2007)

visavam conferir sustentabilidade e legitimidade às ações e à atuação do seu empreendimento jornalístico. Como estratégia para garantir permanência e circulação, utilizou-se de recurso fundamental, adotou e alimentou os projetos de desenvolvimento imaginados e sonhados pela elite da cidade de Montes Claros, para os quais seus intelectuais trabalhavam.

Neste contexto foi possível demonstrar e analisar o lugar da pesquisa, o espaço de ensinar, o papel da imprensa e a força das palavras registradas com relação à representação da elite letrada reafirmando acordos de coronéis, favores trocados entre a elite, preconceitos reafirmados para com os analfabetos, desvalorização e mitificação das professoras, redução do salário rural em relação ao estado.

CAPITULO IV

O EXPERIMENTADO E O VIVENCIADO: A CONSTITUIÇÃO DA ALFABETIZADORA DA EJA

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento real que eu tive, de alegria ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende... (JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 49)

Neste terceiro capítulo, tenho como pressuposto apresentar as narradoras entrevistadas, identificando, descrevendo e analisando questões referentes à constituição de suas identidades pessoais e profissionais assim como os lugares onde foi possível construir seus saberes e práticas. A partir das trajetórias de vida e de trabalho das professoras alfabetizadoras pude identificar suas representações sobre o período de 1940 a 1960 a respeito da alfabetização de adultos no sertão do norte de Minas Gerais. No contexto das narrativas das professoras alfabetizadoras procurei destacar que a abordagem escolhida para este estudo é a compreensão da história como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (SOUZA, 2000).

Como esta pesquisa ancora-se na história e memória, é necessário compreendê-la como possuidora de duas dimensões, a individual e a coletiva. Ao evocar o passado, utilizamos nosso olhar do presente que, por sua vez, é marcado por lugares e vivências ocupados em nosso contexto social. Neste estudo investigo a história e memória de professoras alfabetizadoras, visando retomar suas trajetórias de vida, identificando suas representações sobre o ato de alfabetizar adultos. Nora (1993) determina entre os lugares da memória os acontecimentos pequenos e grandes, conferindo a estes últimos a solenidade das rupturas inaugurais. As transformações incessantes e a ameaça do esquecimento levaram o autor a elaborar a noção de “lugares da memória”, cuja função é recompor o elo entre o passado e o presente, e satisfazer a necessidade de identidade

que compõe a experiência coletiva do homem atual. Sendo assim, as professoras alfabetizadoras entrevistadas na presente pesquisa podem ser consideradas como um “lugar de memória”, o lugar das origens, da fundação, carregando consigo um forte sentido simbólico.

Bosi (2004) coloca que a história do tempo passado é um lugar ainda vivo, um lugar de memória no cruzamento da memória individual com a coletiva, com suas raízes estabelecidas na história local e nacional. Portanto, quando realizo este trabalho investigativo da história das professoras alfabetizadoras na região do norte de Minas Gerais, estou narrando o tempo coletivo, fora de cada uma e de todas as memórias individuais. É na história vivida que se sustenta a nossa memória. As lembranças em largo alcance são uma reconstrução do passado, com o auxílio de informações emprestados do presente. Memória e história se identificam na medida em que evocam o passado. A memória não faz ruptura entre o passado e o presente. Bosi afirma que:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência”. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (2004 p. 46-48).

O saber está interligado à prática cotidiana e a trajetória de vida de cada professora alfabetizadora em estudo, a memória se faz pelas lembranças e pelo esquecimento. Ao realizar as entrevistas com as professoras alfabetizadoras sobre sua profissão, elas foram abrindo o leque de descobertas de suas histórias de vida, esclarecendo e revelando o seu modo de pensar e de fazer a alfabetização para jovens e adultos, assim, foi possível vislumbrar o perfil de alfabetizadora vigente nas décadas estudadas. As narrativas das professoras alfabetizadoras foram importantes para revelar, compreender e analisar quem eram essas profissionais, como e em que lugares atuaram e de que forma constituíram seus modos de aprender e ensinar. Santos (2001) endossa,

Estas marcas passadas se constituem presentes no presente; se presentificam como construtoras de maneiras de agir, de ensinar e de aprender. Fazer história oral destas alfabetizadoras consistiu numa tentativa de produzir interpretações de suas narrativas, nas quais [...] explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências,

mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver (2001, p. 44).

Acredito que o mérito dos estudos do cotidiano se encontra na possibilidade de compreender as atividades docentes como materialidade e como lugar em que as professoras alfabetizadoras constituíram-se como sujeitos. No decorrer desta pesquisa os sujeitos com os quais me deparei são mulheres, casadas, solteiras, viúvas, mães, que, enfim, por alguma razão se tornaram professoras alfabetizadoras. Fontana (2003) analisa a questão do gênero na constituição da professora e o importante papel mediador do trabalho no processo de constituição da singularidade na trama das relações sociais, em que a esposa, a filha, a mãe e a professora se entrelaçam, modulando os modos de ser e de dizer de cada professora:

Diferentes modos de relação da mulher com suas atividades ganham centralidade. Para a Dona de casa, a família é o catalisador de suas atividades e os papéis de esposa e mãe definem os contornos do seu modo de ser mulher e de reconhecerem-se como sujeitos. A atividade profissional é espaço de relações e lugares sociais, que passam a ser vivido pela mulher. Esses lugares sociais implicam modos de ação e preocupações distintas das práticas familiares, passando a dividir com estas a definição de prioridades e sua própria motivação frente a elas. A atividade profissional não apaga os papéis de esposa, Dona de casa, mãe, filha. Acrescenta-se a eles, [...] mas rompe com a relação de continuidade e harmonia frente a eles. [...] a esposa, a Dona de casa, a filha, a futura professora, a estudante. [...] coexistem e enfrentam-se numa professora, reorganizando e mobilizando convicções, crenças e valores e também o próprio modo de viver cada um desses papéis configurando universos distintos, em que se contrapõem saberes práticos versus saber teórico; permanência e continuidade versus ética do progresso e da inversão para o futuro; afetividade, ternura, sensualidade versus competitividade e êxito intelectual (2003, p. 96-97).

Em consonância com as ponderações da autora, verifico que os saberes docentes são construídos e reconstruídos nos contextos históricos, sociais e culturais distintos. Tais saberes são constantemente reelaborados pelas professoras alfabetizadoras, de acordo com suas práticas do contexto real e complexo do ensino ao qual estavam inseridas.

Na construção deste capítulo destaco alguns pesquisadores com os quais é possível estabelecer um diálogo apropriado para compreender as professoras alfabetizadoras como pessoas e profissionais. Assim Nóvoa (1992), Tardif (2002), Arroyo (2006), Chartier (1990), Tardif e Lessard (2011), Santos (2001), dentre outros,

cujos trabalhos oferecem um campo de possibilidades interpretativas para as narrativas das professoras alfabetizadoras, são evocados nesta análise como forma de enriquecer o debate proposto. Atualmente, a literatura referente à formação de professores tem defendido a ideia de que o professor é, antes de tudo, uma pessoa, e parte dessa pessoa é o professor; sendo assim, qualquer ação precisa estar apoiada na investigação sobre a vida e o trabalho das professoras, a constituição de sua identidade pessoal e profissional, as condições concretas próprias ao seu trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula.

Desse modo, interessei-me por analisar o que elas experimentaram e vivenciaram a partir da compreensão das suas histórias. Para tanto, foram analisados os significados das semelhanças e diferenças em relação a cada aspecto revelado nas histórias das professoras alfabetizadoras. Assim, considerei as diferentes trajetórias das sete professoras alfabetizadoras selecionadas para esta pesquisa, visando emergir os aspectos importantes das experiências vividas por elas. Conforme destacado na metodologia, analisei as narrativas usando o quadro conceitual dentro das seguintes categorias: Identidade pessoal, Saberes Construídos, Identidade profissional, Condições de trabalho, Concepções de alfabetização e Prática Pedagógica.

Apresento a seguir as professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa. A análise das narrativas, realizada a partir do citado quadro conceitual, por se tratar de um grupo, pode fazer emergir a necessidade de ordenamento, às vezes, priorizando um em detrimento do outro. Entretanto, nesta pesquisa no percurso realizado considero que todas têm a mesma importância, sendo assim, para não incorrer no risco de priorizar uma em detrimento da outra, optei por apresentá-las em ordem alfabética, pois foram singulares e necessárias para compor este estudo.

4.1 Identidade Pessoal

Amelina Fernandes Chaves

Porque eu não passava de uma menina simples, vinda lá da roça cheia de ilusão de sonho de fazer transformação do país, eu tenho mania de transformação, sempre tive, mania de transformar tudo, mas eu queria revolução de conhecimento, então me senti fantástica e grandiosa, nunca fui tão rica na minha vida (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

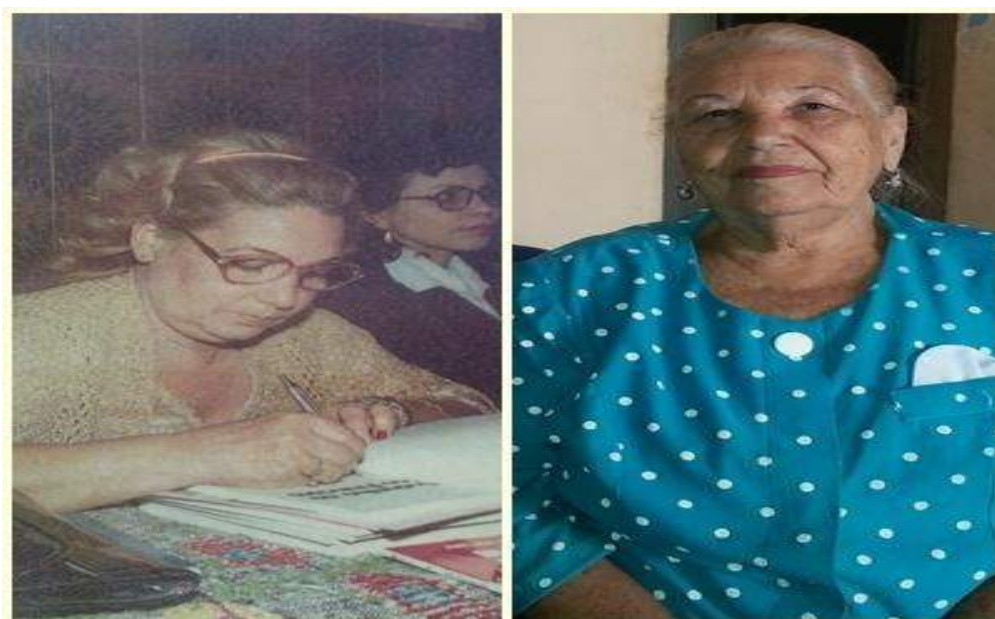


Figura 14: Foto antiga de Amelina Frenandes Chaves (à esquerda).

Figura 15: Foto recente de Amelina Frenandes Chaves (à direita). Fonte: Professora Amelina Frenandes Chaves – arquivo pessoal.

Dona Amelina Fernandes Chaves nasceu no dia 26 de outubro de 1930 está com 82 anos, é viúva, natural de uma pequena vila chamada Sapé, município de Francisco Sá, localizado na região Norte de Minas Gerais, pertence a uma família de 05 irmãos. Seus pais valorizaram a importância da educação na vida dos filhos, o que os distinguia, sendo considerados evoluídos para a época. A mãe também fora professora e o pai militar, os dois criaram os filhos mostrando a importância da raiz educacional em suas vidas. Com exceção do irmão mais velho, Adão Clementino, que não prosseguiu nos estudos, pois o trabalho o impediu, os demais se dedicaram aos estudos, levando para as suas gerações de família essa herança.

A mãe de Dona Amelina foi a primeira professora do Sapé, povoado do Município de Francisco Sá.

Eu vivi numa época assim, onde minha mãe foi a primeira professora de Sapé, que era município de Francisco Sá, Brejo das Almas, na época, então minha mãe foi a primeira professora de lá. Então, eu convivi com essa área de escola, educação, sempre estive dentro, **mas numa época em que a mulher era muito reprimida, não tinha essa liberdade de hoje** (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifo meus]).

Por ter convivido desde a infância em um ambiente escolarizado, Dona Amelina ainda muito cedo já se familiarizava com o encanto das histórias que trazem os livros. Isso propiciou acalantar um sonho de infância que era ser professora e escritora infantil. Conforme suas palavras, Monteiro Lobato sempre fora sua grande inspiração visto que as obras do autor estavam sempre ao alcance de seus olhos atentos de menina. As leituras eram tão presentes no seu cotidiano que a levaram a escrever, ainda criança, cinco livros, que posteriormente foram publicados.

Desde menina na escola eu li Monteiro Lobato. Mamãe era muito evoluída, uma mulher de família, criada em casa de Dona Ivonne e Dona de casa. Como eu lia muito Monteiro Lobato, eu falava em ser escritora infantil e escrever para criança e aí, dessa convivência com minha mãe, eu escrevi cinco livros naquela época de menina, escrevi esse livro que hoje eu estou editando, depois que eu adquiri estrutura já de conhecimento literário de publicação, to voltando os livrinhos, estou publicando cinco livros infantis hoje, então a minha convivência foi assim, foi muita cultura, cultura popular, então eu sou ligada aos foliões daquela época... e então meu pai era um homem muito evoluído, tinha sido militar em Diamantina, era uma família bem evoluída para época e lugar (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Dona Amelina casou-se bem jovem com o senhor Almir Chaves, com quem teve quinze filhos, criados, conforme a entrevistada: “em mistura com os trabalhos literários”. Hoje com 82 anos desempenha várias profissões, é romancista, dramaturga, poeta, artesã com várias exposições nacionais. É membro da Academia Montesclareense de Letras, e de várias outras academias em alguns estados brasileiros e por anos esteve à frente da Associação dos Repentistas do Norte de Minas, como presidente. Ela é sócia colaboradora da Comissão Mineira de Folclore e publicou diversos romances e peças teatrais de sucesso.

Dentre as suas obras destaco: Diário de um marginal, o Andarilho do São Francisco, O câncer da Vingança, Ventania, Folclore, Quitute e Amor, O comendador Romão, Jagunços e Coronéis, O eclético Darcy Ribeiro (ensaio e literatura crítica) e João Chaves, Eterna Lembrança (biografia). Em seu livro “O menino que sonhava com as estrelas”, conta a história de um jovem que foi em uma vassoura de bruxa à Brasília pedir ajuda ao presidente para a construção de uma escola, mas não foi atendido. Esse livro conta uma história que mescla o real, a burocratização, questão política e o

imaginário, contextualizando sua realidade na época com fábulas folclóricas para um fácil entendimento. Vencedora de vários concursos literários, destacam-se os prêmios: Padre Paschoal Rangei (Carangola, MG), Cidade de Araguari (MG), Jornal Saga (SP) e Cidade de Patos de Minas (MG). Suas crônicas são publicadas aos sábados no Jornal do Norte da cidade de Montes Claros, Minas Gerais, onde reside.

Dona Amelina sempre se dedicou à arte e à cultura, buscando incansavelmente preservar as raízes de sua terra. Cuidadosamente e com detalhes relatou-me que suas bruxas de pano foram destaque no cenário do programa Som Brasil transmitido pela Rede Globo de Televisão. Reconhecidamente, Dona Amelina é uma pessoa que conhece os diversos ramos do saber e consegue transformar os conceitos mais complexos em noções de fácil compreensão. Prova disso foi a homenagem feita pelo colega de academia Santos,

Amelina Chaves é mulher inquieta. Não se dá ao sossego. Mal terminara a biografia de Darcy Ribeiro, já pensava em João Chaves, outro filho ilustre de uma cidade rica em biografias. Grudou-se à personagem e conseguiu, com os dados coletados e ora divulgados, formar um manancial precioso, que constitui um tanto da própria história de uma cidade, de um município e de uma brava região, que não se curva ao tempo, à injunções e às circunstâncias (1978, p. 04).

Fora batizada com o nome de Amelina Fernandes Chaves, todavia ao dedicar-se à produção escrita, optou por assinar apenas Amelina Chaves, o que fez com que seu nome se tornasse mais familiar entre os escritores de renome da sua cidade.

Dando continuidade, e respeitando a ordem alfabética, já mencionada, apresento a categoria Identidade Pessoal da segunda professora alfabetizadora Cleonice Alves Proença

Meu pai era Antônio Proença, ele lutou muito pra vencer na vida, foi barqueiro, alfaiate, viajante, empregado de comércio, e depois alcançou o cargo de Inspetor dos Correios. Ele mudou pra Brasília de Minas, onde conheceu e se casou com a minha mãe Dona Carolina Alves Proença. Nasci em Brasília de Minas, tinha 11 irmãos, eram 05 mulheres e 07 homens, Nair, Maria, Araci, Ruth e eu (PROENÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).



Figura 16: Foto antiga de Cleonice Alves Proença (à esquerda).

Figura 17: Foto recente de Cleonice Alves Proença (à direita).

Fonte: Professora Cleonice Alves Proença – arquivo pessoal.

Dona Cleonice Alves Proença nasceu no dia 13 de setembro de 1917, em Brasília de Minas, 95 anos, solteira, orgulha-se da vida dedicada ao ensino. Filha de Antônio de Paula Proença e Carolina Alves Proença cresceu em uma família de 11 irmãos. Sua infância foi marcada pela alegria das noites juninas em sua terra natal, onde aguardava ansiosa a chegada do pai, que sempre trazia das viagens bombinhas de salão e traques para presentear os filhos. Suas noites eram acompanhadas de cantigas de roda e muitas brincadeiras típicas da época. Ao referir-se a família, fez questão de mencionar a carreira profissional de cada irmão e explicar a opção de ter ficado solteira. Segundo a professora alfabetizadora Cleonice, na juventude, por pouco não se casou. Quando ainda namorava, o pretendente impôs que ela largasse a profissão para cuidar da casa e dos filhos, não hesitou em terminar o noivado, abdicando de sua vida pessoal para dedicar-se exclusivamente à sua profissão.

Na terceira narrativa apresento a professora alfabetizadora Glaydes Francisca Santos

Eu morava com minha tia, tinha mãe, mas meu pai foi embora. Diz minha mãe que quando eu tinha 1 ano que ele foi embora e minha irmã tinha 10 dias de nascida. E aí ele foi embora, não apareceu mais nunca. E ela foi lutar pra criar a gente. Minha mãe era lavadeira. É, ela era lavadeira. Ela lavava roupa pra família Madureira e pra outras famílias, que não me lembro agora (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).



Figura 18: Foto antiga de Glaydes Francisca de Oliveira Santos (à esquerda).

Figura 19: Foto recente de Glaydes Francisca de Oliveira Santos (à direita).

Fonte: Professora Glaydes Francisca Santos – arquivo pessoal.

Dona Glayds Francisca de Oliveira Santos nasceu no dia 3 de setembro de 1925, tem 89 anos, é viúva, natural de Montes Claros, Norte de Minas Gerais. Dona Glaydes relatou-me que ela e a irmã, ainda bem pequenas, juntamente com sua mãe foram abandonadas pelo pai que nunca mais retornou. Diante disso, sua mãe teve que assumir todas as responsabilidades, passando a trabalhar como lavadeira para famílias ricas da cidade, ela e a irmã ficavam sob os cuidados de uma tia.

A infância de Dona Glayds foi muito difícil, segundo seus relatos, acordava cedo todos os dias, ajudava a mãe a lavar as roupas e, somente após o término, podia estudar. Mesmo com toda a dificuldade dedicava-se muito aos estudos, sempre alcançando bons resultados, pois sabia que os estudos poderiam tirá-la da vida regrada e precária. Sua persistência e dedicação despertaram comoção no Vigário Marcos, o então reitor do Colégio Imaculada Conceição, instituição de ensino particular, que lhe concedeu uma bolsa de estudos na citada instituição.

As dificuldades eram grandes, eu tinha que lavar roupa com ela. Eu levantava de manhã, ia lavar roupa. E assim fiz o primário [...] o colégio a mesma coisa, **só podia ir pro colégio depois que tivesse lavado as roupas**. Depois ia pro colégio, ao meio-dia, ficava lá até a tardinha e estudava. É porque eu ganhei uma bolsa do colégio, porque não podia pagar. Como eu tinha recebido diploma lá no grupo, [...] um 10, aí Padre Marcos, era o vigário daquele tempo, ele falou “não, você não pode ficar sem estudar não”, aí nós levamos o diploma e ele me mandou ir para o colégio, ele era o reitor do colégio, [...] aí minha mãe fez a matrícula, eu fui e estudei e foi muito bom. (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifos meus]).

História semelhante encontro na tese de Santos (2001), intitulada “Histórias de Alfabetizadoras entre Saberes e Práticas”, no capítulo em que relata sobre o universo das alfabetizadoras, apresenta uma professora que limpava a biblioteca em troca dos estudos.

A quarta narradora é a professora alfabetizadora Ivonne de Oliveira Silveira,

Nasci menina rica, em Montes Claros, em dezembro de 1914. Meu pai era rico, farmacêutico muito bom, muito conceituado, ele conseguiu uma boa... Como é que se diz?...Ah, uma boa fortuna, era considerado homem rico, daquele tempo. Nós tivemos uma vida muito boa, onde hoje é aquela Drogaria Clara, na esquina da Praça Doutor Carlos com a Rua Camilo Prates, ali ficava a farmácia do meu pai, Farmácia Americana e, ao lado, nossa casa, uma casa muito boa, bonita, lá nasci. (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista)



Figura 20: Foto antiga de Ivonne de Oliveira Silveira (à esquerda).

Figura 21: Foto recente de Ivonne de Oliveira Silveira (à direita).

Fonte: Professora Ivonne de Oliveira Silveira – arquivo pessoal.

Dona Ivonne de Oliveira Silveira nasceu em 30 de dezembro de 1914, tendo completado seu centenário no ano de 2014, é viúva, pertencente a uma tradicional e rica família montes-clarense, o que, conforme a própria entrevistada, favoreceu-lhe boas oportunidades e bons contatos.

Ainda na adolescência, aos quatorze anos, seus pais passaram por uma crise financeira, o que fez com que toda a família se mudasse para o Município de Francisco Sá, para execução de novos projetos. Mesmo tendo que se adaptar a nova vida, agora com um pouco mais de restrições, visto que fora morar em uma cidade bastante pequena e ainda com um padrão de vida inferior, ela se adaptou sem grandes dificuldades. Foi nessa época que conheceu aquele que seria o seu esposo e “o grande amor de sua vida”, Olyntho Silveira. Namorou por quatro anos e viveu com ele setenta e seis anos, tendo se separado em virtude do seu falecimento, a morte do marido trouxe muita tristeza para a vida de Dona Ivonne. Segundo suas palavras: “foi um amor muito grande, não houve filhos para nos prender, só nos prendeu foi aquele amor, aquela amizade, durante 76 anos com 04 de namoro, 80 anos juntos”.

O pai, um farmacêutico intelectual e poeta; o esposo, um autodidata admirado, foram inspiração para que Dona Ivonne aprendesse outros idiomas e se tornasse uma grande apreciadora da literatura.

Meu pai era intelectual, poeta e comecei a ler muito cedo e por necessidade, porque papai estava naquela situação difícil. Estava namorando Olyntho, o pai dele era Presidente da Câmara e administrador do Município, conseguiu contratar-me. Com 15 anos eu comecei a lecionar, tomei gosto, e acho que eu fui escolhida mesmo para professora, porque eu exercia a profissão com muito amor, com muita dedicação (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Escritora de grande reconhecimento na sociedade montes-clarense, Dona Ivonne Silveira publicou crônica e artigos em jornais locais, escreveu alguns livros, sendo um em parceria com seu marido Olyntho Silveira, “o Brejo das Almas”. Ao comemorar seu centenário, parte deles dedicados á educação e a cultura do norte Minas, a professora sustenta com orgulho a sua trajetória. Ela é Professora Emérita da Unimontes e Presidenta da Academia Montesclarensense de Letras (por sucessivos mandatos), pertence à Academia Municipalista de Letras de Minas Gerais, e se destaca como um dos

principais nomes no que se refere ao desenvolvimento da Educação no Norte de Minas, Noroeste e Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A quinta narradora é a professora alfabetizadora, Olga Nena Murça Brito.

Eu era muito nova e já tinha casado, já tinha dois filhos, morava na Caveira, distrito de Grão Mogol. Vocês vão encantar demais com a carta do namorado (risos), meu marido... eu fiquei com raiva dele porque ele foi para a festa... Ele ia muito na festa do Riacho dos Machados (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).



Figura 22: Foto antiga de Olga Nena Murça Brito (à esquerda).

Figura 23: Foto recente de Olga Nena Murça Brito (à direita).

Fonte: Professora Olga Nena Murça Brito – arquivo pessoal.

Dona Olga Nena Murça Brito nasceu no dia 9 de agosto de 1922, tem 90 anos, é viúva, natural do município de Grão Mogol, Norte de Minas Gerais. É mãe de sete filhos, dois de seu primeiro casamento com o senhor Lourenço Vieira Junior, e outros cinco frutos do segundo casamento com o pernambucano Tito Cavalcante Brito. Ao falar dos filhos, Dona Olga se orgulha, para ela a trajetória de cada um é motivo de muita emoção.

Os relatos de Dona Olga chamaram-me a atenção pelo bom humor com que fala do relacionamento com o seu segundo esposo, quando se lembrou de uma carta que recebera dele, no tempo em que ainda se usava pena para escrever. Ela fala dos ciúmes que sentia do marido, este, segundo ela, gostava muito de frequentar as festas dos povoados próximos.

Sempre dinâmica e envolvida com as letras, Dona Olga deixa marcas de quem se dedicou ao ofício de alfabetizadora, como se verifica no livro publicado por sua filha, cujo título é *Infância Verde*. Nesse livro estão as doces palavras da orgulhosa mãe, com a seguinte dedicatória: “Para minha filha, por sua insistência em me fazer sorrir na sua presença. Ela não desiste. Conseguiu!”

Saudades
 Mal que gozamos
 porque consolo não tem.
 Sem ela não haveria o tão doce querer bem.
 Saudades, por mais que se esquive de suas mãos
 fugir não pode.
 Saudades, quem não as tem?
 Pode dizer que não vive (BRITO, 2009, p. 05).

A sexta narradora é a professora alfabetizadora Ruth Tupinambá Graça.

Pela minha idade você vê logo que eu acompanhei o desenvolvimento de Montes Claros. Eu escrevo umas crônicas sobre o que eu vivi em Montes Claros, pois vivi aqui toda minha vida. Mas quando eu me casei fui para Belo Horizonte e lá fiquei por dez anos, depois retornei e encontrei tudo modificado. A cidade cresceu, edifícios subiram, avenidas presunçosas rasgaram as pequeninas ruas... (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).



Figura 24: Foto antiga de Ruth Tupinambá Graça (à esquerda).

Figura 25: Foto recente de Ruth Tupinambá Graça (à direita).

Fonte: Professora Ruth Tupinambá Graça – arquivo pessoal.

Dona Ruth Tupinambá Graça nasceu no dia 15 de setembro de 1917 em Montes Claros, Norte de Minas Gerais, tinha 96 anos quando foi entrevistada, faleceu em 16 de novembro de 2014 com 98 anos. Filha de Josefina Mendonça Tupinambá e Tobias Leal Tupinambá, sua família materna é natural de Montes Claros, e a paterna veio do Estado da Bahia.

Minha mãe era Josefina Mendonça Tupinambá, da família Mendonça daqui de Montes Claros e meu pai era Tobias Leal Tupinambá, descendente de índio. Meu pai estudou em Diamantina, ficou lá uns quatro, cinco anos. Naquele tempo era assim se você ia estudar, não voltava nem para as férias, era tudo muito longe, não tinha condição, não tinha estrada de rodagem, não tinha nada, era estrada de tropa, ele veio passar umas férias e conheceu minha mãe, apaixonou-se e não voltou mais para o seminário, tirou a batina. [...] tinha dezessete anos, quando casou, minha mãe tinha dezenove (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Casou e teve seis filhos, conforme seus relatos, no início do casamento, o marido não permitia que trabalhasse fora, pois, para ele, sua função era olhar e cuidar da prole.

Presenciou a chegada do progresso na cidade de Montes Claros, escreveu inúmeras crônicas nos jornais locais, como também livros que retratam o resgate histórico de seu tempo, que os leitores “imiscuem-se numa visão saudosista e passam também a procurar uma forma de reviver toda essa cultura que foi esmaecendo, aos poucos, com o passar dos anos”⁷². Foi uma narradora apaixonada pelas memórias de Montes Claros e muitos a reverenciaram como a Cora Coralina de Montes Claros, dado o alto, limpo e espontâneo lirismo de suas narrativas. Destacou-se como uma das mais importantes memorialistas de Montes Claros, dentre suas obras o livro “Montes Claros eterna lembrança” no qual a autora narra histórias simples, lembranças e saudades da sua infância, quando tudo eram risos, alegrias e inocências; da sua adolescência e juventude, quando o coração era repleto de sonhos e ilusões embalados pelo amor. Dona Ruth, registrou com maestria as saudades da “sua Montes Claros”:

Saudades da minha Montes Claros antiga, pequena, mocinhas cheias de dengüices, privadas do luxo e sofisticação das grandes cidades. Dos sobradões tão bonitos, retratos de um passado tão feliz e distante, austeros na aparência, mas que habitados por pessoas que souberam amar nossa terra e tanto lutaram pelo seu progresso (GRAÇA, 2010, p. 09).

⁷² Palavras escritas por Dário Teixeira Cotrim, presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros- IHGMC, no prefácio do livro “Montes Claros: Eterna Lembrança” de autoria de Ruth Tupinambá Graça, 2010.

Foi sócia efetiva da academia Montesclarensense de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros e membro do Consórcio Literário “Oficina das Letras”.

Por fim apresento a última narrativa da professora alfabetizadora Wanda Torres Correa.

Nasci em Januária, meus pais também eram de lá. Meu pai chamava-se Laurindo Ferreira Torres, minha mãe era Geraldina Martins Torres. Ela era de Maria da Cruz. Meu avô, Maximiliano Martins Pereira, morava em Maria da Cruz. Minha mãe estudou... ela e as irmãs no colégio de Diamantina. O colégio que tem aquela passagem ligando um prédio ao outro, por cima da rua e os mais novos já estudaram no Imaculada aqui em Montes Claros (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).



Figura 26: Foto antiga de Wanda Torres Correa (à esquerda).

Figura 27: Foto recente de Wanda Torres Correa (à direita).

Fonte: Professora Wanda Torres Correa – arquivo pessoal.

Dona Wanda Torres Correa nasceu no município de Januária, Norte de Minas Gerais, em 29 de outubro 1937, está com 78 anos de idade. Filha de Laurindo Ferreira Torres e Geraldina Martins Torres tem quinze irmãos. Sua mãe e as tias estudaram no colégio de Diamantina, em regime de internato. Dona Wanda relatou-me que sua mãe

formou-se como professora, mas nunca lecionou, pois tinha um filho a cada ano e meio o que a impedia de trabalhar fora de casa.

Minha mãe e minhas tias estudaram em regime de internato. Elas iam no começo do ano. Era muito difícil, o transporte naquela época. Meus pais se casaram e foram morar em Januária mesmo porque os dois eram de lá. Minha mãe teve 15 filhos, criou 13. Há nove anos atrás, perdemos o nosso irmão mais velho, ele morreu relativamente novo, aos 65 anos. Eu sou a segunda filha (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Ao finalizar a primeira categoria, identidade pessoal, nos tópicos subsequentes Saberes Construídos, Identidade Profissional e Condições de Trabalho, as análises serão apresentadas de forma coletiva. Isso se justifica pelos vários pontos de intercessão que constatei nas narrativas das professoras alfabetizadoras, evitando, assim, repetições desnecessárias.

4.2 Saberes Construídos

Nesta categoria, busquei evidenciar como as professoras alfabetizadoras que atuaram na educação de jovens e adultos no período de 1940 a 1960 construíram seus saberes. Assim, procurei por meio das narrativas mapear os lugares, tempo e tipos de saberes, considerando os lugares onde estudaram desde o início da escolarização até tornarem-se professoras alfabetizadoras, bem como o nível de escolaridade alcançado.

Entendo que é caminhando que construímos o caminho e é também dessa forma que fazemos nossa história, numa dimensão dinâmica que não se repete, mas permeada por continuidades e rupturas. Desse modo, as entrevistas com as professoras alfabetizadoras permitiram abranger que a construção dos seus saberes foi alicerçada numa formação rica em singularidades que retrata um tempo em que a escola era um privilégio de poucos. Nesse sentido, nas palavras de Sacristán.

Refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste tempo que vivemos encontrou seu nascimento. Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas mestras do que está por vir... (2000, p. 37).

Considerando tal afirmação, encontrei nos relatos do passado lembranças de uma época em que as dificuldades de acesso à escolarização eram evidentes e que, no caso de nossas entrevistadas, ainda que tenha ocorrido de forma precária e deficitária foi

determinante para que se tornassem professoras alfabetizadoras. Algumas cursaram apenas o ensino primário por terem que trabalhar para ajudar suas famílias, as condições não eram favoráveis aos estudos. O relato de Dona Glaydes Francisca Santos revela essa realidade:

Minha mãe era lavadeira e eu tinha que lavar roupa com ela. Eu levantava de manhã, ia lavar roupa. E assim fiz o primário [...] o colégio a mesma coisa, só podia ir pro colégio depois que tivesse lavado as roupas. Depois ia pro colégio, ao meio-dia, ficava lá até a tardinha e estudava. É porque eu ganhei uma bolsa do colégio, porque não podia. Como eu tinha recebido diploma lá no grupo, [...] um 10, aí Padre Marcos, era o vigário daquele tempo, ele falou “não, você não podem ficar sem estudar não”, aí levamos o diploma pra ele e ele nos mandou pro colégio. Ele era reitor do colégio, minha mãe fez a matrícula e eu fui estudar, foi muito bom pra mim (2012, dados obtidos em entrevista).

As narrativas das professoras alfabetizadoras sobre o tempo em que frequentaram a escola são carregadas de lembranças boas e prazerosas, mas também marcadas por rigidez e cobranças das mestras, como eram chamadas naquela época, nos dizeres de Dona Ruth Tupinambá Graça:

os professores eram rígidos, autoritários mesmo, todos nós tínhamos um grande respeito e até temor. A Escola Normal nos proporcionou cultura e também muita alegria. Foi um tempo bom que não consigo esquecê-lo, por mais que os cabelos e meus cabelos se transformem em nuvens brancas... (2012, dados obtidos em entrevista).

Em sua tese intitulada “Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras, entre Saberes e Práticas”, Santos (2001) apresenta a trajetória da professora alfabetizadora Maísa que relata como sua formação básica foi marcada pelo autoritarismo, medo e rigidez, mas acrescenta “mesmo assim, foi um período muito bom” (p. 81).

Observo nos dizeres das professoras alfabetizadoras que o ensino para mulheres era voltado para as práticas artesanais e para que se tornassem exemplares mães de família, “aprendemos assim trabalhos manuais: o bordado, a tapeçaria, desenho, flores e até culinárias, enfim, mil prendas domésticas para a mulher verdadeira dona-de-casa. Saíamos daquele educandário, escoladas para o salão e também para o fogão” (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Nesse sentido, Nóvoa (1995) considera que as professoras alfabetizadoras, a partir de suas experiências, produzem o seu próprio jeito de ser professora, apesar da uniformização de sua formação, pelo entrecruzamento de seu jeito de ser pessoa-

professor com o jeito próprio de ser dos professores responsáveis por sua formação escolar. De tal modo, considerando que as professoras alfabetizadoras são seres humanos em constante construção e que o processo identitário dessas é dinâmico e complexo, entendo que a identidade, o ser professora alfabetizadora, consoante o autor,

Não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (1995, p.16).

Nessa perspectiva, também compreendo que os saberes das professoras alfabetizadoras entrevistadas foram construídos ao longo do tempo em sua formação docente e como membro da sociedade na qual estavam inseridas. Quanto à formação das entrevistadas, pude constatar que a trajetória escolar de cada uma foi marcada por ensinamentos que apontavam as opções da época para as mulheres, ou seja, serem dedicadas mães de família ou ingressarem no exercício da docência. A fala de Dona Ivonne ratifica essa constatação: “Esta era a única profissão das mulheres chamadas de boas famílias”. Também Dona Wanda, a mais nova das entrevistadas, e por isso considero inserida em uma época “menos tradicionalista”, no que se refere à ocupação da mulher na sociedade, vivenciou tal situação. De acordo com Dona Wanda Torres Correa:

No meu tempo, ou era professora ou era professora. Não tínhamos opção. Eu tinha vontade de trabalhar em banco, em comércio, mas não tive chance. Era a falta de opção. Eu não gostava, eu não fui preparada na família para ser professora. Acredito que isso influenciou muito, mas, quando chegou na hora de trabalharmos não tinha outra coisa. Mulher não trabalhava em banco. No comércio também era só homem... Então foi isso, não foi opção; foi necessidade de trabalhar (2012, dados obtidos em entrevista).

Reforçando e complementando a ideia de que o magistério era uma ocupação própria para mulheres, Louro (2009), como já mencionado no capítulo dois desta tese, pondera a respeito do processo de feminização do magistério. Nesse contexto, ser professora era visto como uma profissão feminina, a sua instrução deveria ser “aproveitada” pelo marido e pelos filhos, portanto, teria que estar atrelada às atividades do lar. Conforme assinala Almeida (2007, p. 73), “a mulher deveria ser instruída: [...] de

forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. [...]” Assim, as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão, o magistério, e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização, mantendo-se sob a liderança masculina. Na análise de Catani (1997) a ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Aspecto que se adequava quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as “perigosas” luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade.

As professoras alfabetizadoras, a seu tempo, e de acordo com as suas próprias demandas foram alcançando sua formação escolar, revelando diversidades de situações que permeavam a realidade das mulheres daquele tempo. Dona Ruth Tupinambá, por exemplo, formou-se no magistério aos 17 anos de idade no Colégio Normal Oficial de Montes Claros, sempre sonhando com o dia em que entraria em uma sala de aula para ensinar, mas foi impedida de realizar este propósito por bastante tempo, pois o pai não permitia que suas filhas trabalhassem fora e, mais tarde, também o marido não admitia que ela deixasse os filhos e as obrigações com a casa para trabalhar fora, conforme já mencionado na categoria Identidade Pessoal.

Dona Ivonne Silveira, mesmo tendo apenas o primário quando começou a lecionar, era rodeada por conhecimento dada a instrução do pai e, posteriormente do marido. A convivência em um ambiente culto lhe propiciou aprender outros idiomas e apreciar a literatura. Assim, ainda menina, já tinha um contato bastante intenso com os livros, o que mais tarde lhe rendeu a competência de se tornar uma das mais importantes escritoras de nossa cidade. A sua formação universitária somente ocorreu muito tempo depois, quando foi fundada a Faculdade de Filosofia do Norte de Minas, atual Unimontes, aos 52 anos de idade.

Dona Amelina, segundo seus relatos, se destacou como aluna desde os primeiros anos de estudo, visto que teve uma infância cercada pelos livros. Sua mãe era professora e isso propiciou uma convivência direta com o ambiente escolar. Também outro aspecto que contribuiu foi o fato de sua mãe ter sido criada pela família de Dona Ivonne. Conforme já abordado, Dona Ivonne pertencia a uma família bastante instruída para a época e, certamente isso contribuiu para que Dona Amelina tivesse uma boa formação escolar, tanto que ainda criança escreveu livros infantis. Estes, quando já adulta, foram publicados. Nas palavras de Dona Amelina Chaves:

[...] tive essa convivência muito grande e desde menina na escola eu li Monteiro Lobato. Mamãe era muito evoluída, uma mulher de família, criada em casa de Dona Iyonne e Dona de casa. Como eu lia muito Monteiro Lobato, eu falava em ser escritora infantil e escrever para criança e aí, dessa convivência com minha mãe, eu escrevi 5 livros naquela época de menina, escrevi esse livro que hoje eu estou editando, depois que eu adquiri estrutura já de conhecimento literário de publicação to voltando os livrim, tô publicando 5 livros infantil hoje, então a minha convivência foi assim, foi muita cultura, cultura popular (2012, dados obtidos em entrevista).

A construção de saberes de Dona Amelina Chaves ocorreu de uma maneira muito interessante e bastante peculiar. Na “escolinha” onde estudava, localizada em Francisco Sá, ela teve a oportunidade de frequentar a biblioteca da cidade e, dessa forma, ter uma convivência direta com autores e obras diversas: “conheço todos os autores brasileiros, conheço todos os temas, todos os autores e hoje alguns estrangeiros, mas brasileiros eu conheço todo mundo por causa dessa biblioteca”. A relevância desse fato na vida de Dona Amelina é, ainda hoje, lembrado com grande entusiasmo, tanto que no seu discurso de posse na Academia Montesclarensense de Letras ela discorreu: “a minha faculdade foi uma biblioteca, uma faculdade silenciosa onde eu li tudo”. Dona Amelina, conforme ela mesma relatou, se sente bastante envaidecida por ter tido o privilégio de, apenas com nove anos, já ser uma leitora assídua de Monteiro Lobato, e, aos 10 anos, já ter lido vários livros infantis. Dona Amelina não cursou o ensino superior.

Dona Cleonice cursou o ensino primário na Escola Singular de Brasília de Minas. Em 1932, em Montes Claros, fez o curso normal no Colégio Imaculada Conceição, tendo se formado em 1936. Já Dona Wanda fez o curso primário na Escola Estadual Bias Fortes em Januária, e o ginásial também nessa mesma cidade, tendo terminado os estudos no Colégio Imaculada Conceição, em Montes Claros. Aos 48 anos de idade, quando já tinha suas duas filhas, fez o curso superior, formando-se em Ciências Contábeis. Dona Olga iniciou seus estudos na cidade de Francisco Sá, mas devido ao trabalho do pai veio para Montes Claros dando continuidade na Escola Estadual Gonçalves Chaves, onde terminou o quarto ano primário, não fez magistério, nem faculdade.

Dona Glayds cursou o magistério no Colégio Imaculada Conceição e formou-se em 1943, fez curso Normal, quando ainda estava com 18 anos. Não cursou o ensino

superior, pois não tinha condições financeiras de se deslocar para Belo Horizonte. Nas palavras de Dona Glaydes Francisca de Oliveira Santos:

Não tinha faculdade aqui não. Na época era assim: quem podia ia pra Belo Horizonte fazer. Eu tive duas colegas que foram: Genoveva Mota e Ana Olivia Peixoto, que podiam, famílias que podiam, foram fazer, estudar, fazer faculdade em Belo Horizonte. [...] em Montes Claros não tinha. Só tinha mesmo o Colégio Imaculada e a Escola Normal e era só magistério (2012, dados obtidos em entrevista).

Dona Olga Nena Murça Brito iniciou o curso primário em Francisco Sá e, ainda hoje, guarda na memória o nome dos seus primeiros mestres, numa referência saudosa àqueles que lhe ensinaram as primeiras letras. Quando veio para Montes Claros ingressou na Escola Estadual Gonçalves Chaves, a fim de concluir o ensino primário. Consoante seus relatos: “lá eu tirei o diploma com nove anos porque na hora eu fiquei afobada e não consegui falar uma palavra que elas queriam... E eu tenho o diploma até hoje. Só estudei até a quarta série, quarto ano primário naquele tempo” (2012, dados obtidos em entrevista).

A Escola Estadual Gonçalves Chaves, onde Dona Olga estudou, foi a primeira instituição de ensino público da cidade. Conforme já abordado, fora construída com uma arquitetura espelhada nos grupos escolares mineiros, e atendia os filhos da classe menos favorecida, ou seja, era uma escola localizada na área central da cidade, contudo, os alunos eram residentes nos bairros mais afastados. Essa constatação me leva a abranger, entre outras questões, as prováveis dificuldades que Dona Olga enfrentou para frequentar as aulas naquele tempo. Entretanto, a professora alfabetizadora relembra com carinho e entusiasmo o seu tempo de estudo. As mestras, assim respeitosamente eram tratadas, pois aos alunos, como Dona Olga, cabia o reconhecimento da missão sagrada que aquelas mulheres exerciam. A entrevistada fala com carinho de suas mestras, como por exemplo, Dona Maria Josefina Tupinambá que, segundo ela, foi uma das melhores professoras de Montes Claros. Também, lembrou uma bonita homenagem proferida no dia dedicado às professoras, cujo trecho, descrito abaixo, ressalta a missão sagrada dessas mestras.

Ninguém mais que a Professora se credencia ao culto da nossa veneração e respeito. Poucos como nossa mestra sabem tirar de si para dar aos outros, com verdadeira abnegação, desprendimento e sacrifício. Sacerdócio sublime, magnífico apostolado esse em que a professor encarna o seu papel de partilhar com a ternura e as virtudes da santa. (BRITO, 2013, dados obtidos em entrevista).

A fala de Dona Olga Murça Brito conforma com as considerações das demais entrevistadas que também vivenciaram momentos de “veneração” às antigas mestras. Nesse sentido, entendo que muito dos saberes das professoras alfabetizadoras foram construídos por antigos professores que participaram de forma significativa nas diferentes etapas de suas vidas, o que pode ser confirmado pelas observações de Zeichner (1993) “o processo de aprender a ensinar começa muito antes dos alunos freqüentarem os cursos de formação de professores” (p.130). Assim, as recordações de infância são parte das representações de ser e estar alfabetizadoras, bem como as representações de escola construídas ao longo do processo de aprendizagem. Desse modo, é possível que as professoras alfabetizadoras entrevistadas tenham repetido atos, gestos e atitudes de seus antigos mestres, ou talvez tenham refutado algumas práticas que não lhes era aprazível.

As professoras alfabetizadoras de adultos de outrora, assim como cada grupo de educadoras, possuem particularidades de reconhecimento social, imagens complexas que não dependem apenas dos níveis de escolarização, carregam uma imagem social definida, marcante, em que predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas principalmente a benevolência, a dedicação e o zelo com seus alunos. Apesar desses traços promoverem um reconhecimento forte no imaginário social naquela época, contudo não conferia às professoras alfabetizadoras um estatuto profissional. Esse imaginário social ainda possui as marcas das professoras alfabetizadoras, construído há muitas décadas: “Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (ARROYO, 2005, p. 30). Para compreendermos melhor nossa profissionalização, a nós mesmos enquanto educadores e refletir sobre que professor desejamos ou sonhamos ser, não devemos ignorar que o ofício do mestre das primeiras letras, do mestre alfabetizador, permanece no imaginário em que se entrelaçam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. Não podemos esquecer que a ideia de vocação, missão, sacerdócio faz parte da autoimagem das professoras alfabetizadoras e das representações sociais por elas lembradas.

Conhecer os mestres, seus saberes, suas práticas, suas histórias de vida é o melhor caminho para compreendermos a escola e o movimento educacional do passado e do presente, estabelecendo ações para o futuro. De acordo com Sacristán,

meditar sobre o que ocorreu pode dar-nos perspectiva, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras [...] Só podemos preencher o “porvir” a partir do presente com projetos, e estes estão enraizados nos ideais do passado e do presente (2000, p. 39).

Para entender o momento educacional atual, é necessário estabelecer um diálogo com os sujeitos da história do magistério, os mestres das escolas, dando-lhes a oportunidade de ocupar a posição de destaque que lhes é de direito. Arroyo (2006) em suas ponderações, esclarece que: “tirando do baú dos esquecidos da história do magistério artes que não deveriam ter sido esquecidas. Artes de ofício. Saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. Guardadas no cotidiano, nas gavetas das salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora” (p. 09).

Nesta categoria, ao construir os saberes das professoras alfabetizadoras entrevistadas, procurei desnudar a identidade das antigas mestras, compreender o caminho fecundo por onde passaram para, assim, entender a nós mesmos, educadores, um pouco mais. Essa compreensão se deu através do ofício de ser professor, traços e hábitos que todos os mestres repetem, saberes e fazeres que são próprios de sua maestria. Nesta mesma linha de raciocínio Arroyo afirma que:

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria (2006, p. 18).

O pensar e o fazer educativo moderno originam-se nas artes dos mestres educacionais do passado, no seu saber-fazer, e este sobrevive em nós, educadores e educadoras atuais, que, ao longo da nossa profissão, incorporamos as marcas de um ofício aprendidas e estabelecidas no diálogo de gerações, levando-nos a entender que os saberes específicos da profissão se reproduzem apesar de todas as alterações sofridas na educação e na própria profissão.

As professoras alfabetizadoras ao longo de suas vidas foram se constituindo como pessoas e como professoras, na medida em que cada uma, em seus processos de formação com suas experiências de vida pessoal, familiar e profissional foram tomando para si os princípios e valores que produziram um modo de ser e de estar no mundo, ou

melhor, um modo de pensar, sentir e agir como pessoas e como professoras. Afirmção interessante é a de Forquin (1992) quando diz que,

a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu em situações concretas do seu próprio percurso educativo (p. 167).

O exame das trajetórias de vida das professoras alfabetizadoras que participaram desta investigação possibilitou múltiplas interpretações. Ao ler esse material, encontrei elementos que permitiram desvendar a constituição da subjetividade dessas professoras, como também conhecer o conjunto de fatores que contribuiu na formação dos seus saberes. Ao perscrutar a experiência vivenciada pelas professoras alfabetizadoras foi possível compreender/identificar alguns aspectos que historicamente fazem parte da configuração da educação de jovens e adultos no Brasil.

4.3 Identidade Profissional

O mérito das pesquisas que utilizam a história oral, afirma Thompson (1998), está no fato de ser construída em torno de indivíduos que lançam vida para dentro da própria história e com isso alargam seu campo de ação. Abordar sobre a categoria identidade profissional é fundamental ao indagar sobre a vida e a pessoa da professora alfabetizadora, ou seja, quando se quer saber como e por que cada uma se tornou a professora que foi. Sobre esse aspecto Nóvoa (1995) salienta que a identidade não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Dessa forma, faz sentido crer que a nossa prática, o nosso jeito de ensinar, está diretamente ligado ao que somos como indivíduos quando ensinamos.

Portanto, nesta categoria, interessa-me desvelar a trajetória profissional das sete professoras alfabetizadoras pesquisadas, considerando os lugares onde trabalharam, bem como o tempo em que atuaram como alfabetizadoras de adultos. No que se refere à trajetória vale ressaltar os percalços enfrentados, tendo em vista o contexto social e político da época. Nesse sentido, as ponderações das entrevistadas permitem abranger a

realidade de um tempo em que, para exercer a docência, era necessária a indicação política, pois aos políticos, “coronéis”, cabiam decidir quem seriam as professoras e em que lugares seriam lotadas. Isso se confirma na fala de Dona Ruth Tupinambá: “era muito difícil a nomeação para gente entrar na escola, tinha muita política na cidade, quem mandava eram os coronéis, eles iam colocando os afilhados deles, pessoas da política”. É possível verificar que essa prática também era comum em outras localidades do Norte de Minas Gerais, como ocorreu em Salinas, conforme relata Dona Ruth Tupinambá Graça:

Minhas irmãs, Felicidade e Maria, foram trabalhar em Salinas, porque meu pai era agrimensor e foi trabalhar lá. Daí o chefe político de lá estava querendo umas professoras pra lecionar, pois lá não tinha normalista, tinha só professoras leigas. Então, ele pediu meu pai pra levar as filhas. Papai levou Felicidade e Maria, eu não fui porque era muito nova e fiquei aqui sem trabalhar, pois era muito difícil nomeação de professora por causa da política (2012, dados obtidos em entrevista).

O apadrinhamento político também era evidente nas indicações dos horários das aulas. Dona Glayds Santos, por exemplo, retrata essa situação ao informar que trabalhou no período noturno uma vez que as vagas para o diurno já estavam preenchidas: “naquele tempo era difícil conseguir colocação durante o dia nos grupos. Eu mesma só achei vaga para trabalhar à noite, pois não tinha ninguém que intercedesse por mim, nenhum padrinho político”. Por meio dos relatos das entrevistadas pude verificar que as indicações políticas abrangiam também outras funções exercidas dentro das escolas públicas, como direção e inspeção. Isso fica evidente quando Dona Wanda Torres relata o tempo em que trabalhou em Januária:

[...] antes da Delegacia de Ensino, que não tinha nessa época, tinha o inspetor escolar que era nomeado pela autoridade política da época, era muita politicagem... O inspetor escolar não morava em Januária, morava em Montes Claros. Era a diretora que transmitia, que fiscalizava que acompanhava, a escolha dela também era exclusivamente política. Então, se tivéssemos sorte de ter uma boa indicação política para o cargo aí teríamos uma boa diretora. Senão a gente ia se virando com o que tinha. (2012, dados obtidos em entrevista).

A fala da entrevistada é contundente, revela como a educação da época estava à mercê das indicações políticas, o que se apresentava como um entrave, uma limitação com a qual as professoras alfabetizadoras de adultos tinham que conviver. Outro

aspecto que observei se refere à perseguição política em relação ao desenvolvimento do trabalho das entrevistadas. Dona Amelina Frenandes Chaves conta que foi substituída numa escola da zona rural ao desenvolver um trabalho que condizia com a realidade de seus alunos adultos, ou seja, levou-os a vencerem suas dificuldades, ensinando-os a cultivarem em suas terras produtos que lhes garantissem a sobrevivência. Isso incomodou as forças políticas da região que não queriam um povo esclarecido e independente, pois segundo a professora alfabetizadora, agindo assim ela estaria libertando aquele povo do jugo de seus patrões. Conforme seu relato:

Eu ensinei plantar na roça, tinha uma área grande, eu levei o povo para plantar, plantei tudo até amendoim e foi uma revolução. Libertei muita gente dos jugos dos patrões, me pediram para sair, você sabe que ninguém pode esclarecer, chegou esse movimento, o Mobral, parando com tudo, houve perseguição política, dizendo que estava ensinando o povo a assinar o nome para votar e ficarem espertos, começou aquele “disse me disse” político (2012, dados obtidos em entrevista).

A estrutura física das escolas também foi apontada pelas entrevistadas como um fator que dificultava o exercício da docência, visto que algumas não possuíam infraestrutura adequada. Dona Olga Nena Murça Brito revelou em seus dizeres uma realidade bastante peculiar, o lugar em que ensinava era um espaço improvisado “uma casinha do DER que ficava na beira da estrada, eu usava a casinha para dar aulas”. Ainda de acordo com ela, não existia lousa: “a gente usava uma pedra que tinha ‘umas beira’ de tábua .

As “escolas de lata” eram também uma realidade da época, uma reportagem do Diário Oficial de Minas Gerais (1958) noticia:

[..] baseado em estrutura – pilares e vigas de aço, com vedação, cobertura e paredes em chapas e telhas metálicas, caracterizadas por uma impactante austeridade estética as Escolas de Lata, como ficaram conhecidas em todo o país (existindo propostas similares em outros estados da federação, como São Paulo), pela sua facilidade e economia de construção, agilizaram o desenvolvimento educacional em (DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS 1958, s/p).

Evidenciando uma preocupação com a racionalização, otimização do tempo e com a padronização, essas escolas foram construídas no norte de Minas Gerais. Dona

Wanda Torres Correa trabalhou em Januária numa escola da periferia com essa estrutura, ressaltando as inconveniências desse tipo de edificação:

Fui para o Grupo Escolar Onésio Bastos, escola de periferia, daqueles Grupos que o povo chamava Escola de Lata. Eram escolas de gente muito pobre. Teve uma época me esqueci qual foi o governador, talvez Bias Fortes, que mandou construir essas escolas... Eram pré-fabricadas, que já vinham com aquelas estruturas de metal; as salas eram divididas com essas estruturas. De alvenaria era só a parte da secretaria, banheiro, etc. Rapidamente montavam essas escolas, elas se espalharam em Minas inteira. Na época ajudou bastante, porém para nós, o Norte de Minas, não era bom, pois o nosso clima é muito quente. As salas eram boas, grandes, ventiladas, tinham banheiros bons, cantinas, mas elas não duraram muito tempo, aos poucos foram substituídas pelas de estrutura de alvenaria (2012, dados obtidos em entrevista).

Cumprindo o proposto nesta categoria, passo a discorrer sobre os lugares e tempo de atuação das professoras alfabetizadoras quando atuaram na educação de jovens e adultos. Para tanto, os relatos das entrevistadas evidenciam realidades distintas, visto que cada uma a seu tempo e modo exerceu o seu ofício permeado por práticas diferenciadas. Todavia, confiro que nessas diferenças podemos encontrar semelhanças de um tempo em que a alfabetização de adultos ocorria em meio a grandes dificuldades. Reforçando e complementando essa idéia, a reportagem do jornal Gazeta do Norte intitulada “Nem Tudo o que Reluz...” assinada por De Souza, atesta:

Minha crônica de hoje, será antes de tudo, em defesa dos professores que repartem as horas do dia e da noite com o magistério, apesar de serem obrigados a ter ocupações outras, em prejuízo do seu descanso físico, equivalente ao definhamento progressivo da sua já sacrificada saúde. [...] esses lutadores de todas as horas contra a ignorância e as dificuldades inumeráveis que lhes encham o espinhoso caminho que trilham para o bem da humanidade, vivem espoliados pelos diretores, trabalham longas horas por salários vis. Essa desafortunada classe dos que educam, não só por abnegação, mas também em troca da subsistência material, sempre foi mal compreendida no Brasil. Sempre levou a culpa da “fraqueza do aluno que não se dignou em cumprir com o seu dever. (GAZETA DO NORTE. nº 1015, 06 de agosto de 1947, p. 02).

Dona Amelina Chaves informou que trabalhou por quatro anos na prefeitura de Francisco Sá na rede ferroviária e quatro anos no Mobral, totalizando oito anos de experiência na educação de jovens e adultos.

Fui professora da rede ferroviária de uma escola com convênio em Francisco Sá, minha terra. Estavam procurando uma professora e a rede ferroviária me indicou para a prefeitura. Eu tenho até os documentos, tudo aí certinho, eu guardo tudo. Fui indicada para esta escola rural. Foi um grande salto na minha vida, nunca tive uma experiência tão grandiosa, fui trabalhar numa escolinha da roça na estação, a Central do Brasil oferecia a casa. Atuando nessa escolinha fiz uma revolução nesse lugar (2012, dados obtidos em entrevista).

Dona Cleonice Proença ministrou aulas de 1937 a 1941 no ensino fundamental com a EJA, no Grupo Escolar João Beraldo de Brasília de Minas. No ano de 1953 foi convidada por Helena Antipoff para trabalhar nos “Cursos Intensivos para professores rurais” que formavam professoras de adultos para atuarem na zona rural. Trabalhou como professora alfabetizadora por cinco anos.

Tendo sido convidada pela cunhada, que na época era diretora da Escola Estadual Secundino Tavares, Dona Ruth Tupinambá Graça atuou por um ano como alfabetizadora de adultos: “[...] eu fui trabalhar a noite, a diretora ficou encantada comigo, porque eu era boa professora, mesmo com toda dificuldade, pois tinha que levar vela na carteira, eu sempre animada para trabalhar, fiquei um ano”.

Dona Ivonne Silveira lecionou em uma escola municipal em Francisco Sá no ensino noturno para adultos. No dizer da professora alfabetizadora: “[...] era um curso de aperfeiçoamento da língua. Os alunos já eram alfabetizados e tinham vontade de aprender a ler e a escrever corretamente. Dei aula por um ano, nesse curso”.

No período de 1946 a 1950, correspondendo a cinco anos de atuação, Dona Glayds Santos esteve no ensino noturno à frente da educação de adultos na Escola Estadual Gonçalves Chaves: “com a alfabetização de adultos eu trabalhei só até 1950. Porque eu já tinha duas filhas e tava difícil para ir. Diante disso, fui trabalhar no grupo Francisco Sá, durante o dia”.

Dona Olga Murça Brito apresenta um relato muito interessante, mesmo sendo leiga atuou como alfabetizadora de adultos. Esse processo se deu de forma bastante peculiar, pois quando lecionava para as crianças do município de Grão Mogol, numa comunidade chamada Caveira, a entrevistada atendia os empregados das fazendas próximas que iam levar os filhos dos fazendeiros até a escolinha: “os ‘adultos’ iam levar os ‘meninos’ na escola e ficavam lá prestando atenção... eu não era professora deles não. Mas eles iam tentando aprender... alguns até aprenderam assinar o nome”. Dona Olga não soube precisar por quanto tempo atuou na educação de adultos, visto que

paralelo aos ensinamentos oferecidos às crianças, ela também alfabetizava os adultos. Nas palavras da professora alfabetizadora: “Foram muitos anos... ensinei muita gente... eu tinha isso registrado em um caderno, eu tinha que lhe mostrar...”.

Como já abordado, Dona Wanda Torres trabalhou numa escola de periferia no município de Januária na chamada “escola de lata” Onésio Barros. Durante os dez anos de atuação no magistério, três foram dedicados à educação de jovens e adultos, período em que trabalhou com as classes denominadas PL, as quais, conforme a entrevistada, era de alunos “que repetiam, repetiam, e todo mundo achava que eles não iam aprender nunca”. Salienta ainda que: “[...] era uma turma de adultos repetentes”. Dona Wanda relatou ser uma turma formada por moças e rapazes que mal sabiam escrever o próprio nome. Esses alunos eram reunidos em uma única classe e os professores que não eram considerados bons é que iriam instruí-los. Já aquelas com mais tempo de serviço e, portanto, tidas como boas professoras, assumiam as salas de alunos com nível de aprendizagem melhor e com elevado nível social. Aqui ressalto uma importante observação da entrevistada quando considera que “havia uma seleção social e intelectual também, era como se ali fosse mesmo a escória do ensino”. Para Dona Wanda Torres Correa, assumir uma turma com esse perfil foi um grande desafio, e assim o fez:

Eu pensei, eu quero uma classe dessas para recuperar essas pessoas (sempre gostei de desafios). Essa é a minha obrigação. Eles queriam o que? Eles precisavam de quê? Aprender ler e escrever. Era isso que eles precisavam: aprender a ler e escrever. Foi com essa intenção que eu pedi: eu quero essa classe, uma classe onde vou ensinar essas moças e rapazes ler e escrever. Se eles não seguirem adiante, não seguirão, mas pelo menos vão sair da escola lendo e escrevendo. A classe era formada de no máximo vinte alunos, porque eles precisavam de uma dedicação quase que individual (2012, dados obtidos em entrevista).

A partir dos relatos das professoras alfabetizadoras, constato realidades que evidenciam um tempo em que a educação, e no caso desta pesquisa, de jovens e adultos, fora permeada por situações adversas. Como mostra apontamentos anteriores, veiculados pelo Jornal Gazeta do Norte, o analfabetismo era visto como uma praga a ser extirpada, e seria o grande responsável pela vadiagem de muitos jovens e adultos que, por esse motivo, estavam afeitos aos crimes e à marginalidade.

Apesar dos inúmeros obstáculos por que passaram as professoras alfabetizadoras no exercício da docência, todas foram unânimes em afirmar que a educação de ontem

era melhor do que a de hoje. Desse modo, compete apresentar suas considerações, visto que na atualidade algumas situações ocorridas no âmbito da educação têm causado espanto naqueles que se dedicam ao ofício de ensinar e, para as entrevistadas, é uma realidade que confronta com um tempo em que os alunos tinham por suas “mestras”, no dizer de Dona Amelina Chaves, “uma reverência extraordinária”.

Conforme ponderações de Dona Cleonice Alves Proença,

os alunos eram mais obedientes e respeitosos. Viam as professoras como pessoas que mereciam respeito e consideração, não as tratava da forma como se vê hoje em muitas escolas. Fico aterrorizada com as reportagens dos jornais e televisão mostrando os casos de alunos que ofendem professores, chegando mesmo a agressão física (2012, dados obtidos em entrevista).

Dona Ruth Tupinambá também asseverou sobre as diferenças do ensino, quando revela que os alunos da sua época eram mais interessados e comprometidos. Conforme relatou, “os alunos se saíam bem melhor, aprendiam muito, muito mais do que os de hoje”. Também Dona Ivonne Silveira foi enfática nas suas considerações:

havia o procedimento dos alunos, o respeito, porque a sociedade era outra, bastante tradicional. Os alunos cumpriam seus deveres, havia boa vontade por parte da maioria, mas também havia muita preguiça. Contudo, podemos dizer que era um tempo muito melhor, nós não passávamos pelos aborrecimentos que muitas professoras passam com os seus alunos hoje em dia (2012, dados obtidos em entrevista).

Nas avaliações de Dona Gladys Santos, verifico que a falta de respeito dos alunos na atualidade também contraria a postura dos alunos de outrora, ou seja: “eram obedientes, mesmo os alunos mais velhos, adultos [...] bastava que eu olhasse com a cara fechada, todo mundo ficava quieto, ninguém se atrevia a faltar com o respeito, e hoje não é assim”. Dona Olga Nena Murça Brito, lembrando que a sua atuação ocorreu de forma atípica, pois instruía os adultos que acompanhavam os filhos dos fazendeiros até a escola, revelou suas impressões sobre o tempo em que os ensinava, considerando que eles eram interessados, curiosos em aprender e que estavam sempre atentos. Segundo a entrevistada,

eu acho que os alunos eram bem mais esforçados. Os meus alunos adultos, por exemplo, iam levar os filhos dos fazendeiros na escola e aí começaram a querer aprender assinar o próprio nome. Eles eram analfabetos e, ao final, a maioria já sabia ler e escrever (2012, dados obtidos em entrevista).

Ao ser também questionada sobre as possíveis diferenças da educação de ontem e de hoje, Dona Wanda Torres Correa discorreu de forma mais abrangente sobre o assunto. Segundo ela, a qualidade do ensino caiu muito e não há um aproveitamento correspondente por parte dos alunos de hoje. Conforme a professora alfabetizadora,

Acho que a exigência, a cobrança era maior. A liberdade que se foi dando aos alunos em classe foi se transformando em libertinagem educacional. Como que uma professora pode dar uma aula numa classe onde os alunos não têm o mínimo de respeito por ela? Elas estão ali com medo de apanhar, com medo de serem xingadas, são obrigadas a ouvir todo tipo de ofensa verbal (2012, dados obtidos em entrevista).

Ainda de acordo com Dona Wanda, os jovens do tempo em que ela era alfabetizadora tinham um objetivo, eles se esforçavam para alcançar uma boa formação e ter um emprego. Eles queriam se destacar na função que viessem a ocupar, queriam ser os melhores, por isso sabiam que precisavam se dedicar aos estudos para terem uma oportunidade no mercado de trabalho. Ela conta que: “se eles se formassem para ser um balconista de loja, ele era o melhor balconista. Ele saía da escola sabendo como tratar uma pessoa, como conversar, tinha um vocabulário que lhe permitia uma comunicação fluente”.

As histórias das professoras alfabetizadoras demonstram que os processos de formação de suas identidades profissionais se construíram a partir de uma realidade que não se assemelha à atual no que se refere à educação. Durante muito tempo o exercício da docência esteve assimilado a uma vocação e até mesmo a uma maternidade e representava, na época, uma ocupação pouco valorizada e, por isso, pouco remunerada. Percebo que isso muito contribuiu para que as professoras alfabetizadoras, por serem detentoras de um reconhecimento e valorização moral perante a sociedade, passassem a exercer o ofício de professoras ainda que não tivessem uma formação adequada para tal. Nesta abordagem Tardiff e Lessard, ao discorrem sobre o ofício de professor, afirmam:

[...] o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, uma apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho como os jovens (2011, p. 255).

As considerações acima possibilitam, a partir da reconstituição da trajetória profissional das professoras alfabetizadoras, vislumbrar fatores que interferiram na

constituição da profissionalidade dessas mulheres que, ao longo de suas vidas, tiveram como grande motivação a instrução de jovens e adultos. Mesmo tendo passado por momentos de desventuras no exercício da profissão, essas professoras alfabetizadoras conseguem estabelecer parâmetros de uma educação que, na visão delas, era melhor do que os dias atuais. Confirmando, a indagação a respeito da ideia disseminada de que a educação de ontem era melhor que a de hoje.

4.4 Condições de Trabalho

Neste tópico, apresento a análise das condições de trabalho que as professoras alfabetizadoras vivenciaram na educação de jovens e adultos na década de 1940 a 1960. Um dos pontos marcantes relativos às condições de trabalho diz respeito à precariedade em que trabalhavam. Nos relatos é possível perceber que o sistema de ensino, de uma forma geral, e especialmente na educação de jovens e adultos apresentava os mais variados problemas e em várias dimensões do fazer docente. Dentre os problemas, as professoras alfabetizadoras destacaram aspectos referentes à infraestrutura das escolas, a falta de planejamento, de material e de apoio pedagógico, a baixa remuneração e até mesmo o não recebimento do salário, chegando a ficar meses sem receber pelos serviços prestados. Outro aspecto observado foi em relação ao corpo docente, algumas eram leigas ou não possuíam formação específica para exercer a docência na EJA.

É relevante enfatizar as dificuldades e precariedades referentes à região do norte de Minas Gerais, local de atuação das professoras alfabetizadoras, considerando o recorte temporal delimitado para esta pesquisa, visto que o fazer docente dessas profissionais foi fortemente impactado por tais dificuldades. Dona Ivonne Silveira, por exemplo, iniciou a docência aos 15 anos de idade. Para ela, ser professora era muito mais que uma profissão para as “mulheres de boa família” da época, era uma experiência fascinante, uma razão de viver. Conforme relatou-me, dedicada e apaixonada pelo fazer docente sempre buscava aprender algo novo para ensinar aos seus alunos. Atuou nas várias modalidades de ensino, Educação infantil, básica, Educação de Jovens e Adultos e Ensino superior.

A experiência no trabalho foi este, ensinar. No primário, nos quatro anos, ensinava todas as matérias exigentes do curso primário, chamava assim naquele tempo, **depois no curso noturno, para adultos**, eu ensinei português; nas aulas particulares também era só Português. Lecionei para o curso chamado Científico e Normal, hoje Magistério. O científico é 2º grau de hoje. Ensinava Português, Literatura Portuguesa e Brasileira nestes cursos, como professora. Bom, no curso intermediário que se chamava Ginásial, eu também dei aula de Português (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifo meu]).

Dona Ivonne Silveira, ao narrar os motivos que a levaram à profissão, afirmou: “eu fui escolhida mesmo para professora, porque eu exercia a profissão com muito amor, com muita dedicação, eu era leiga, só tinha o curso primário” (2012). Posteriormente a professora fez no período das férias um curso da CADES⁷³. Esse curso propiciou sua habilitação para lecionar, pois conforme relatou, naquela época, quem lecionava eram os doutores, os profissionais que não tinham nada a ver com o ensino. Ainda, segundo Dona Ivonne, o Ministério criou esse curso justamente para as pessoas adquirirem o conhecimento mais adequado para ensinar⁷⁴.

O acesso à escolaridade é outro ponto que merece ser destacado, todas as professoras alfabetizadoras relataram que, naquela época, quase não havia escolas na região. As famílias de melhor condição financeira enviavam seus filhos e filhas para o município de Diamantina, a fim de que pudessem estudar. Tem também relatos de que muitos meninos iam estudar no Colégio do Caraça, onde importantes personalidades da história brasileira estudaram. Tanto o colégio, quanto as escolas de Diamantina ofereciam ensino em regime de internato. O fato de não ter escolas na região e de que não tiveram oportunidade de estudar em Diamantina é bastante significativo, pois

⁷³ A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) foi criada pelo Presidente Getúlio Vargas, com o objetivo de difundir e elevar o nível do ensino secundário. De acordo com o Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, que a criou, a CADES visava: Tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; possibilitar o maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. Uma de suas finalidades previa: a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário. A partir de 1956, a CADES passou a promover, nas inspetorias seccionais do ensino secundário espalhadas por todo o país, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência que, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia.

⁷⁴ A partir de 1956, a CADES passou a promover, nas inspetorias seccionais do ensino secundário espalhadas por todo o país, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência que, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia.

evidencia que algumas das professoras alfabetizadoras eram leigas quando atuaram na educação de jovens e adultos, tendo apenas o antigo ensino primário. A melhor qualificação de muitas delas, inclusive no nível superior, só ocorreu muito tempo depois da experiência na EJA, como podemos observar nos relatos de Dona Olga Murça e Dona Ivonne Silveira,

Eu estudei só no Grupo Escolar Gonçalves Chaves, só o quarto ano primário, eu tenho o diploma. Não está fácil de achar, mas eu acho para mostrar para você. Eu comecei a alfabetizar bem novinha (BRITO, dados obtidos em entrevista 2012).

Com quinze anos eu comecei a lecionar, tomei gosto, eu acho que eu fui escolhida mesmo para ser professora, porque eu exercia a profissão com muito amor, com muita dedicação. [...]. Ah... eu era leiga, só tinha curso primário. [...] Quando fundou a Faculdade eu tive o tão sonhado diploma superior, já com 52 anos. (SILVEIRA, dados obtidos em entrevista 2012).

Uma das professoras alfabetizadoras, Wanda Torres Correa, a mais nova de todas, estando na época da entrevista com 76 anos, encontrou uma condição melhor de estudo na região, tanto que ingressou na profissão com o Curso Magistério no nível médio já concluído, contudo, sua entrada no nível superior ocorreu bem mais tarde. Conforme relato

Eu já era formada em Magistério, que correspondia ao segundo grau quando entrei na profissão. [...]. Sim, fiz curso superior, mas muito tempo depois. Eu já morava em Montes Claros, já casada e com duas filhas [...]. Tinha 48 anos. (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Dona Ruth Tupinambá Graça também foi outra professora alfabetizadora que já ingressou na profissão com o Curso Magistério completo. Apesar de ter concluído o magistério ainda bem nova, aos 17 anos, fato raro para a época, só ingressou na carreira muito tempo depois, segundo relatou, casou-se cedo e seu marido não a deixava trabalhar. Dessa forma, somente em 1960 é que iniciou suas atividades como professora.

Comecei a trabalhar em 60. Em 58, 60, por ai, porque eu formei muito cedo, formei com 17 anos, fiz curso de professora, porque aqui em Montes Claros só tinha mesmo o curso de Magistério [...]. Eu a vida toda quis muito lecionar, mas eu casei cedo e meu marido não deixava trabalhar (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Na narrativa da professora Ruth Tupinambá Graça percebo práticas tradicionais próprias da sociedade da época, tais como: o casamento muito cedo, impedindo os estudos ou mesmo o ingresso na profissão; bem como a submissão ao marido, “depois que eu casei meu marido também não me deixou trabalhar, porque ele dizia que era melhor eu cuidar dos filhos e da casa, naquele tempo mulher nem trabalhava fora”. Verifico, em outros momentos das narrativas das professoras a influência, principalmente do pai na escolha da profissão do magistério, com a alegação de que essa era a profissão digna para as mulheres. A professora Ruth Tupinambá é um exemplo dessa situação, conforme suas considerações, mesmo tendo uma boa condição financeira, a sua opção foi cursar o magistério, pois esse era o único curso oferecido às mulheres na época. Isso indica que muitas vezes a “escolha” era relativa.

Nos depoimentos das professoras alfabetizadoras, Ivonne Silveira e Wanda Torres Correa, alguns pontos favorecem o entendimento quanto à provável escolha profissional. Segundo Dona Ivonne, ela é quem fora “escolhida pela profissão”, pois desde pequena já alimentava o sonho de ser professora. Dona Wanda Torres Correa, por sua vez, deixou claro que a “escolha” pelo magistério fora forçada pelos pais. Ela informou ainda que trabalhou pouco tempo na regência, optando por fazer um curso de especialização oferecido pela Secretaria de Saúde, quando passou a ocupar o cargo de Assistente Escolar. Ainda, segundo a entrevistada, mais tarde deixou definitivamente a profissão e ingressou na área de administração pública. Ela ressalta,

fiz um concurso para carreira administrativa, eu não gostava de trabalhar no magistério. No meu tempo ou era professora ou era professora. Não tínhamos opção. Eu tinha vontade de trabalhar em banco, no comércio, mas não tive chance, pois essa era uma ocupação reservada apenas para homens (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

No relato de Dona Glaydes Santos constato a informação de que para se ter uma melhor qualificação, com formação em nível superior, era preciso também mudar de cidade, normalmente as pessoas iam para Belo Horizonte e, mais uma vez, esse era um privilégio dos que pertenciam à classe favorecida. De acordo com Dona Gladys Santos, ter formação em nível superior era um fato raro, somente duas colegas do grupo escolar onde estudou é que conseguiram ingressar na faculdade,

Não, não tinha Faculdade aqui não. Na época era assim, quem podia ia para Belo Horizonte fazer curso. Eu tive duas colegas que foram, a Genoveva Mota e Ana Olívia Peixoto, que podiam, famílias que podiam, então foram fazer Faculdade em Belo Horizonte (2012, dados obtidos em entrevista).

Ainda tendo por base as condições de formação para admissão na carreira do magistério, o relato da professora Cleonice Proença revela um aspecto que também verifiquei na entrevista da professora Ruh Tupinambá. Talvez pelas dificuldades de formação para a docência que gerava escassez de professores habilitados, ou pelas más condições da profissão, foi possível notar que ao adquirir melhor qualificação as professoras não permaneciam no magistério das séries iniciais e muito menos na educação de jovens e adultos. A professora Ruth Tupinambá ficou apenas um ano na regência da EJA, passando a assumir a direção de uma escola pública na cidade de Montes Claros. Dona Cleonice Proença trabalhou na regência por cinco anos, de 1937 a 1941, e em 1942 foi para Belo Horizonte fazer o curso de Administração Escolar, assumindo, assim, a função de orientadora escolar. De acordo com a entrevistada, depois disso, não voltou a exercer a docência nas séries iniciais, nem mesmo na educação de jovens e adultos:

Ministrei aulas de 1937 a 1941 no ensino fundamental, no Grupo Escolar Joao Beraldo de Brasília de Minas. De 1942 a 1943 frequentei o Curso de Administração Escolar em Belo Horizonte, voltei a Brasília de Minas e trabalhei como orientadora escolar no Grupo Escolar Joao Beraldo nos anos de 44 a 47. No ano de 1953 fui convidada por Helena Antipoff para trabalhar nos “Cursos Intensivos para professores rurais” que formava professoras da zona rural que davam aulas para adultos. Em 1967 ganhei uma bolsa de estudos de um mês em Evanston, no Estado de Illinois, nos Estados Unidos. E outra de mais um mês no estado da Pensilvânia. Voltei ao Brasil e trabalhei de 1968 a 1971 como Delegada de Ensino em Montes Claros. De 1977 a 1982 continuei na prefeitura e em 1982 me aposentei, passando a me dedicar a serviços voluntários (2012, dados obtidos em entrevista).

As professoras alfabetizadoras deixaram evidente em seus relatos os obstáculos inerentes à carreira docente naquele período, tais como baixa remuneração ou falta de remuneração, materiais básicos, infraestrutura das escolas, entre outros. Muitas se sentiam desestimuladas, porém essa era a opção de trabalho, visto que o serviço bancário e o comércio eram ocupados por homens. Nos relatos de Dona Wanda Torres

Correa e Dona Ruth Tupinambá Graça, abaixo, ficam evidentes as grandes dificuldades vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras:

O sofrimento das professoras para receber pagamento era um desses desestímulos. [...] ele falava para gente: **vocês não vão ser professoras; porque não recebe o pagamento em dia.** Tinha professoras que **ficavam uns seis meses para receber um mês, oito meses, nove meses...** Na medida em que iam arrecadando, iam pagando uma professora, pagando outra... Às vezes socorria uma que estava numa situação muito difícil... A cidade era pequena, todo mundo conhecido, então pagava primeiro aquela professora. **Era muito sofrido,** acredito que isso influenciou muito, mas, quando chegou à hora de trabalharmos não tinha outra coisa. **Mulher não trabalhava em banco. No comercio também era só homem...** Então foi isso, não foi opção; foi necessidade de trabalhar (CORREA, 2013, dados obtidos em entrevista). ([Grifos meus]).

Os professores ganhavam muito pouco, era muito mal remunerado. Naquele tempo, era **um atraso, a gente recebia depois de um ano.** Tinha que **esperar sair no Minas Gerais a autorização de pagamento,** esse pagamento ia pra coletoria. A coletoria pagava a gente, tanto que umas professoras que dependiam deste salário, que não tinham condição de vida melhor, pediam a diretora **um atestado com a frequência e trocavam com os comerciantes,** depois de muito tempo eles recebiam. **Era muito difícil...** [...] comecei no Secundino Tavares. [...] o bairro não tinha luz na rua, tinha luz nas casas, era muito difícil para a gente ir, tudo escuro na rua, minha casa era perto da escola, a sorte era essa. Eu morava pertinho da escola, aí toda noite, **tinha que levar vela,** meu filho ia comigo, o Armênio, tinha 07 anos, ele ia levando os maços de vela e eu entrava, **acendia as velas nas carteiras para eles enxergarem, escreverem, para poder estudar e ler.** [...] lecionei seis meses sem luz, depois colocou, no fim do ano já tinha luz, nós fizemos uma festa no dia que chegou a luz, **foi muito bonito** (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifos meus]).

Dona Ruth Tupinambá Graça, somente começou a trabalhar em uma turma para adultos, na década de 1950. Conforme seu relato, o trabalho como professora alfabetizadora de adultos não foi uma escolha pessoal, mas decorrente da deliberação do marido de que ela só poderia trabalhar a noite:

[...] quando fundou o grupo Secundino Tavares, lá perto de casa e minha cunhada foi ser vice-diretora, foi lá em casa e falou: oh Ruth vamos trabalhar! Eu sei que você tem vontade de lecionar. Conversou com meu marido, ele falou: **vou permitir, mas tem que ser à noite, porque de dia ela tem que estar aqui, porque eu chego saio e volto, ela tem que estar em casa, aí foi assim que fui trabalhar a noite** (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifos meus]).

A professora alfabetizadora, Olga Brito, também relatou as adversidades da profissão. Ela começou a trabalhar ainda muito jovem e toda sua experiência profissional foi na zona rural. Por iniciativa própria iniciou suas atividades docentes no lugarejo onde morava, dando aulas para as crianças e adultos, estes eram empregados das fazendas vizinhas que acompanhavam os filhos dos fazendeiros. Como a distância era grande, permaneciam na escola improvisada e assistiam às aulas. Conforme a entrevistada, naquela época, ninguém sabia ler, escrever ou assinar o próprio nome, “ensinei uns adultos a ler e escrever, porque os adultos iam levar os meninos na escola e ficavam prestando atenção, eles foram tentando e aí aprenderam a assinar o nome” (BRITO, 2012).

Os relatos de Dona Glaydes Santos também evidenciam a realidade profissional das professoras alfabetizadoras. Ela trabalhou durante cinco anos com a educação de jovens e adultos, posteriormente foi para o grupo Francisco Sá, onde lecionou no ensino primário, com alfabetização de crianças, permanecendo até sua aposentadoria. Apaixonada pela alfabetização, via na educação de adultos a oportunidade que ele tinha de mudar a sua imagem perante a sociedade montes-clarense que, na época, via o analfabeto como baderneiro, arruaceiro. Com satisfação, Dona Glaydes Santos fala das amizades que fez durante o trabalho com adultos e de como era respeitada por eles, e se emociona por ter realizado o seu sonho de ensinar. Aposentou-se em 1973.

Com alfabetização de adultos eu trabalhei só até 1950, naquele tempo era difícil pra achar, conseguir colocação durante o dia nos grupos. Então eu achei, o primeiro que eu achei logo depois que eu formei, foi esse à noite. Aí eu fui pra noite. Para ensinar os adultos a ler, passávamos as sentenças no quadro e ali dava continuidade. A gente alfabetizava e depois trabalhava um livro só que não me lembro qual. No Grupo Francisco Sá eu dava aula para a 1ª série, lá era pré-livro, mais não estou recordando o nome (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

Dona Amelina Chaves destaca em seus relatos uma experiência de dificuldades e perseguição, mas também de grande realização profissional. Conforme a professora, sua primeira experiência como docente aconteceu quando foi indicada pela rede ferroviária para trabalhar numa escola rural do município de Montes Claros, onde exerceu a profissão por quatro anos, posteriormente foi para o Mobral, por mais quatro anos, totalizando oito anos de atuação na educação de jovens e adultos. A experiência tornou-se grandiosa e, segundo a entrevistada, foi um divisor de águas em sua vida.

Fui indicada para trabalhar numa escola da zona rural. Foi um grande salto da minha vida, nunca tive uma **experiência tão grandiosa**. Cheguei numa escolhinha da roça que era na estação, a Central oferecia a casa, Central do Brasil. Eu **fiz uma revolução neste lugar**. Eu ensinei plantar na roça, tinha uma área grande, eu levei o povo para plantar, plantei tudo até amendoim e foi uma revolução. **Libertei muita gente subjugada aos patrões**, me pediram para sair, você sabe que ninguém pode esclarecer se sobressair, começou aquele **hen, hen, hen político**, disseram que tava **ensinando o povo a assinar o nome para votar, houve perseguição política**. Depois veio o **Mobral** onde continuei com o **movimento de conscientização**, foi por causa desse movimento que chamou a atenção das autoridades que fui desamparada, não tive mais apoio, aí veio o período de Collor de Mello e acabou com tudo (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifos meus]).

No dizer de Dona Amelina Chaves, ela foi considerada uma educadora revolucionária para a época, encontrou resistência e perseguição política por promover uma educação libertadora baseada nos preceitos de Paulo Freire.

Quando terminou as aulas, mudou o prefeito, mudou tudo e veio também o **pedido para eu sair, porque tava fazendo muita revolução, muita coisa e muito mexerico político, então eu sai** e encontrei por acaso Dona América Eleutério que é minha patrona da academia feminina. Eu a encontrei por acaso na igreja e nós começamos a conversar e eu contei que tinha saído da escola da prefeitura, que tinha largado. Ela então disse: - vem comigo para o Mobral e **aí nós caímos no mundo**, se você vê o quanto que nós viajávamos. Retomei para **ensinar o povo mais velho**, você vê o quanto eu ensinei, crochê, tricô e **levantei a vida das pessoas mais velhas** porque **antigamente a velha**, envelheceu, **era coisa**, jogava num canto a coisa, é tanto que eu até escrevi um conto premiado que chamava “Coisa sem serventia”, onde conta a história da velhice (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista). ([Grifos meus]).

Cada uma das entrevistadas traz em sua bagagem profissional vivências que, mesmo peculiares, representam realidades e situações que se entrelaçam no seu conjunto, dadas as semelhanças e o momento histórico delimitado. Os relatos que compõem a categoria condições de trabalho revelam experiências marcadas por um tempo de precariedades, perseguições políticas e até mesmo de abnegações, todavia são igualmente marcadas pelo sonho e realização de quem se dedicou à educação de jovens de adultos. Dando continuidade a análise das categorias do quadro conceitual elaborado para esta pesquisa, no capítulo seguinte, apresento as concepções de alfabetização e Práticas Pedagógicas.

CAPITULO V

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO VIVENCIADAS NA EJA NO NORTE DE MINAS GERAIS

Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectivado do que passa. (PAULO FREIRE, 2003, p.78)

Neste capítulo, ponderando sobre os movimentos e as interfaces entre os saberes construídos e as práticas mobilizadas e experimentadas, busco discorrer a respeito das vivências das professoras alfabetizadoras como educadoras de jovens e adultos no Norte de Minas Gerais. Para tanto, estabeleço um diálogo entre a literatura sobre o tema, a imprensa e as narrativas das alfabetizadoras, apresentando as dificuldades, possibilidades, fragilidades e potencialidades que permearam o campo de atuação dessas educadoras no exercício de sua função.

De tal modo, é de grande relevância destacar o trabalho que essas professoras desenvolveram, muitas vezes, como apontado anteriormente, enfrentando situações, cujas particularidades revelavam um tempo em que a educação de jovens e adultos era relegada a segundo plano. Também destaco o fato de algumas delas terem iniciado sua prática docente ainda na adolescência, como relatou Dona Ivonne Silveira (2012): “Com 15 anos eu comecei a lecionar”, ou mesmo não terem tido a oportunidade de uma formação adequada para o exercício da docência na EJA.

5.1 Concepções de alfabetização e práticas pedagógicas

Constitui-se em um grande desafio compreender o processo de configuração da educação de jovens e adultos. Para tanto, não se pode perder de vista a análise das trajetórias das professoras alfabetizadoras, cujos percursos de vida estão imbricados com a própria história e origem dessa área. É importante, nesse sentido, respeitar a singularidade dos caminhos percorridos por essas alfabetizadoras, mas também buscar o traço coletivo que entrelaça esses caminhos. Não podemos aprisionar as narrativas em um modelo analítico pré-estabelecido, é preciso permitir a escuta e a aventura da descoberta.

Nessa perspectiva, constato que as narrativas das professoras alfabetizadoras apresenta-se como um campo aberto para múltiplas possibilidades de leitura e interpretação, pois são diferentes vozes e sentidos que perpassam, permitindo a travessia do relato individual, nomeado e singularizado, para a engenhosa construção do coletivo. Como o narrador descrito por Benjamim (1994), “sua narrativa assemelha-se a sementes guardadas hermeticamente por milênios e que ainda conservam o poder de germinar” (p. 64).

Portanto, recolher memórias, registrar vozes e, por meio delas, percursos de vida e de formação, pressupõe revelar as escolhas pessoais, os sonhos, as ideias e as práticas realizadas, conjugando processos de singularização com o traço coletivo que atravessa cada itinerário de vida. A partir dos relatos orais das entrevistadas verifiquei a intercessão entre as concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos. Diante dessa realidade, optei por analisar em conjunto as categorias alfabetização e práticas, e não de maneira isolada. Também as respostas obtidas a partir das entrevistas foram consideradas de forma coletiva.

Retomando a perspectiva das práticas pedagógicas utilizadas no período delimitado neste estudo, ficou evidenciado, por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras que, em relação à concepção de alfabetização, especificamente em relação à alfabetização de jovens e adultos, elas concebem como ato de ensinar a ler e escrever e, em alguns casos, reduzindo ao ato de aprender a assinar o próprio nome: “alguns deles conseguiram assinar o nome” (BRITO, 2012).

As palavras de Dona Wanda confirmam essa proposição,

Eles precisavam de que? Aprender a ler e escrever. Era isso que eles precisavam. O ensino era muito limitado. [...] muitos só aprendiam a assinar o próprio nome. A maioria dos professores não tinha perspectiva de futuro para os seus alunos. Se eles não seguissem nos estudos, pelo menos saiam da escola lendo e escrevendo (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

A partir da assertiva acima, percebo que a educação de jovens e adultos estava associada ao aprendizado do ler e escrever, e não a um processo de ensino contínuo que levasse os alunos ao prosseguimento dos estudos. Contudo, mesmo agindo dessa forma, a entrevistada revelou surpresa ao perceber que os seus alunos poderiam ir além. Assim relatou-me:

Então eu promovia concurso de redação, ditado, leitura, redação, ditado, leitura, todo dia, toda semana [...] eles começaram a aprender e eu descobrir que eles eram capazes de aprender algo mais. [...]. Diante disso passei a me preocupar em ensinar também as outras matérias [...] (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Ao indagar as professoras alfabetizadoras a respeito da concepção de alfabetização, percebi que em vários momentos, ao falarem de suas práticas pedagógicas, as entrevistadas pautavam suas respostas a partir da vivência cotidiana, da elevação da autoestima, do ensino de artesanato e de práticas culinárias. Como fica evidente na fala de Dona Amelina Chaves:

O ensino tinha uma abrangência muito grande, a gente se preocupava em levantar a autoestima das pessoas mais velhas. [...] eu mesma fiz uma revolução no lugar onde eu trabalhava, ensinei a plantar roça, plantei de tudo, até amendoim. [...] A gente levava artesanato, [...] Por gostar de artesanato, eu sempre artesã, eu ensinei crochê, tricô e levantei a vida das pessoas mais velhas [...] O povo enriqueceu, muita gente ficou rica de conhecimento, porque, além disso, eu ensinava a fazer bolo, biscoito e bolinho de chuva [...] (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Nesse sentido, ao abordar sobre a importância das relações entre educador-educando, Freire (2000) confirma que a relação com os educandos é um caminho de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Isso pode ser verificado na prática da alfabetizadora acima, quando buscou aliar o seu fazer pedagógico à realidade daqueles alunos adultos, adequando o ensino às suas necessidades. De tal modo, ainda segundo as ponderações de Freire, não somente neste sentido, mas também em outros, nossas relações com os educandos devem ser pautadas no respeito às suas individualidades. Isso demanda igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Portanto, pude observar que a professora alfabetizadora procurou conhecer a realidade em que viviam seus alunos, o que, de acordo com Freire (1987), “é um dever que a prática educativa nos impõe, sem isso não temos acesso à maneira como pensam; dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem” (p. 88).

É essencial, então, para a qualidade do processo de ensino em turmas de jovens e adultos, que os educadores atentem para o bom relacionamento com seus educandos, pautado no respeito à realidade existente, ao modo como pensam, sentem e agem, procurando adequar suas práticas à forma diferenciada de que necessitam. Essa

confiança desenvolvida entre educador e educando torna-se essencial no processo de ensino, acarretando o desbloqueio emocional do educando em relação à sua capacidade de aprender.

Muitas vezes, ao se desconsiderar a realidade dos alunos adultos, o professor alfabetizador incorre no risco de estabelecer uma relação entre capacidade intelectual e analfabetismo, associando a condição de analfabeto a *déficits* individuais, e não a questões de desigualdades sociais. Assim, um problema que é eminentemente social se torna individual. Tal concepção pode ser evidenciada nas páginas do Jornal Gazeta do Norte, em reportagens que abordam sobre a questão do analfabetismo, conforme se verifica na citação abaixo:

Podemos iniciar este despretenso artigo, afirmando que toda a obra útil deste mundo, não é produto de uma única geração. Permitam-me uma comparação: Não devemos empregar o nosso esforço em modelar homens de neve que, dentro em pouco, o sol derrete, mas, em engrossar a bola de neve que roda pelos Alpes do poderio humano. [...] só poderá se considerar um homem completo, aquele que em relação ao ponto em que está, analfabeto, cumprir satisfatoriamente os deveres para mudar sua posição. Apesar disso, sempre lhe será possível aperfeiçoar-se, se para tal fim se esforçar, porque não deixará de ter algum defeito a corrigir, algum ponto fraco qualquer que o comprometa e que seja preciso robustecer. [...] há homens de talento natural, de feliz disposição e notáveis aptidões para esta ou aquela espécie de atividade, que se esforçam nobremente para abrir caminho na vida, que reúnem as qualidades necessárias para triunfar. [...] o desconhecimento da verdadeira natureza, a ignorância das suas capacidades, a timidez em se conservar com direito a possuir os bens que Deus lhes destinou, influi muito para causas tão poderosas como o desmazelo ou a indiferença impeçam o homem de aumentar o seu valor. É necessário que o indivíduo tenha confiança em si mesmo, esteja cômico do papel que deve desempenhar nesta vida e se prepare para vencer todas as dificuldades que se oponha em seu caminho. O conhecimento do verdadeiro ser, da maravilhosa natureza do homem, é a fase inicial, o ponto de partida do desenvolvimento das suas possibilidades. Partindo daí e sabendo se orientar o homem estará apto a vencer as vicissitudes da jornada espinhosa que terá pela frente, mas que com perseverança e tenacidade ele as vencerá (GAZETA DO NORTE, 13 de Janeiro de 1952, p. 02).

Outra reportagem que também aponta discriminação ao adulto analfabeto, intitulada “Matriculou-se na escola aos setenta e cinco anos. Outro aluno fez o curso primário já adulto, obtendo excelentes notas no exame de admissão ao Ginásio” foi publicada pelo Jornal Gazeta do Norte em 9 de agosto de 1951, conforme se apresenta abaixo:

[...] Ainda agora, noticiam os jornais do Distrito Federal que está matriculada na Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeira do Itapemirim, no Espírito Santo, uma senhora de 75 anos de idade, já bisavó, que entendeu nunca ser demasiado tarde para aprender! Na mesma cidade um aluno de 25 anos de idade, alfabetizado pela Campanha conseguiu fazer exame de admissão ao Curso Ginásial, ao fim de dois anos de labor intensivo, obtendo o primeiro lugar nas provas de Geografia e de História. Tais exemplos bem demonstram que **não se deve viver no comodismo, à margem da civilização, sufocados na miséria, na ignorância e na doença.** Um analfabeto adulto, por mais distante que **esteja de qualquer noção de cultura, de aprimoramento espiritual, tendo vontade, se esforçando, pode conseguir por conta própria, pois serão menos infelizes, terão novas perspectivas,** onde serão arrancados da situação degradante em que se acha precipitado como vítima inconsciente (GAZETA DO NORTE, nº1971 9 de agosto de 1951, p. 03). ([grifos meus])

Vale ressaltar, e a reportagem, a meu ver enfatiza isto, que no período estudado o analfabetismo, sob a ótica da classe dominante, estava na origem de todos os grandes problemas sociais brasileiros. Entretanto, afirmo que essa ideologia mascarava as reais causas daquela situação degradante. Ademais, dentro dessa mesma visão, o analfabetismo constitui um mal arraigado em nossa sociedade, praticamente tão antigo quanto o próprio país, e contrário às diversas campanhas de alfabetização que surgem no bojo de políticas educacionais. Não saber ler e escrever, portanto, é a forma extrema de uma lacuna educacional. Também, tal ideologia confirma o analfabetismo como um mal disseminado na sociedade, visto que, nessa concepção, o analfabeto passa da condição de vítima de um sistema, a culpado. Nesse sentido, Paiva desenvolve considerações a respeito desse preconceito, difundido pela Cruzada Nacional de Educação,

[...] a cruzada só na década de 50 (após mais de 25 anos de atividade) reconhece publicamente o “perigo dos semi-letrados”. Sua larga sobrevivência em torno de uma concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação, apoiada numa visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas, demonstra o quanto suas posições teóricas encontravam eco nos setores que a promoviam e o quanto estava difundido (e as campanhas ajudaram a fortalecer) o preconceito contra o analfabeto (1983, p. 121).

Esse preconceito também se evidenciava na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, CEAA, segundo seus idealizadores, a Campanha seria uma possibilidade de atender uma área da educação que nunca fora contemplada e que, por sua ausência, deixava à margem do processo os jovens e adultos analfabetos,

proporcionando a proliferação da exclusão na sociedade. Nas palavras de Lourenço Filho, conforme Paiva (1983) esse marginalismo desapareceria, se os adultos fossem submetidos a um processo de educação. O país se tornaria mais coerente e solidário, homens e mulheres se ajustariam à vida social, dando mais acuidade para o bem-estar e desenvolvimento social. Outra questão relevante para os propositores dessa Campanha consistia em que a educação seria a égide da nação e a resguardaria, quando esses mesmos homens e mulheres soubessem defender a saúde, trabalhar de forma mais hábil e viver melhor em seus lares e na sociedade em geral. Pertinente é a colocação da autora, quando registra a forma pela qual ponderava o diretor da Campanha do movimento:

A idéia central do diretor da Campanha é de que **adulto analfabeto é um ser marginal** “que não pode estar ao corrente da vida nacional” e a ela se associa a crença de que o adulto analfabeto **é incapaz ou menos capaz do que o indivíduo alfabetizado**. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica: **produz pouco e mal** e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direitos. **“O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo”**. A educação dos adultos teria, portanto, **objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira**. Seus efeitos positivos se fariam sentir nos índices de produção, pois nas regiões mais produtivas, segundo Lourenço Filho, “há taxas de mais elevada cultura popular, com porcentagem maior de letrados. Esta educação, entretanto, deveria ser mais do que a simples alfabetização, sendo **a aquisição das técnicas da leitura e da escrita** apenas um meio para a “atuação positiva”; a pura alfabetização levaria os recém-alfabetizados à reabsorção pela “incultura ambiente” (PAIVA, 1983, p. 212). ([grifos meus]).

Outras vozes se uniram a ideia preconceituosa de Lourenço Filho, como por exemplo, Miguel Couto, médico clínico geral, político e professor brasileiro que, de acordo com Paiva (1984), cometia uma analogia entre o problema do ensino com o da higiene, alocando toda a culpa dos problemas nacionais no analfabeto. A autora ratifica que nessa linha de raciocínio a ignorância era analisada não somente como uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz; e quando se aloja endemicamente, como na nossa terra, assume as magnitudes de verdadeira calamidade pública. A autora destaca que para o médico, a ignorância que reduzia o homem, inevitavelmente reduziria também o país, tornando-o muito aquém da realidade avançada de outros países. Na visão de Miguel Couto, segundo assinala Paiva,

É o **analfabetismo como um grande mal que cumpre extirpar do organismo nacional**. Com sua autoridade de cientista, membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro afirmava que “o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda idéia de progresso, entrevedo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma justiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contágia e perpetua.”... **“O analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e idéias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria”** (1983, p. 99 [grifos meus]).

Toda essa trajetória de preconceitos, em relação aos analfabetos, concebe apenas diferentes nomes de uma mesma manipulação ideológica que rotula, desacredita e condena as pessoas analfabetas, ao mesmo tempo em que cumpre a função de efetivar e legitimar a sua exclusão, seja do voto, seja do emprego, seja de qualquer outra forma de aprendizado da cidadania. Aqui também ressalto que todos esses preconceitos estão longe de constituir meros imprecisos ou mal-entendidos. Na realidade, eles concebem construções ideológicas que concorrem, de maneira articulada, para a assimilação negativa, o descrédito, a classificação e a exclusão efetiva das pessoas analfabetas e, por fim, para a legitimação dessa exclusão.

Como aludido anteriormente, outra perspectiva que predominou na década dos anos de 1960, era a de Paulo Freire, que reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabetos até então preponderantes. Portanto, pensada dessa forma, a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade repressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica. Em relação ao papel da educação na sociedade dentro da perspectiva de Freire, Bastos (2005) aponta que, para Freire, deve-se valorizar o analfabeto, como alguém capaz de produzir conhecimentos e a educação deveria ter um caráter de diálogo e não ser resumida a uma relação cliente/banco. Segundo o próprio Freire:

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (2000, p. 121).

A educação seria, então, concebida como uma realidade de inclusão social, uma proposta ética, como nos diz o autor:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (2002, p. 16).

Dona Wanda Torres Correa vivenciou uma situação que corresponde à ideia de que os alunos adultos apresentam dificuldades de aprendizado, sendo classificados como alunos que jamais aprenderiam. Ao solicitar uma turma de adultos repetentes, a professora alfabetizadora julgava que seria um trabalho mais ameno, visto que esses alunos, em decorrência de suas limitações, não exigiriam muito dela,

Para mim, trabalhar com uma turma de adultos repetentes seria muito tranquilo, pois todos consideravam que ele não iam aprender nunca. Eu tinha saído de uma classe de bons alunos e estava muito cansada. Então eu pedi uma turma que exigisse menos de mim naquele ano. A responsabilidade com uma classe dessas (“das boas”) seria grande demais, alunos mais inteligentes, exigiam mais de nós [...] então pedi uma classe de adultos que exigisse menos (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Na atualidade constato que tal situação ainda permanece, é comum que alguns professores ainda concebam a educação de jovens e adultos como uma atividade mais fácil, menos exigente e mais tranquila, acarretando, assim, uma negação a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional, impossibilitando o seu acesso à cultura letrada que lhe permita uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Os relatos das professoras alfabetizadoras sobre a prática pedagógica apresentaram alguns pontos convergentes. O principal deles foi a falta de planejamento e o exercício solitário da docência, no qual fica evidente a precariedade em que a educação de jovens e adultos era oferecida. Como já foi destacado no capítulo anterior, algumas das entrevistadas exerceram a função de alfabetizadora de jovens e adultos na

condição de leigas, pois somente concluíram o magistério depois de algum tempo de atuação, e mesmo assim, exerceram a profissão sem apoio pedagógico, sem acompanhamento e sem planejamento. Fica claro que esta situação angustia as professoras, que ansiavam por maior acompanhamento. Alguns relatos evidenciam tal situação:

Pois é, como leiga eu tinha que estudar muito para ensinar. [...] O trabalho era independente, não tinha orientação nenhuma. (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

A grande falta que já percebíamos era de um programa elaborado (TORRES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eu ensinei pela minha cabeça, por tudo que eu aprendi. Do modo que eu ensinava, foi do modo que eu aprendi. Não sei não, eu ensinei foi da minha cabeça. (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Não existiam projetos, nem planos, somente na década de 70, com o Mobral, que era mais dinâmico. Não tinha planos de aula. A professora que definia tudo, fazia anotações e não tinha livros. [...] Não tinha curso de capacitação, faltava orientação [...] (PROENÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Acompanhamento, não, não tinha não. Tinha só a diretora, só tinha ela, não tinha supervisora, não tinha orientadora, não tinha nada disso não. A gente planejava, mas a gente planejava sozinha, cada qual fazia sua parte. [...] A única orientação era só da diretora (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

A professora Gladys Santos ainda acrescenta um fato que merece ser destacado, quando afirma que as professoras ensinavam, mas era a diretora quem avaliava os alunos, o que indica a pouca autonomia no fazer docente. No dizer da professora alfabetizadora: “Quem avaliava era ela. Era só mesmo a diretora quem mandava” (2012, dados obtidos em entrevista).

Acrescido a precária formação para o exercício da docência, a falta de planejamento, o trabalho solitário e pouco compartilhado, na fala das educadoras ainda é possível perceber as dificuldades com a infraestrutura das escolas, bem como a falta ou inexistência de material didático pedagógico para o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. As palavras de Dona Ruth Tupinambá Graça confirmam:

naquele tempo o material era escasso, muito pouca coisa, tinha era o giz mesmo o quadro negro, a cartilha e os livros de Geografia e História, e a gente dava uma aula muito simples de matemática, de história do Brasil, de Geografia, aqueles livros comuns. Era só quadro negro e escrita mesmo, e falar mesmo, contar história, e trabalhar mesmo, a gente trabalhava muito sozinha (2012, dados obtidos em entrevista).

É recorrente nos relatos das entrevistadas a alegação de que exerciam a docência em locais pouco apropriados, muitas vezes improvisados e basicamente utilizando a lousa e o giz. Quando afirmam que recebiam algum tipo de material avaliam que ou eram distantes da realidade, porque já vinham prontos de algum órgão educacional, ou eram mais apropriados para o trabalho com as crianças.

Nesse aspecto as ponderações de Arroyo (2006) remetem à questão da infantilização do ensino de adultos, "devemos, nesse momento, ser capazes de inventar uma pedagogia da educação de adultos, construindo o pensamento pedagógico além da pedagogia infantil (p. 89)." Segundo esse pesquisador, ainda não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação desses educadores. O perfil deste é plural e o processo é truncado, demonstrando que a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

Retomando a questão da infraestrutura das escolas, tendo em vista que esse é também um aspecto que em muito compromete a aprendizagem dos alunos, os relatos das professoras alfabetizadoras são emblemáticos e demonstram que as condições em que ocorria o processo de alfabetização dos alunos adultos dificultava para que esses educandos alcançassem bons resultados. Ainda que elas se esforçassem e que dessem o máximo de si, como Dona Ruth Tupinambá, que muitas vezes levava velas para iluminar a sala de aula, ou ainda como Dona Olga Murça, que também levava lápis e caderno para seus alunos, isso não amenizava aquela situação de abandono e precariedade e impedia um real aproveitamento por parte dos alunos. Estes, em grande maioria, segundo relataram, iam para a sala de aula já carregando o fardo de um dia de trabalho pesado e, se a infraestrutura da escola não favorecia, mais dificuldades teriam esses adultos em aprender.

Não era nem uma sala de aula, eu improvisava, nós utilizávamos uma casinha que ficava à beira da estrada. Não tinha quadro, era uma pedra grande, uma parede. Eu escrevia na parede, era de um tijolo muito bom. Eu escrevia na parede e apagava com um pano (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Nós tínhamos só o quadro negro, mas não tinha luz, eu trabalhei seis meses sem luz, com vela. Aquela dificuldade toda de levar vela na carteira e mesmo assim eu toda animada para trabalhar. Eu chegava mais cedo na escola e punha as velas nas carteiras pra eles enxergarem e escreverem. A gente não podia deixar aqueles adultos voltarem pra casa sem estudarem (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Em relação ao material didático pedagógico, as professoras alfabetizadoras foram enfáticas ao dizerem que não existia quase nada. Nos relatos, de cada uma, pelo menos uma vez, aparece a afirmação: “não existia nenhum tipo de material para o desenvolvimento das aulas, eu procurava uma coisa aqui, outra ali para levar para os alunos” (SILVEIRA, 2012). Fato bastante interessante, que merece ser destacado, é que, conforme as professoras, somente no Mobral existia material de boa qualidade, adequado para a faixa etária e para as condições dos alunos da educação de jovens e adultos, mas nas escolas em que elas trabalhavam, não. Foi o que observei em seus relatos:

Olha, não me lembro, não me lembro os nomes dos livros não, mas eram livros para crianças, era literatura infantil, e eu usava com os jovens e adultos. Só no Mobral que eu sei que tinha um material específico para eles (TORRES, 2012, dados obtidos em entrevista).

O Ministério mandava muitos livros, só que eram em espanhol (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eu não tinha livro não, nem cartaz. Você sabe qual era o livro que eu dava para os alunos lerem? Eu tenho um até hoje. Era um almanaque. Almanaque do pensamento. Todo ano a gente comprava para ver o tempo, as chuvas. Você compreendeu? (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Onde tinha material era no Mobral. O Mobral oferecia um material imenso, maravilhoso, muito grande, ilustrado. Maravilhosos eram os livros. (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Só tinha quadro e giz, não tinha livro não. (PROENÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Não tinha nenhum material, eu tinha que fazer tudo, arranjar, comprar, não tinha nada. O material a gente era quem fazia. Precisava de cartazes eu mesma fazia e os alunos traziam livros de casa. Mimeógrafo eu fui ver no Grupo Escolar Francisco Sá, porque na educação de jovens e adultos não tinha nada (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

As professoras alfabetizadoras vivenciaram a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e sabiam da existência de um “rico” material que fora enviado pela campanha. Contudo, fica evidente o desconhecimento, por parte das entrevistadas, de que a orientação, supervisão pedagógica, bem como a produção desses materiais era centralizada. Mesmo se tratando de uma reprodução das experiências do início dos anos de 1960, esses materiais não correspondiam à filosofia

freiriana, pois foram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador, eram padronizados em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e uma série de procedimentos necessários ao processo de alfabetização que atendessem a realidade de cada região.

Uma das causas do fracasso do MOBRAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um cursinho de treinamento de como aplicar o “rico e atraente” material didático fornecido pelo MOBRAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizavam (SAUNER, 2002, p. 59).

Nessa perspectiva, destaco que o MOBRAL, seguindo os rastros das campanhas de alfabetização anteriores, não se diferenciou delas, conservou o caráter redentor, missionário e assistencialista. O que o diferenciava era o fato de ter nascido da repressão que tripudiava todas as iniciativas pautadas por uma educação que, promovia o homem, de simples objeto a sujeito participante na construção da sua história e da história da humanidade. Afirmação interessante é de Paulo Freire (2000), quando diz: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 79).

Ao relatarem suas práticas pedagógicas, as entrevistadas nem sempre associavam as precariedades destacadas acima às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, pois, segundo elas, os alunos não mediam esforços para aprenderem, eram dedicados e cumpridores de seus deveres. Dessa forma, ainda que as adversidades se apresentassem como empecilho, as professoras alfabetizadoras não se deixavam abater, procuravam valorizar o interesse dos educandos. Quando descreveram essas práticas pedagógicas, se concentraram na dimensão afetiva que mantinham com seus alunos e com a docência, em detrimento da metodologia que utilizavam.

Percebo que de maneira geral elas apresentaram um saudosismo em relação à escola, à educação e aos alunos da época em que foram professoras alfabetizadoras de jovens e adultos. Apesar de destacarem as dificuldades, a pouca ou quase nenhuma condição de trabalho, elas acreditavam que a educação era melhor do que hoje, mesmo quando afirmavam que atualmente as escolas possuem muito mais materiais e uma infraestrutura melhor. Também consideravam que tanto o ensino, quanto os alunos eram

melhores. Conforme asseveraram o aluno do passado respeitava o professor, era “disciplinado” “obediente”, pacato e educado, sendo esse o aluno ideal.

As professoras não se reportaram ao aprendizado dos seus alunos, mas ao comportamento que eles apresentavam em sala de aula, isso se justifica pelas representações que tinham sobre a educação. Assim sendo, a meu ver, as entrevistadas não concebem o processo ensino-aprendizagem, tal qual é idealizado na atualidade, por esse motivo ao lembrarem a prática docente efetivada não fizeram com base em pressupostos educacionais e sim com base em condutas comportamentais, como podemos verificar nas falas abaixo:

Os alunos eram homens maravilhosos, simples, educados, completamente diferentes de hoje. A educação tinha mais educação. Hoje não tem educação, hoje tem o computador que ensina o universo todo, tem tudo, uma evolução muito grande, mas educação não. Hoje o menino não respeita, bate na professora, o menino briga com os colegas, quantos crimes dentro da escola? (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Os alunos eram mais interessados. Era melhor, eram mais interessados. Ninguém fazia barulho, ninguém brigava na escola, todo mundo chegava, sentava e ficava quieto. Muito obedientes, muito bons, calados. Hoje é tudo diferente, está um perigo (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eram rapazes e moças de boa educação que sentiam aquela vontade em estudar, em aprender. Eram muito bons, muito educados, riam muito comigo, nunca reclamei de nada dessas turmas (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Os alunos eram muito obedientes e respeitosos. Hoje é diferente é uma falta de respeito. Os meus alunos, tanto os mais velhos como os meninos, se eu olhasse com a cara fechada assim, eles ficavam quietinhos, quietinhos [...] (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

Era só adulto. Já eram homens feitos e por isso não iam para a escola para brincar, iam realmente para aprender. Eram interessados, tinham muita disciplina, quem estava lá tinha muito interesse, os alunos se saíam bem, aprendiam muito, muito mais do que os de hoje (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Verifiquei nos relatos das professoras alfabetizadoras que quando o foco da prática pedagógica era direcionado para o professor e não para o aluno, elas também demonstravam saudosismo. As suas considerações tiveram por base a relação afetiva, a relação professor-aluno-família-sociedade, confirmado aquilo que já ponderei

anteriormente em relação ao ofício de ser professor como uma missão, um sacerdócio. Elas retratam em suas falas uma concepção de educação em que o ensino estava imbricado à ideia de respeito, de afeição tanto pelos alunos, como pela própria sociedade. O depoimento da professora Wanda Torres ilustra bem esse posicionamento:

Professora tinha um destaque na sociedade. Era professora. Professora? Nossa Senhora! Os pais nos tratavam muito bem. Eu particularmente posso dizer que fui uma professora muito respeitada. A professora falava, era lei. Havia aquele sentimento, o nosso compromisso com eles diante da sociedade e diante de Deus é ser uma boa professora (TORRES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Além de se concentrarem no respeito que tinham por parte dos alunos e da sociedade pautaram seu relato também na relação afetiva entre elas e a docência. Toda dificuldade, precariedade, obstáculos que vivenciaram como professoras da educação de jovens e adultos parece que deixaram marcas menos profundas do que a relação de afeto com a profissão. Este ponto é marcante nas narrativas destacadas abaixo:

Para mim, ser professora foi minha razão de viver, porque eu lecionei com amor, com responsabilidade. (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Então eu me senti fantástica e grandiosa, nunca fui tão rica na minha vida. (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

O trabalho era todo feito a mão, dava muito trabalho, mas era feito com muito amor e dedicação. (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista)

Ao discorrerem sobre a relação ensino-aprendizagem, confiro que há uma grande concentração nas atividades de leitura e escrita, como ditado, leitura individual, cópia etc. Aparece também, de forma secundária, o trabalho com matemática, sempre associado às atividades de adição, subtração, divisão e multiplicação, aludidas pelas professoras como o trabalho com “as contas”. Nos momentos em que as professoras alfabetizadoras falaram de forma mais direta da prática docente o fizeram dentro do contexto abaixo destacado:

Era só escrita mesmo e falar mesmo, contar história e trabalhar mesmo. A gente preocupava muito com a leitura. Naquele tempo todo dia tinha leitura, todos com os livros abertos na carteira, lendo e acompanhando, adiante, adiante, para todos acompanharem, não tinha como não acompanhar, tinha que prestar atenção. Todo dia leitura e tinha ditado para poder escrever bem, com uma ortografia boa, uma

caligrafia também. A gente colocava muita matemática também, muita conta, muito problema de matemática (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

O ensino era feito individual, tinha que ir de carteira em carteira ensinar a leitura, porque o principal era leitura, escrita e matemática, não é? (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista)

De uma maneira geral as professoras entrevistadas apresentaram uma visão singular da educação de jovens e adultos, em muitos momentos dos relatos descrevem as situações vividas. Além de toda a precariedade colocada por elas, como falta de planejamento, de material didático pedagógico, infraestrutura deficiente, etc, pontuam outros aspectos que mereceriam uma análise crítica como, por exemplo, as condições vividas pelos alunos. As professoras relataram que eles vinham cansados, sem banho, sem alimentação. Relataram também a carga horária, sendo, em muitos casos de apenas duas horas diárias, mas não dão indício de que consideravam que estes pontos poderiam influenciar o processo ensino-aprendizagem. Os depoimentos das professoras Gladys Santos e Olga Murça exemplificam bem esta situação:

Os alunos saiam do serviço e iam depressa para a escola [...] nem banho tomavam. Então eles podiam chegar e sair na hora que queriam. Além do mais não tinha merenda (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eu achava bom ser professora de jovens e adultos porque eu ajudava os alunos, mas também era ajudada porque eram só duas horas de aula por dia. Das 19 às 21 horas (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Como destacado neste capítulo, as professoras alfabetizadoras apresentaram situações similares para o exercício da docência, para o processo ensino-aprendizagem, apesar de todas as dificuldades e percalços por que passaram, consideram que foi uma experiência rica, tanto profissional como pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte de dar conselhos é tecida na substância viva da existência e tem um nome: sabedoria. A sabedoria é o lado épico da verdade (WALTER BENJAMIM, “O Narrador”).

Reconstruir a memória e a história de professoras alfabetizadoras de jovens e adultos, entre o período de 1940 a 1960, constituiu-se o principal objetivo desta pesquisa. Assim, uma questão primordial desta investigação foi entender o que significava ser professora alfabetizadora da EJA, naquele período (1940-1960). Na tentativa de encontrar resposta para o questionamento proposto, surgiram algumas inquietações, e com o intuito de subsidiar a questão fundante, busquei identificar quem foram as professoras que atuaram no processo de alfabetização de jovens e adultos? Em que lugares alfabetizaram e em que condições? O que as levou à profissão? Que concepções teórico-práticas construíram em torno do ato de ensinar e aprender? Estas questões se destacaram exatamente por serem as mais pertinentes e indicativas do que foi ser professora alfabetizadora na década de 1940-1960, no Norte de Minas Gerais.

Nesse sentido, a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras como testemunhas de um tempo vivido, dos documentos encontrados e das referências sobre o assunto, foi possível entender a documentação escrita e tecer a trama que se processou em torno dessas profissionais, quanto aos princípios da alfabetização de jovens e adultos. As narrativas, os documentos e as referências se constituíram em fontes importantes para que eu pudesse perceber o pensar, o sentir e o agir de sete professoras alfabetizadoras, que se transformaram em protagonistas na construção de um ideal de educação, com a missão de instruir e educar o povo analfabeto.

Dentro das especificidades locais, este estudo contribuiu para ampliar a compreensão dos processos educacionais da cidade de Montes Claros- MG, demonstrando as conexões existentes entre a história local, regional e nacional e conferindo visibilidade às professoras alfabetizadoras de jovens e adultos, convocadas, para cumprir tão importante missão.

Essa história se desenvolveu em um período marcado por muitas transformações sociais, políticas e econômicas na sociedade brasileira e refletiu, de forma contundente na educação, estimulando propostas de reformas institucionais voltadas para a erradicação do analfabetismo. Nessa perspectiva, a educação tornou-se responsável pelas mudanças que deveriam acontecer no país, para construir a nação e configurou-se

de maneira mais doutrinária, com caráter autoritário e nacionalista no período do governo do Estado Novo.

Para tanto, utilizei a história oral que é a mais apropriada para esse tipo de pesquisa. Tendo por base os apontamentos teóricos que subsidiaram este trabalho me reporto novamente a Magda Soares (2003) quando utilizando da fala de Fontana pondera que o processo em que alguém se torna professor é histórico, portanto, “os indivíduos que se fizeram professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo” (p. 48) para constituir seu ser professor, não sendo esta construção desarticulada do momento histórico-social. Portanto, ser professora alfabetizadora no momento histórico e no espaço geográfico escolhido para esta pesquisa, está intrinsecamente associado às vivências tanto educativas, como sociais, políticas, familiares das professoras alfabetizadoras Amelina Chaves, Cleonice Proença, Gladys Santos, Ivonne Silveira, Olga Murça, Ruth Tupinambá e Wanda Torres.

Como pano de fundo, as vivências das professoras investigadas constituíram seu fazer docente, que não diferente da maior parte das experiências brasileiras de alfabetização de jovens e adultos, se distanciou da perspectiva apresentada por Freire (1967), quando sugere que a prática da alfabetização de adultos deveria ter por base o mundo social e cultural dos educandos, formando sujeitos críticos capazes de transformar o mundo. Esse distanciamento dos pressupostos de Freire não é intencional, nem representou falta de compromisso profissional e social das professoras alfabetizadoras, simplesmente demonstrou a força das conjunturas políticas, sociais e educacionais na construção dos saberes e das práticas educativas daquele momento. Nas narrativas das entrevistadas, em várias passagens de suas lembranças pude perceber o compromisso, a entrega e a dedicação ao exercício da docência. No entanto, essa dedicação não se apresentou como suficiente para romper com mazelas que sempre estiveram presentes na educação e especialmente na educação de jovens e adultos no nosso país.

Em alguns momentos, apreendi que as professoras impregnaram ao seu fazer docente a visão do magistério como sacerdócio, como abnegação. Mesmo ao relatarem as precárias condições profissionais, inclusive o exercício do magistério sem o recebimento do salário, fizeram com forte carga emocional, enfatizando a importância da “missão” de alfabetizar os jovens e adultos. Entendo esta postura, pois ela representa uma concepção de alfabetização e de prática docente para jovens e adultos que fora

vislumbrada por essas educadoras. O momento histórico, as conjunturas locais, as condições de formação docente foram determinantes para a permanência e a consolidação desta visão do magistério como sacerdócio e da visão restrita da alfabetização de jovens e adultos, distante dos pressupostos de Freire, como destacado acima. Como afirma Fontana (2003), esposa, filha, mãe e professora se entrelaçam nos moldes de ser e de dizer de cada professora.

O respeito e a valorização da postura apresentada pelas professoras entrevistadas não impedem de ressaltar que esta visão do magistério como sacerdócio e da alfabetização apenas como aquisição do código escrito, sem a visão ampla que Freire propõe, de cunho mais político, ou a visão da alfabetização associado ao letramento, perspectiva de cunho mais educacional defendida por Magda Soares, bem como por Kleimam (2000), ajudaram na permanência de muitos dos desafios da educação de jovens e adultos. Reportando novamente ao referencial teórico que embasa este trabalho, pautei em Gadotti (2014) quando ele destaca dois motivos que justificam a permanência do analfabetismo no Brasil. O autor aponta que muitos alunos saem semi-analfabetos da escola, gerando novos analfabetos e que a escola não acolhe de maneira coerente e justa os alunos oriundos da EJA, não possibilitando a ampliação do processo de escolarização e de acesso ao conhecimento. Também busquei embasamento nas considerações de Miranda (1991), a qual ressalta que a escola precisa se perguntar em que medida suas concepções de alfabetização, e acréscimo de alfabetização de jovens e adultos, têm contribuído para a manutenção ou a transformação do que está posto.

As alfabetizadoras entrevistadas exerceram sua profissão em condições precárias, tanto de infraestrutura, como de recursos materiais, trabalharam em uma localidade e em uma época fortemente marcada pela interferência política nas decisões educacionais, trabalharam com pouco ou quase nenhum aporte didático-metodológico, principalmente se levarmos em consideração a adequação destes aportes para o alunado atendido na educação de jovens e adultos, mas mesmo assim apresentaram uma visão muito positiva do trabalho realizado.

A vinculação entre ação docente e amor à profissão é bem forte nos relatos das professoras e, confesso, sensibilizou-me. Mas também propiciou refletir até que ponto contribuiu para a visão presente de que é possível fazer educação e, principalmente educação de jovens e adultos com pouco recurso, em condições adversas, com profissionais pouco preparados, com material pouco adequado. Quando se defende que a ação docente se faz a partir das vivências dos educadores e que esta vivência está

fortemente marcada pelos valores do cotidiano, pergunto-me se muito das vivências das professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa não se assemelham às vivências dos professores de hoje, que militam na EJA; e se os valores e concepções de alfabetização de jovens e adultos de hoje ainda não mantêm sintonia com os da década de 1940-1960, época em que as entrevistadas exerceram o ofício da docência.

Este ponto demonstra a importância em lutar para transformar as conjunturas que provocam situações de desigualdade, que no caso deste trabalho se trata da desigualdade de condições sociais e educacionais que provocam o analfabetismo. Muito se modificou da década de 1940-1960 para os dias de hoje, mas muita coisa também se manteve. Podemos apontar como importantes mudanças a melhoria na qualificação dos professores, melhoria na infraestrutura das escolas, maior aporte didático-pedagógico para o desenvolvimento das atividades docentes, etc. Todavia, podemos apontar algumas permanências que impactam negativamente a educação de jovens e adultos. Em uma visão macro, podemos apontar a ainda enorme desigualdade social do nosso país que continua excluindo jovens do sistema educacional, a má qualidade do ensino, principalmente o destinado à população em situação de maior vulnerabilidade social, entre outros. Em uma visão mais focada no ambiente educacional, podemos apontar a manutenção da educação de jovens e adultos em uma posição secundária em relação a outras modalidades de ensino.

Avalio que, nos dias atuais, essa modalidade de ensino não tem o *status*, tampouco as mesmas condições da educação regular. Ao reportar os muitos impasses vivenciados pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas nesta pesquisa, apreendo que, guardadas as devidas proporções, esses ainda estão presentes na EJA. Não se pode negar que nos últimos anos algumas universidades públicas têm desempenhado um importante papel na formação docente para essa modalidade, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa problemática. Contudo, muitas ainda não têm assumido a EJA como parte integrante de suas políticas e ações. A ausência de disciplinas ou habilitações específicas de educação de jovens e adultos nos cursos de formação inicial de nível médio e superior apresentam-se como obstáculo para o despertar e/ou aprofundamento das reflexões sobre as diversas dimensões que constituem essa modalidade educativa. Conforme, Fávero e Rumert, (1999), a ausência de preocupação com a formação de professores da EJA possui raízes históricas e relaciona-se a um conjunto de representações arraigadas na cultura que perpassa a educação e outras práticas sociais.

Essas representações podem ser percebidas em muitas práticas da EJA, as quais são associadas ou mesmo reproduzidas a partir de práticas desenvolvidas para a educação infantil, como se o jovem e adulto, com pouca ou nenhuma escolarização, fosse um aluno que simplesmente deixou de cumprir, por deficiências próprias, a tarefa que lhe cabia na infância, ou seja, estudar. Em decorrência disso, as práticas pedagógicas da EJA são infantilizadas e os alunos jovens e adultos, em certa medida, tratados como “crianças grandes”, “marmanjos” que não aprenderam na “idade apropriada”.

Finalizo este trabalho na certeza de que as sete professoras alfabetizadoras de jovens e adultos selecionadas para este estudo, mesmo tendo exercido a docência nas conjunturas já destacadas, com as trajetórias pessoais e profissionais que a época (1940-1960) possibilitava, e ainda que tivessem o magistério como sacerdócio, demonstraram um razoável entendimento da EJA. Faço esta afirmativa por verificar que no momento de seus relatos destacaram pontos cruciais para a garantia de uma alfabetização de jovens e adultos com responsabilidade e compromisso.

Quando demarcaram como ponto positivo a valorização que o professor tinha na época, mesmo sem fazer uma análise de que essa valorização deveria estar atrelada a condições dignas de trabalho, elas indicaram a importância desse fato. Ao relatarem a falta de materiais didáticos pedagógicos específicos para a faixa etária dos alunos da EJA, demonstraram o quanto seria importante que os tivesse. A alegação de que exerciam a docência de maneira solitária, sem acompanhamento e com pouco planejamento, aponta como elas consideravam imprescindível realizar o seu trabalho de forma coletiva, planejada e apoiada em bases pedagógicas. Ao referendar a postura de seus alunos jovens e adultos, exaltando o comportamento obediente, educado e responsável, demonstram claramente reconhecer a necessidade de se tratar com distinção esses educandos e que a boa relação professor-aluno é fundamental para a efetivação de um bom trabalho.

Ainda que os trabalhos acadêmicos exijam do pesquisador um afastamento do seu objeto de pesquisa, prevenindo um possível envolvimento emocional, todos esses apontamentos falam alto e não nos deixam alheios ao que representou, na vida daquelas mulheres, o ser professora. Talvez, passe por aquele pensamento sublimado de sacerdócio, de missão, de maternidade, entretanto, acredito que passa, muito mais, pelo compromisso, competência, dedicação, entre outros atributos, de quem deseja propiciar ao educando, jovem e adulto, o reconhecimento de sua dignidade, de sua capacidade de

reverter a sua história, de fazer um novo caminhar, de ter garantidos os seus direitos, a sua cidadania.

Numa sociedade em que tantas desigualdades imperam, e que os preconceitos, por mais que combatidos, insistem em permanecer, há que se pensar numa educação de jovens e adultos que possibilite um novo jeito de ser e estar no mundo, uma educação que seja de fato direcionada a esses alunos e que considere a sua realidade. Aqui, para finalizar, e como forma de suscitar naqueles (as) que também pretendem lançar-se ao trabalho provocativo da pesquisa, especialmente daquelas que abordam sobre a EJA, trago à baila a célebre frase do poeta Thiago de Mello, que sonhava com uma sociedade humana e solidária: *“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho é um novo jeito de caminhar”*

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 658.

ABREU, Alzira Alves de, BELOCH, Israel, WELTMAN, Fernando Lattman e LAMARÃO, Sérgio Tadeu de Niemeyer. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro Pós 1930**. 2001, p.76.

ABREU, V. K. de. INÁCIO FILHO, G. **A educação moral e cívica: doutrina, disciplina e prática educativa**. Revista HISTEDBR On line. Campinas: Unicamp, 2006, p. 133.

ABREU, Marcelo de Paiva (org.) **A ordem do progresso. Cem anos de política econômica republicana 1889-1989**. Rio de Janeiro: Campus, 1990

AGUIAR, Fátima Rita Santana, DURÃES Sarah Jane Alves. **Grupo Escolar Gonçalves Chaves: um novo projeto escolar na cidade de Montes Claros/MG, (1906-1927)**. Montes Claros: Unimontes, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. & KHOURY, Yara Aun. (orgs.) **Outras Histórias: Memórias e Linguagens**. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Saraiva 2003.

_____, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª Ed. São Paulo, Moderna, 2002.

_____, Maria Lúcia de A. e MARTINS, Maria Helena P. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ARAÚJO, J. C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, DONA G.(Org.) et al. **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil. (1893-1971)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 233-255.

ARAÚJO, José Carlos Souza, RIBEIRO, Betania de Oliveira Laterza, SOUZA, Sauloéber Társo de. Haveria uma historiografia educacional brasileira expressa pelos manuais didáticos publicados entre 1914 e 1972? In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de, JUNIOR, Décio Gatti (Org.). **O Ensino de História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/

MEC/ RAAAB, 2001, p.221-230.

_____, **Mestre, Educador, Trabalhador** - organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1986. (tese de professor titular).

_____, Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In. Soares, Leônicio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, UNESCO/ MEC, 2006.

_____, Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. GOMES, LINO, Nilma. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

_____, **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Ed. Tipografia Nacional, 1881.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda: Ed. Portuguesa, v.5: Antropos-Homen. p. 296 – 332. 1985.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica. História da imprensa brasileira**. São Paulo: Ática, 1990. 4ª ed.

BARBOSA, Lima Sobrinho. **O problema da imprensa**, 3ª ed. São Paulo: Edusp, 1997.

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa: Brasil, 1900-2000**. Rio de Janeiro: Murad X, 2007.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, **O Projeto de Pesquisa em História: da Escolha do Tema ao Quadro Teórico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1ª ed. 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III Século XX. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular** (Um Estudo sobre a Educação de Adultos). São Paulo: Pioneira, 1974, p.66-77.

_____, Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (dir.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano: economia e cultura**, v. 4, pp. 381-416. São Paulo: Difel, 1984.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura**. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BICCAS, Maurilane de Souza. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. In: ARAÚJO, José Carlos Souza, JUNIOR, Décio Gatti (Org). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.

BITTENCOURT, Ademar. (Org.) **Fundos e Campanhas Educacionais.** Rio de Janeiro: DNE, MEC, 1959.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003, p.16-17.

_____, **Memória e Sociedade:** Lembranças de Velhos. 11ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre o Poder Simbólico.** Ed. Difel, 1989.

_____, **Lições da aula.** São Paulo: Ática, 1994.

_____, P, PASSERON, J. Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria geral do sistema de ensino. Ed. Francisco Alves, 1975.

BUARQUE, Chico. **Leite Derramado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2005.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **A Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK- JQ.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo:** uma discussão conceitual. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o Impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA, Luciano Mendes. **Modos de Ler/formas de escrever:** estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.66-86.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spínola. **Folhas do Tempo:** Imprensa e cotidiano em Belo Horizonte 1895-1926. Belo Horizonte: UFMG; Associação Mineira de Imprensa; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1997.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALCANTE JUNIOR, Idelmar Gomes.; SILVA, Maria do Rosário de Fátima Vieira da.; COSTA, Rozane da Silva. **A história cultural de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda e os novos rumos da historiografia brasileira.** Revista F@pciência. v.6, n. 6, p. 47-54, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

_____, **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes. V.1, 1999a.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizontes: Ed. Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrhand do Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva: discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo Positivista.** Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, Col. Os Pensadores. 1998.

COSTA, João Batista de Almeida. **Mineiros e baianos: englobamento, exclusão e resistência.** Tese (Antropologia Social) - Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2003.

COSTA, Ana Luiza Jesus. **À luz das lamparinas.** As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860–1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CROCE, Benedetto. **Teoria e storia della storiografia,** Bari: Laterza&Figli, 1943, Lucien FEBVRE, Combates pela História. S. Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – **Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

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

DI PIERRO, M.C. **Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Reunião Anual da ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais Da 29ª Anped. Caxambu, 2006.

_____, **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939- 959, jul./set. 2010.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation.** Paris: Éditions L’Harmattan, 1990.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Escolarização das diferenças:** qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906). (Tese doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Departamento de Educação: História, Política e Sociedade, 2002.

EDWARDS, Elizabeth. **Antropologia e fotografia.** Cadernos de Antropologia e Imagem. Rio de Janeiro: 1996. p. 11-28.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu:** trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios:** forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). São Paulo: USP, 1996. (Tese, doutorado em Educação).

_____, et. al. A História da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta e PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores:** educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica 2005, p.53-87.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, p. 200-206.

FÁVERO, M. de Lourdes de A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano M. de. (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias:** questões para a história da educação. Campinas: Universidade São Francisco, 2000. p. 101-116. Col. Memória e Educação.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: Os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (orgs) **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 48-57.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. Brasília: UNESCO, 2009.

FÁVERO, Osmar; RUMERT, S. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores.** Educação em Revista. n.º 30, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** S. Paulo: Ed. UNESP, 1989.

FERRARO, A. R. **Alfabetizar é escolarizar. Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), Brasília, v. 14, n.2, p. 323-348, 1999.

FISCHER, Nilton Bueno. **Uma política de educação pública popular de jovens e adultos.** Revista em Aberto, ano 11, nº 56, Brasília, 1992

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.23, p.16-35, maio/ago, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e história cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e VEIGA, Cynthia Greive (org). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação. n.º5. Porto Alegre, 1992.

FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 26º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Cartas a Cristina. Reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna. Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. **Difusão, apropriação e produção do saber histórico: a Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007)**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n.16, p.171-234, jan./abr. 2008.

GERVAISE, Yves. **A transformação agrária do Nordeste Meridional** (Norte de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 1975.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Cia das Letras. 1982.

_____, **A micro história e outros ensaios**, Rio de Janeiro: Difel, 1989

_____, **O queijo e os vermes**, São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOULART, Silva. **Sob a verdade oficial:** ideologia, propaganda e censura no Estado Novo. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GRAÇA, Ruth Tupinambá. **Montes Claros:** Eternas Lembranças. Montes Claros – Minas Gerais: Ed. Cotrim Ltda, 2010.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Vanessa. DURÃES, Sarah Jane. Educação e arquitetura de grupos escolares no Norte de Minas Gerais (1906-1937). In: Sarah Jane Alves Durães. (Org.). **A escola como lugar:** grupos escolares no Norte de Minas Gerais (1909-1937). Ed. Montes Claros: UNIMONTES, 2009, v. 1, p. 141-174.

GUIMARÃES, Selva. **Ser Professor no Brasil:** História oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

HADDAD, Sergio. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos.** São Paulo: Global, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004, p.91.

HOBBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições.** Tradução Celina Cardim Cavalcante. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____, A era dos impérios. In HOBBSBAWM, Eric. **A era dos impérios** (1875-1914). 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 88.

INÁCIO FILHO, Geraldo e ABREU Vanessa Kern de. **A educação moral e cívica:** doutrina, disciplina e prática educativa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 125 –134, dez. 2006.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os Significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____, O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B; SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, páginas 102-106.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEITE, Marta Verônica Vasconcelos. **Caminhos da História**. Revista do Departamento de História. Centro de Ciências Humanas – UNIMONTES. Montes Claros: Editora Unimontes, 2006 v. 11, n. 1.

LE GOFF, Jacques. **Historia e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Selva Paraguassu e SOUSA, Luzia Silva. **Eja: Uma Educação Possível ou Mera Utopia?** São Paulo, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI (Org), Mary; BASSANEZI (cord). **História das mulheres no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.443-481.

MARTINS, Ana Luiza e LUCA, Tânia Regina de. **Imprensa e cidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão **marginal**. In: MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MEDINA, Cremilda. **Notícia, um produto à venda**: jornalismo na sociedade urbana e industrial. 2ª. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B., HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MENDRAS, Henri. **Princípios de Sociologia**: uma Iniciação a Analise Sociológica. Zahar, 1975.

MIRANDA, Marildes Marinho. **Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1991.

MOURA, Antonio de Paiva. **América Latina**: Fatores Ideológicos na Colonização. (mestrado), Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____, **História da violência em Minas**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1983.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURÃO, Paulo Krüger Correa. **O Ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas, 1962.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

NANTES, Pe. Marinho de. **Relação de uma missão no São Francisco**. Tradução e comentário de Barbosa Lima Sobrinho. São Paulo: Nacional, 1979.

NEVES, Zanoni. **Navegantes da integração: os remeiros do São Francisco**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

NETTO, José Raymundo. **Escola Activa: Liberdade e disciplina**. Revista do Ensino: órgão oficial da Inspetoria Geral da Instrução. Ano V. nº 44. Abril de 1930, p. 04.

NETO, Wenceslau Gonçalves. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. In: ARAÚJO, José Carlos Souza, JUNIOR, Décio Gatti (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira — 1891–1924**. 2009. 453 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, Tradução de Yara Aunkhoury. São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

_____, A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, DONA B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). Educação em Revista. **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 30-221.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED: Porto Alegre. n 05. 1993, p. 07-64.

OLIVA BRASIL, Henrique. **História e desenvolvimento de Montes Claros**. Belo Horizonte: Rd Lemi, 1983, p. 23-26.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral**. História oral – v. 8, n.º1, jan/jun, 2005, p. 92-106.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1983. p. 159-356.

_____. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1ª ed. 1973.

_____. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos de iconologia:** temas humanísticos na arte do renascimento. Lisboa: Estampa, 1997, p. 169-176.

PATARRA, Neide L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período pós-30. In:

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. **O Brasil republicano:** economia e cultura (1930–1964). 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1995, p. 247– 257.

PAULA, Hermes Augusto de. **Montes Claros, sua história, sua gente, seus costumes.** Rio de Janeiro, 1957.

_____. **As origens de Montes Claros:** depoimento de Hermes de Paula. In: MONTES CLAROS EM FOCO. Ano XII nº36, agosto de 1979.

PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula:** Espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e historia cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Anete Marília. **Cidade Média e Região:** O Significado de Montes Claros no Norte de Minas Gerais. (tese doutorado): Universidade de Uberlândia- UFU. Uberlândia, 2007.

PEREIRA, Laurindo Mékie. **A Cidade do Favor:** Montes Claros em meados do século XX. Ed. Unimontes. Montes Claros, 2002.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** (tese doutorado). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2011.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética em História Oral.** São Paulo: Projeto História nº 15, abr.1997.

_____. **A filosofia e os fatos. Narração, significados e interpretação nas memórias e nas fontes orais.** Ed.Tempo, Rio de Janeiro: vol. 1, nº. 2, 1996 p. 59-72.

_____. **Caminhos da História Social:** diálogos sobre memória, fontes orais e perspectivas de investigação. Palestra apresentada no Seminário Interinstitucional, Uberlândia, MG, mês maio, 2007.

_____, **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTO, César Henrique de Queiroz. **Paternalismo, poder privado e violência: o campo político Norte-Mineiro durante a primeira República**. Belo Horizonte, fevereiro 2002, p. 20-28. Dissertação (mestrado)

PRATES, M. Helena O. **A introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público em Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento**. UFMG, Belo Horizonte, 1989. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1989.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O coronelismo numa interpretação sociológica. In.: FAUSTO, Boris. **O Brasil Republicano. Estruturas de poder e economia (1889 – 1930)**. Volume 1 – tomo III, São Paulo: Difel, 1975. p.31-32.

RENAULT, Abgar. **A palavra e a ação**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1952.

REVISTA MONTES CLAROS EM FOCO. **Terra da arte, cultura e seresta**. Ano XII, nº36, agosto 1979, p. 46-47.

REIS, Filomena Luciene Cordeiro. **A Cidade sem Passado: políticas públicas e bens culturais de Montes Claros/MG. Um estudo de caso**. Vassouras/RJ: Universidade Severino Sombra, 2004.

BRITO, Gy Reis Gomes. **Na terra dos coronéis: progresso para quem? Estrepes e pelados na construção do progresso da cidade de Montes Claros (1917-1930)**. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal de Minas Gerais. 2002.

RIBEIRO, Betânia de O. Laterza. SILVA, Elizabeth Farias da. **Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.

RIBEIRO, Eduardo M. (org.) **História dos gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930/1945)**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 62-89.

_____, Minas e os Primórdios da Educação. In: **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. 2000.p. 9-51.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, **Educação de jovens e adultos: cenário e perspectivas**. São Paulo: IPF, 1999. (Cadernos de EJA, 5).

ROSA, J. GUIMARÃES. **Grande sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras entre saberes e práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

SANTOS, Manoel Higino. **Antologia da Academia Montes-clarense de Letras**. Ed. Comunicação. Coordenação de Ivonne de Oliveira Silveira, 1978.

SARTI, Cyntia A. **Família e Jovens no horizonte das ações**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 11, maio/ago. 1999.

SILVEIRA, Ivonne, COLARES, Zezé. **Montes Claros de Ontem e de Hoje**. Academia Montesclarensense de Letras, 1999.

SAUNER, Nelita F.M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: 1º ed. Juruá, 2002.

SOARES, Magda. B. Letramento: **Um Tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes e SILVA, Isabel de Oliveira. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: o sentido da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas**. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____, **Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica. nº. 11, set/out. 1996. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOARES, Leônicio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história de alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 257.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A história da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998, p. 19-91.

_____, Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcos Vinicius da (org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Editora e Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

_____; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *hábitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense-1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954, p.3-22. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/padroes.html>. Acesso em 15/09/2012.

_____, A Educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice Mencarini & PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade** (Leituras de Sociologia da Educação). 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970, p. 388-413.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 1998.

_____, **História Oral**: Revista da Associação Brasileira de História Oral, nº5, São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

VELOSO, Geisa M. **A missão “desanalfabetizadora” do Jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros. (1918-1938)** Tese (doutorado)UFMG, 2008.

VIANA, Urbino de Souza. **Monografia de Montes Claros**: breves apontamentos históricos, geográficos e descritivos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Montes Claros, 1916, p.58 - 167.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil- Império e República. Brasília: Líber Livros, 2008, p. 175.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

_____, Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. In: **Eja em Debate**- Instituto Federal de Santa Catarina- vol.1, nº1(2012)- Florianópolis: IFSC, 2012.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

WIRTH, JOHN DONA **Minas Gerais na Federação Brasileira. 1889- 1937. O fiel da Balança**
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, Coleção Estudos Brasileiros; v.50.

ZICMAN, Renée Barata. **História através da imprensa: algumas considerações metodológicas**. Projeto História-Revista do Programa de Estudos Pós- graduação em História e do Departamento de História. São Paulo: PUC/SP, 1985 p. 89-102.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa 1993.

FONTES ORAIS

BRITO, Olga Nena Murça. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

CHAVES, Amelina Fernades. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

CORREA, Wanda Torres. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

GRAÇA, Ruth Tupinambá. . Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

PROENÇA, Cleonice Alves. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

SANTOS, Gladys Francisca de Oliveira. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

SILVEIRA, Ivonne de Oliveira. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello.
Montes Claros/MG. transcrita e digitada, 2012.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**.

Rio de Janeiro, de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937b.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946a

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, em, 14 de dezembro 1962, 141º da Independência e 74º da República.

BRASIL. **Lei 1.348, de 10 de fevereiro de 1951**. Dispõe sobre a revisão dos limites da área do polígono das secas. Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 1951; 130º da Independência e 63º da República. Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 1951; 130º da Independência e 63º da República.

BRASIL. **LEI Nº 3.692, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1959**. Institui a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e dá outras providências. Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

BRASIL. LEI Nº 4239, de 27 de junho de 1963 aprova o Plano Diretor do Desenvolvimento do Nordeste para os anos de 1963, 1964 e 1965, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 12.330, de 27 de Dezembro de 1916**. Dá novo regulamento á Inspectoria de Obras contra as Secas. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/2/1917, Página 1323 (Publicação Original) Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/2/1917, Página 1475 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto nº 13.687, de 9 de Julho de 1919**. Approva o regulamento para a Inspectoria Federal de Obras contra as Secas. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/1919, Página 9923 (Publicação Original). Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/7/1919, Página 9992 (Republicação).

BRASIL. Congresso Nacional. **Mensagem do presidente Getúlio Vargas ao Poder Legislativo Federal** em 3 de maio de 1937b, art. 129.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. **Ensino Supletivo**. Brasília, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular** em Recife, 1963. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. **Constituição de 10 de novembro de 1937**, Rio de Janeiro- RJ, FGV/ Biblioteca Central: 1937.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil**, MOBRAL, s/d

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Documentos Iniciais da Campanha**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.1, jan. 1947.a

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Planejamento Geral da Campanha**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.2, fev. 1947.b

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Reunião dos Delegados dos Estados**, Territórios e Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.3, mar. 1947.c

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Relações com o Público e o Voluntariado**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.7, set. 1948.b

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **II Reunião dos Delegados dos Estados**, Territórios e Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.6, 1948.d

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Campanha de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.10, jan. 1949.a

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Educação de Base para Adolescentes e Adultos**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.9, maio 1949.b

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Histórico da Educação de Adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.8, maio 1949.c

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Relatório do SEA para o exercício de 1948**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1949.d

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.12, 1950.a

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Movimento do Ensino Supletivo nos anos de 1947 e 1948**, Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.11, mar. 1950.b

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Relatório do SEA para o exercício de 1949**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1950c.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Relatório do SEA para o exercício de 1950**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1951.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Instruções aos Professores de Ensino Supletivo.** Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.4, 4ª edição, fev.1952.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS. **Documentário Estatístico.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1958.

CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Manual do Professor Voluntário.** Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, n.13, 1960.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, I, 1947, Rio de Janeiro. RJ: Ministério da Educação, 1950.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, II, 1958, Rio de Janeiro. RJ: Ministério da Educação, 1958.

DIÁRIO OFICIAL. **Portaria nº 57, de 30 de janeiro de 1947.** Expede instruções para a execução do que dispõem o art. 5.º do Decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, e o artigo 4.º, nº 2, e art. 5.º do Decreto número 19.513, de 25 de agosto de 1945 com referência ao plano de ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos, aprovado para o exercício de 1947. Rio de Janeiro. (Clemente Mariani, D. O.U de 7-2-1947)

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 01, 06 de julho de 1918, p.1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 33, 15 de fevereiro de 1919, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 43, 26 de abril de 1919, p.1.

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 54, 20 de novembro de 1926, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 75, 13 de dezembro de 1919, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 109, 07 de agosto de 1920, p. 1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 113, 04 de setembro de 1920, p.1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 141, 19 de março de 1920. p.1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 150, 28 de maio de 1921, p. 2.

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 214, 26 de agosto de 1922, p. 1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 214, 26 de agosto de 1922, p. 2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 895, 13 de janeiro de 1934, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1024, 21 de setembro de 1947, p.4

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1015, 06 de agosto de 1947, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1036, 30 de outubro de 1947, p.3

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1278, 27 de julho 1950, p.1-2.

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1702, 31 de março de 1946, p.1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1770, 20 de abril de 1948, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1939, 08 de abril de 1951, p.1

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1971, 9 de agosto de 1951, p.3

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 2010, 13 de Janeiro de 1952, p.2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 2177, 08 de novembro de 1953, p.4

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 2179, 23 de novembro de 1953, p. 2

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 2254, 15 de outubro de 1955, p.3

JORNAL: Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 09 de maio de 1944, p. 6

JORNAL: Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 1947, p.11

JORNAL: Diário da Tarde, Montes Claros, 1º de junho de 1944, p.

JORNAL: Jornal de Montes Claros, nº 22, 29 de junho de 1916, p.2

MINAS GERAIS. **Coleção Sesquicentenária**. Edição comemorativa reunindo obras de grandes escritores mineiros, elaborada especialmente para celebrar os 150 anos de Montes Claros. Unimontes, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Regulamento do Ensino Primário aprovado pelo Decreto 6.655 de 19 de agosto de 1924**. Imprensa Oficial. Bello Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 6831/1925 que regulamentava o Ensino Normal em Minas Gerais**. Collecções das Leis e Decretos (1925). Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado.

MINAS GERAIS. **Relatório da Secretaria do Interior de Minas Gerais, 1911**, p. 28. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 1.947 – 30 de setembro de 1906**. Aprova o Programa do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 8.094 – 22 de dezembro de 1927.** Aprova o Programa do Ensino Primário. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol. III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MINAS GERAIS. **Decreto 5458, de 15 de julho de 1958.** Institui a campanha de reparo e restauração dos prédios escolares do estado. Belo Horizonte: Diário do Executivo de Minas Gerais, 16 jul. 1968. Disponível em: <http://hera.almg.gov.br>, acesso em: 26/05/14.

MINAS GERAIS. Revista De Ensino. **Cruzada Nacional de Educação.** Belo Horizonte, Minas Gerais, 1958.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Cultura. **Guia Turístico de Montes Claros, Cidade da Arte e da Cultura,** 2002

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. **Ata da Câmara Municipal, 21 de março de 1951.** Montes Claros- MG.

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. **Correspondência dirigida ao prefeito da cidade enviada pelo presidente da Cruzada Nacional de Educação, Sr. Gustavo Armbrust.** 1938, s/p. Montes Claros- MG.

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. **Folheto anexado à correspondência da Cruzada Nacional de Educação, 1938,** s/p. Montes Claros- MG.

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. **Instrução nº 13 do Departamento de Educação,** publicada no jornal Minas Gerais de 21 de Janeiro de 1942. MONTES CLAROS- MG.

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. **Projeto de Lei da Câmara Municipal de Montes Claros nº 46/1951.** MONTES CLAROS – MG.

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. **Projeto de Lei da Câmara Municipal de Montes Claros nº 64/1951.** MONTES CLAROS – MG.

RELATÓRIO. **Relatório do Secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro apresentado ao Presidente do Estado.** Secretaria do Interior e Justiça, 1911 (Arquivo Público Mineiro).

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Dados pessoais e familiares: Como foi a sua infância? Quando e onde nasceu?
- 2- Formação Inicial- Universitária: O que se lembra do período em que estudou? Onde estudou? Qual a escola em que se formou?
- 3- Experiência Profissional: Qual o período, décadas em que trabalhou? Quanto tempo trabalhou como professora? Quanto tempo trabalhou com a EJA? Qual outra função exerceu na educação? Quais as escolas em que trabalhou?
- 4- Desenvolvimento Profissional: Como era seu trabalho como professora? O que a levou à profissão? Qual era o seu nível de escolaridade ao assumir a docência?
- 5- Prática Pedagógica com alunos da EJA:
 - a) Em que lugares alfabetizavam e em que condições?
 - b) Qual a sua origem (pertencimento) social e como eram vistas na e (pela) sociedade?
 - c) Que concepções teóricas- práticas construíram em torno do ato de ensinar e aprender a ler e escrever?
 - d) Quais eram os materiais didáticos utilizados, e por que dessas escolhas?
 - e) Quais projetos (programas) que existiam na época para EJA?
 - f) Quais eram as instruções recebidas e quem as encaminhavam?
 - g) Que influência social- cultural tinham as escolas de EJA para a cidade de Montes-Claros?
 - h) Quais eram os objetivos pretendidos pelas professoras?
 - i) Quais eram as falhas ou lacunas da prática adotada?
 - j) As professoras estavam satisfeitas com os resultados obtidos?
 - k) O que significava ser alfabetizadora de adultos?

l) Utilizavam métodos tradicionais de alfabetização (fônico, silábico, alfabético, outro?

m) Quais eram as principais dificuldades para aplicação da metodologia?

n) Conheceu e lia o jornal Gazeta do Norte? Esse jornal circulava entre os professores? Suas matérias contribuíram com a disseminação de conhecimentos pedagógicos entre os professores?

o) Na época em que trabalhou, a revista do ensino circulava em Montes Claros, entre os professores? Que contribuições favoreciam para o aperfeiçoamento profissional?

p) Há uma ideia disseminada de que a educação de ontem era melhor que hoje, que os alunos eram mais interessados, etc. Que comparações você faz dos processos educativos de hoje e ontem (da época em que atuava como professora)?

q) O que considera que são os principais pontos positivos da escola de ontem? E da escola de hoje?

ENTREVISTA - DOUTORADO

Doutoranda: Rita Tavares de Mello

Entrevistada: Amelina Fernandes Chaves

Meu nome de documento é Amelina Fernandes Chaves, mas eu assino na literatura somente Amelina Chaves, tenho 82 anos. Nasci numa pequena vila chamada Sapé, na época município de Francisco Sá. Eu vivi numa época assim, onde minha mãe foi a primeira professora de Sapé, que era município de Francisco Sá, Brejo das Almas, na época, então minha mãe foi a primeira professora de lá. Então, eu convivi com essa área de escola, educação, sempre estive dentro, mas numa época em que a mulher era muito reprimida, não tinha essa liberdade de hoje. Mas, tive essa convivência muito grande e desde menina na escola eu li Monteiro Lobato. Mamãe era muito evoluída, uma mulher de família, criada em casa de Dona Ivone e dona de casa. Como eu lia muito Monteiro Lobato, eu falava em ser escritora infantil e escrever para crianças e aí, dessa convivência com minha mãe, eu escrevi cinco livros naquela época de menina, escrevi esse livro que hoje eu estou editando, depois que eu adquiri estrutura de conhecimento literário de publicação estou voltando aos livrinhos, estou publicando cinco livros infantis hoje. A minha convivência foi assim, foi muita cultura, cultura popular, então eu sou ligada aos foliões daquela época... meu pai era um homem muito evoluído, tinha sido militar em Diamantina, era uma família bem evoluída para a época e para o lugar. Minha mãe teve cinco filhos. Adão Clementino é meu irmão mais velho é pai hoje do Padre Ivan Clementino. Ele é meu sobrinho, você vê, é muita cultura, até a 3ª geração, a família do Padre Ivan é a coisa mais interessante. Adão, meu irmão foi o que menos estudou porque era o mais velho foi logo trabalhar estudou menos, nós vivemos por aqui estudamos e ele não, mais vem a raiz da educação, eu acho uma coisa fantástica a raiz educacional, os filhos de Adão, chego a ficar emocionada quando falo. O Adão estudou menos, sabia pouquíssimo, casou com uma mulher da roça, uma mulher singela que acredito bem singela a esposa dele, os filhos o menor que tem Ivan Clementino, o Padre Ivan em cultura esse povo estudou tanto, um trabalha no governo de Brasília, o outro na faculdade de Brasília, você vê que coisa fantástica a educação caminhou, vem eu de Francisco Sá convivendo com a família Silveira que foi a família mais evoluída da época também repassou para outro lado, então educação tem uma importância extraordinária, não é lê, escrever e contar deve ser educação para a vida, para viver, para ser.

Fui professora da rede ferroviária de uma escola com convênio em Francisco Sá, minha terra. Estavam procurando uma professora e a rede ferroviária me indicou para a prefeitura. Eu tenho até os documentos, tudo aí certinho, eu guardo tudo. Fui indicada para esta escola rural. Foi um grande salto na minha vida, nunca tive uma experiência tão grandiosa, fui trabalhar numa escolinha da roça na estação, a Central do Brasil oferecia a casa. Atuando nessa escolinha fiz uma revolução nesse lugar. Eu ensinei plantar na roça, tinha uma área grande, eu levei o povo para plantar, plantei tudo até amendoim e foi uma revolução. Libertei muita gente dos jugos dos patrões, me pediram para sair, você sabe que ninguém pode esclarecer, chegou esse movimento, o Mobral, parando com tudo, houve perseguição política, dizendo que estava ensinando o povo a assinar o nome para votar e ficarem espertos, começou aquele “disse que me disse político, aí veio o período de Collor de Mello e acabou com tudo. Porque a política é faca de dois gumes, vem um e faz um projeto bom, vem outro atrás atrapalhando aquilo. Eu estive na rede ferroviária por quatro anos e depois em 1967, fui para o Mobral. Eu até anotei a data aqui para eu não esquecer. Deixa-me pegar.

Bem eu engajei, me apaixonei de uma forma total, porque tinha uma abrangência muito grande, não só a alfabetização de adultos, mas, a educação mesmo. Geralmente a escola não educa, ela ensina todos os métodos de ensino e tudo; mas educação humana do ser humano é pouca né? E às vezes nem dá conta ou às vezes o professor não tem essa vivência. Então, percebi que essa campanha nova de educação, apesar de ser no período militar, queria levantar a autoestima das pessoas mais velhas. Percebi a abrangência dos lugares, fui a uma reunião em São Francisco da 3ª idade, fui convidada pela Associação dos Aposentados, cheguei lá, tinha mais de 200 pessoas mais velhas aprendendo com o dedo, isso me encabulou demais, então, eu engajei nisso mesmo. Antes do Mobral, o meu marido que, era ferroviário, eu sou ferroviária com muito gosto, gosto muito da ferrovia, mudou o prefeito, mudou tudo e veio também o pedido para eu sair, porque estava fazendo muita revolução, muita coisa e muito mexerico político, então eu sai e encontrei por acaso Dona América Eleutério que é minha patrona da academia feminina, ela foi um marco na minha vida, uma mulher fantástica. Eu louvo e falo dela com muito carinho porque ela me encontrou por acaso na igreja e nós começamos a conversar e eu contei que tinha saído da escola da prefeitura, que tinha largado por perseguição política. Ela então disse: - vem comigo para o Mobral e aí nós caímos no mundo, se você vê o quanto que nós viajávamos, fazíamos exposição nas cidades vizinhas, onde a gente levava artesanato, aí eu retomo o artesanato, eu sempre fui artesã, sempre fiz boneca, desde menina, eu aprendi e fiz de *robby*, não tinha jeito, toda semana eu estava fazendo uma boneca.

Retomei para ensinar o povo mais velho, pensei comigo, esse governo não vai dar conta de mim, você vê o quanto eu ensinei, crochê, tricô e levantei a vida das pessoas mais velhas porque antigamente a velha, envelheceu, era coisa, jogava num canto a coisa é tanto que eu até escrevi um conto premiado que chamava “Coisa sem serventia” onde conta a história da velhice. Fiquei no magistério por oito anos sendo quatro na prefeitura em Francisco Sá, na Rede ferroviária e quatro anos no Mobral. Não exerci outro cargo, só professora de adultos na rede ferroviária e também no Mobral.

Educação vai além de ler e escrever, porque na minha escola lá na escolinha pobre da minha mãe tinha muito livro e eu tinha mania de ir para Francisco Sá, lá tem uma grande biblioteca, então na minha posse na academia eu falei que a minha faculdade foi uma biblioteca, uma faculdade silenciosa onde eu li tudo e eu falo até com certa esnobação, até com certa prosa, eu conheço todos os autores brasileiros, conheço todos os temas, todos os autores e hoje alguns estrangeiros, mas brasileiros eu conheço todo mundo por causa dessa biblioteca e minha mãe recebia livro, é tanto que nesse tempo eu tinha nove anos eu já lia Monteiro Lobato, 10 anos eu já lia livros infantis. Eu li Paulo Freire e entendi que a base da educação de adultos é “educação para a liberdade”. Oh que beleza, eu acho lindo esse nome porque educação é o que liberta o homem e a mulher não é?

Ser professora veio por acaso, aconteceu por acaso, sempre lidei com professora e tudo mais e falava quando tinha os brinquedos de roda: que emprego você quer? Eu quero ser professora e escritora. E o povo ria muito porque achava que escritora era uma coisa bem imaginária, como é que escreve livro, onde é que faz livro sobre estrela. Daí o nome do “Menino que sonhava com as estrelas”, um dos meus livros que escrevi, ser escritora então eu sempre queria, ser professora, era a convivência que me incentivava.

Quando trabalhava na rede ferroviária eu buscava material na biblioteca, porque eu sempre frequentei bibliotecas públicas e eu buscava livros e busquei demais e li demais, muitos, então eu tinha uma convivência com cultura e buscava tudo sobre educação. Então, eu li muito, conheci o livro de Paulo Freire, acho maravilhoso, vem educação com história e cultura popular, que é tão importante, extraordinária na educação. A

prefeitura tinha um roteiro para as escolas rurais que vinha na época da aliança para o progresso que vinha dos Estados Unidos, uma merenda fantástica, eles mandavam para lá, a Central do Brasil mandava um vagão de merenda, merendas luxuosas, queijos enlatados que os meninos nunca tinham ouvido falar, muito leite em pó; e a prefeitura mandava a instrução sobre educação, o que devia ser trabalhado lá na educação rural, educação do município, porque tudo tem um cunho político, tudo tem uma conotação política da instrução do povo e tudo mais, porque muitos trabalhadores me pediam para eu ensiná-los a assinar seu nome, ficava com pena, já adultos e nem sabiam escrever o próprio nome.

Naquela época ser professora, eu acho pessoalmente, não sei as outras professoras, mas foi o marco maior da minha existência, foi uma grande experiência de aprendizado, eu poder repassar como se eu tivesse repassando uma fortuna para aquele povo, eu me sentia rica. O povo enriqueceu, muita gente ficou rica de conhecimento, porque, além disso, eu ensinava a fazer bolo, biscoito e bolinho de chuva e eu fazia aquela imensidão de bolinho de chuva com a merenda da Central do Brasil. E eu ensinei as mulheres a aproveitarem mil coisas que não sabia, então, eu fiz um envolvimento tão fantástico que falar não tem dimensão só no meu pensamento e no coração no que eu vivi. Não sei, mas talvez a minha sede, a minha gana de ajudar é maior e eu cresço muito com isso, me sinto grandiosa, porque eu não passava de uma menina simples, vindo lá da roça, cheia de ilusão, com o sonho de fazer transformação do país. Eu tenho mania de transformação, sempre tive mania de transformar tudo, mas eu queria revolução de conhecimento, então e me senti fantástica e grandiosa, nunca fui tão rica na minha vida. Meus alunos eram homens maravilhosos, simples, educados, completamente diferentes de hoje. Os homens eram uma finura, chegavam com aquelas mãozonas cascudas e pediam: - licença professora. Era um povo humilde era como uma pessoa, a professora também tinha outro universo, outro mundo, olhavam o professor, chamavam de mestra e eu não era tão velha, eu ainda era nova, eu tinha um respeito extraordinário, eu falava e eles ficavam deslumbrados comigo. Era tudo incrível.

Eu era uma mulher diferente, porque eu sei que eu era diferente. Porque eu falava da autoestima tanto que aconteceu um fato muito fantástico, tinha até um agregado numa fazenda perto da nossa fazenda que eu conhecia de Montes Claros, o fazendeiro colocava o nome de carabina para as pessoas não pegarem frutas do quintal, era vigia para não pegar frutas, as frutas vinham para Montes Claros para vender e ele era agregado da fazenda. Então um dia eu conversando, ele me contou, eu falei assim: Moço, porque você não liberta? Você não tem terreno? – É eu tenho um terreninho aqui, mas como? Eu falei, moço divide o seu tempo, trabalha na fazenda e lá transforma sua vida, começa a plantar e a criar duas vidas, aí dei a maior força para ele, ele começou a ver o terreno dele, o terreninho que ele tinha comprado e um dia de domingo veio uma comitiva de evangélicos, numa vila, numa fazendinha perto, juntaram a família, não tinham nada para fazer, juntaram e foram para esse caminhão, para essa pregação de evangélicos, coisa bem fantástica essa viu! Foram ver essa pregação de evangélicos, nessa fazenda vizinha. O povo daqui também foi, chegando lá, o pastor falou a mesma coisa: - liberta do jugo do fazendeiro, trabalha, você e Deus. E falou maravilhoso, tanto quanto os padres e ele chegou com o olhos lagrimejando e disse: Dona Amelina, o homem falou lá a mesma coisa que a senhora e ele largou tudo. Está trabalhando e hoje é dono do seu sítio, além disso, ainda beija minha mão e fala que se libertou. Ele hoje é outro, a família e os filhos terminaram vindo para Montes Claros e viraram evangélicos, são pessoas de alto nível da igreja adventista, uma transformação, assim, a educação não é ler e escrever somente.

Sobre a Gazeta do Norte, na minha época, tinha um cunho bem mais educacional, mais noticioso, hoje a notícia é cheia de páginas de crime, de polícia. O jornal era mais cultural, eu publicava minhas crônicas, matérias, em todos os jornais. As notícias eram bem mais sobre a educação na cidade, os projetos, as escolas tinham muita importância naquela época, hoje virou um piquenique, a escola virou um vai e vem, nem sempre educação é o mais importante.

Na minha época, a escola tinha mais educação, hoje não tem educação, hoje tem o computador que ensina o universo todo, tem tudo, uma evolução muito grande, educação não, educação hoje o menino não respeita, bate na professora, o menino briga com os colegas, quantos crimes tem dentro da escola? Antigamente era um respeito extraordinário. Tinha um homem velho, ele chegava e chamava: minha mestra. Um homem feito, a mestra era de uma reverência extraordinária, a professora hoje não ocupa esse espaço mais, a educação hoje não tem educação, é muito rara a escola que educa, a não ser uma escola religiosa, uma escola que tenha assim certa fé, mas escola pública comum não educa não: ensina tudo que puder, educação para o homem e para a mulher não. Eu acho que fé na escola também é de importância extraordinária, não precisa de religião. Eu acredito muito na fé do ser humano, ter fé é saber que existe um ser superior a tudo. A educação deve focar que nós temos algo superior acima de tudo, nós temos algo misterioso, universal que rege o universo. Ele é o que comanda, ele é que dá o sol, a lua, a estrela, a chuva, dá todo o processo da vida do homem.

ENTREVISTA- DOUTORADO

Doutoranda: Rita Tavares de Mello

Entrevistada: Cleonice Alves Proença

Meu nome é Cleonice Alves Proença, tenho 95 anos. Nasci em 13 de setembro de 1917 em Brasília de Minas. Meu pai era Antônio Proença, ele lutou muito pra vencer na vida, foi barqueiro, alfaiate, viajante, empregado de comércio, e depois alcançou o cargo de Inspetor dos Correios. Ele mudou para Brasília de Minas, onde conheceu e se casou com a minha mãe, Dona Carolina Alves Proença. Tiveram 11 filhos, eram 05 mulheres e 07 homens, Nair, Maria, Araci, Ruth e eu. Os homens eram Hamilton, Afrânio, Ataliba, Aristeu, Antônio Junior, Jose e Itamar. Tunico e Aristeu estudaram no tão afamado colégio do Caraça. Afrânio foi promotor em Belo Horizonte. Ataliba e Aristeu eram funcionários dos correios. Eu cursei o primário na Escola Singular de Brasília de Minas.

Em 1932 eu me mudei para Montes Claros para estudar o curso normal no Colégio Imaculada Conceição onde me formei em 1936. Todas as mulheres foram professoras.

Eu nunca me casei, não tive filhos, apareceram vários pretendentes, um queria ficar noivo de imediato e dizia que quando casássemos era para eu largar meu emprego, não aceitei porque, virar esposa e só criar filhos não estava nos meus planos.

Fiquei resolvendo os problemas da família, acabei absorvendo tudo, e fui deixando essas coisas de namoro de lado. Estudando muito, me dedicando a profissão.

Minha experiência profissional começou na educação com jovens e adultos, ministrei aulas de 1937 a 1941 no ensino fundamental com a EJA, no Grupo Escolar João Beraldo de Brasília de Minas. De 1942 a 1943 frequentei o Curso de Administração Escolar em Belo Horizonte, voltei a Brasília de Minas e trabalhei como orientadora escolar no Grupo Escolar Joao Beraldo nos anos de 44 a 47. Depois me mudei para Januária onde ministrava aulas de Prática de Ensino na Escola Normal Olegário Maciel, e no Colégio São João. Em 1949 voltei a Brasília de Minas como diretora do Grupo Escolar Joao Beraldo, onde fiquei até 1952. No ano de 1953 fui convidada por Helena Antipoff para trabalhar nos “Cursos Intensivos para professores rurais” que formava professoras da zona rural que davam aulas para adultos. No ano de 1955 me mudei para Belo Horizonte para trabalhar na Secretaria de Educação e fiz o primeiro curso para Inspetoras Seccionais, dirigido por Helena Antipoff. Ainda na Secretaria de 1955 a 1967 fui chefe da Comissão de Educação na Área Mineira do Polígono das Secas (CEPOL), que orientava e assistia os municípios de Ubai, Brasília de Minas, Coração de Jesus, São Joao da Ponte, Varzelândia, Janaúba, Montalvânia, Itacarambi, Manga, Montes Claros, Salinas, Várzea da Palma, Pirapora, Januária e Francisco Sá. No segundo semestre de 67 ganhei uma bolsa de estudos de um mês em Evanston, no Estado de Illinois, nos Estados Unidos. E outra de mais um mês no estado da Pensilvânia. Voltei ao Brasil e trabalhei de 68 a 71 na Delegacia de Ensino em Montes Claros. Em 1972 retorno a Belo Horizonte para chefiar o Serviço de aperfeiçoamento do ensino e do magistério na Secretaria de Educação de Minas Gerais. De 1973 a 74 volto a chefiar a CEPOL em Montes Claros. De 1975 a 1976 sou convidada a ser Secretaria de Educação, Cultura e Desporto da Prefeitura de Montes Claros. De 77 a 82 continuo na prefeitura e em 1982 me aposento e passo a me dedicar a serviços voluntários.

Dediquei toda a minha vida profissional a educação, como professora foram cinco anos, o restante foi sendo Delegada de Ensino, orientadora escolar, supervisora e cargos técnicos na Secretaria Municipal de Educação.

Trabalhei nas escolas: João Beraldo, Olegário Maciel e Colégio São João.

Trabalhar com alfabetização de adultos era muito difícil, não havia tanto interesse dos adultos em estudar, as turmas eram pequenas tinham apenas poucos alunos. O ensino era noturno e existiam somente umas ou duas classes. Não existia material didático, só tinha quadro e giz. Não tinha livros. Não existiam projetos, nem planos, somente na década de 70 com o Mobral, que era mais dinâmico. Não tinha planos de aula. A professora que definia tudo fazia anotações nos cadernos e não tinha livros, não tinha curso de capacitação, faltava orientação, tinha muitas falhas, muitas lacunas nesta formação destes alunos. As professoras eram leigas, não tinham o magistério, mas estavam satisfeitas com o trabalho e com o salário.

O jornal Gazeta do Norte era de difícil acesso, e não motivava as professoras porque não tinha matérias específicas sobre educação, já a Revista do Ensino era mais da área, contribuía para o aperfeiçoamento profissional, ajudava muito, tinha explicações e respondia as perguntas sobre educação. Mas era de difícil acesso devido ao preço, muito cara para os professores comprarem, o salário não dava, era baixo.

Para mim foi muito gratificante ser professora, era muito bom, foi minha vocação, a profissão me oportunizou conhecer muitas pessoas, viajar para outras cidades, outros países, quanto aos alunos daquela época, eram mais obedientes e respeitosos. Os alunos de hoje são mais criativos e estamos num outro momento. As motivações hoje são maiores, concursos e trabalho, então o aluno estuda mais almejando melhorar de vida.

Doutoranda: Rita Tavares de Mello

Entrevistada: Gladys Francisca de Oliveira Santos

Meu nome é Gladys Francisca de Oliveira Santos, tenho oitenta e seis anos. Eu nasci em Montes Claros no dia três de setembro de 1925, minha mãe nasceu em um povoado chamado Riacho dos Machados.

Desde que nasci moro em Montes Claros, somos duas filhas, eu morava com minha tia e minha mãe, meu pai foi embora. Segundo minha mãe, quando eu tinha um ano de idade ele foi embora e minha irmã estava apenas com dez dias de nascida. Ele foi embora e não apareceu nunca mais. Então, minha mãe foi lutar para nos criar. Minha mãe era lavadeira. Ela lavava roupa para a família Madureira e para outras famílias, que não me lembro agora.

Minha irmã começou fazer colégio, era o colegial. Ela não quis continuar, largou, só ficou o primeiro ano e saiu. Ela estudava no Instituto Norte Mineiro antigo, acho você nem era nascida ainda, rsrs... Então... ela não quis, saiu. Só eu que continuei, estudei. Porque eu gostava de estudar. As dificuldades eram grandes, eu tinha de lavar roupa com minha mãe. Eu levantava de manhã, ia lavar roupa. E assim fiz o primário... no colégio a mesma coisa, só podia ir depois que tivesse lavado as roupas, ao meio-dia, e ficava lá até a tardinha estudando. Eu ganhei uma bolsa para estudar no colégio, porque não podia pagar. Como eu tinha recebido diploma lá no grupo ... sendo aprovada com nota dez, o Padre Marcos, vigário daquele tempo, falou: “você não pode ficar sem estudar”, aí levamos o diploma e ele me mandou ir para o colégio, onde era reitor... Minha mãe fez a matrícula, eu fui estudar e foi muito bom para mim.

Formei no Colégio Imaculada Conceição em 1943, fiz o curso Normal quando ainda estava com 18 anos. Trabalhei no Colégio nos cursos finais até o meio do ano. Não fiz faculdade, pois naquela época não tinha aqui e era assim: quem podia ia para Belo Horizonte fazer. Eu tive duas colegas que foram: Genoveva Mota e Ana Olivia Peixoto, elas podiam, eram de famílias ricas, foram fazer faculdade em Belo Horizonte. Em Montes Claros não tinha faculdade, só tinha mesmo o Colégio Imaculada e a Escola Normal e é só magistério.

Em 1946 fui trabalhar no Grupo Gonçalves Chaves com a educação de jovens e adultos, ficando por cinco anos, depois fui ser alfabetizadora de crianças, durante o dia, pois já estava com duas filhas e ficava difícil sair toda noite. Fiz concurso e passei, fui nomeada para o Grupo Francisco Sá, permanecendo lá até minha aposentadoria em 1973.

Trabalhar com os alunos adultos, esses alunos da noite, não era fácil, davam um pouco de trabalho. Tinha uns muito difíceis, muito problema, porque é claro, adulto assim, casado tem problema, mas foi muito bom. Agora o ensino era feito individual, tinha que ir de carteira em carteira ensinar a ler, porque o principal era leitura, escrita e matemática, eram os principais. Então leitura era de carteira em carteira, aluno por aluno, era lento, porque já tudo de idade, lento, depois punha pra escrever, desenvolver, a escrita, o português e a matemática era mais fácil, apesar das dificuldades, foi muito bom. As turmas eram cheias, cerca de 40 alunos, tinha a do primeiro ano que era a minha turma, a do segundo, até a quarta série.

Não tínhamos nenhum material didático, a gente mesmo que fazia, arranjava, comprava se achasse alguma coisa que servisse, não tinha nada, confeccionava cartazes ou pedia aos alunos que tinham uma condição melhor para contribuir para comprarmos livros que eram muito caro.

Não tínhamos assistência nenhuma, não tinha programa, nem projeto, era a gente que inventava, trabalhava a vontade, sem rumo. Tinha só a diretora que era Dona Marusca de Avelar. Só tinha ela, não tinha supervisora, não tinha orientador, não tinha nada disso não, a gente planejava sozinha, às vezes Dona Marusca vinha e olhava tudo: cadernetas, plano. Dava uma revisão geral, aplicava provas, tomava leitura dos alunos, mas éramos nós mesmas que inventávamos as coisas, sozinhas, cada qual fazia sua parte, então, tudo o que tivesse que fazer era tudo escrito, era à mão o que tinha de fazer para eles. Tudo feito na mão dava um trabalho, mas, era com amor, dedicação.

Precisava de muita paciência, pois os alunos já vinham cansados, nervosos, ficava nervoso quando ia ler, começava às vezes fazer uma leitura e ficava irritado, aí eu tinha que parar e esperar a hora que ele acalmasse para eu continuar com eles. Ou às vezes até que um agredia o outro, ... de agredir o outro, então ali ... tinha que separar e que muitas vezes, naquele tempo eu era nova, eu saía, quando era homem eu saía da sala e esperava eles se acalmarem, só depois eu voltava.

Saía da sala todas as vezes que tinha alguma briga, é porque eu era nova, tinha vinte e poucos anos, e eles já homens adultos, aí eu não ia enfrentar, eu ... doida de ... aí eu parava, pedia os outros para olhar, separar e tudo, e ficava do lado de fora, depois eu voltava ... acalmava. Mas eram poucos que tumultuavam, eu acho que aqueles que estavam muito cansados... Mas já tinham problemas de casa, certamente, pessoa adulta tem problema, né? Tem que vê isto também, pois não saber ler, nem escrever, é ruim, vergonhoso.

Ele já chegou adulto e ainda continua analfabeto, eu acho que porque não teve ocasião de aprender, não teve escola, não teve ninguém que interessasse por ele ... eu tive uma aluna que mais tarde foi minha comadre, era analfabeta, era do norte ... mas ela tinha tanto interesse. Era já casada, já tinha neto, mas interessou tanto que num instante ela aprendeu ler, escrever. Aí tornou minha comadre, me ajudava até olhar meus filhos quando eles eram pequenos. Foi minha aluna, mas é uma pessoa, minha filha, que eu devo um favor na minha vida porque ela foi minha aluna, eu ensinei, ela aprendeu e mais tarde ela me ajudou porque quando meu marido ficou doente, meus filhos eram todos pequeninhos, a mais velha tinha cinco anos e aí eu não tinha ninguém que eu confiasse para tomar conta deles. Aí ela falou “manda pra lá que eu tomo conta”. E aí a segunda já era afilhada dela, aí ela tomou conta de todos, cuidou até quando ele morreu. Naquela época era só o Gonçalves Chaves que funcionava à noite, naquele tempo era difícil conseguir colocação durante o dia nos grupos. Eu mesma só achei vaga para trabalhar à noite, pois não tinha ninguém que intercedesse por mim, nenhum apadrinhamento político, mas eu agradeço a Deus pelo meu trabalho, conseguia alfabetizar a maioria, eu ficava satisfeita, os alunos e a diretora também.

Foi significativo para eu ser professora, achava bom e era gratificante. Eu estava servindo alguém, mas também me servia porque eu tinha emprego ... Achava bom, achava ótimo, pois eram só duas horas, das dezenove as vinte e uma horas, de segunda a sexta. Os alunos eram trabalhadores durante o dia. Eles saíam do serviço e iam depressa para lá, ... nem banho tomava. Então a hora que chegasse estava bem, chegavam cansados, com fome, não tinha merenda, vinha só para aprender a ler.

Eu conheci o Jornal Gazeta do Norte, já li algumas reportagens, era o único jornal que circulava com mais facilidade, lá no grupo que eu trabalhava, nunca vi. Às vezes, alguma notícia que corria na cidade, escândalo, mas nada de educação. Quanto a Revista de Ensino eu não me lembro de ter conhecido.

Quanto à educação de ontem e a de hoje, a única coisa que eu acho diferente é a falta de respeito dos alunos de hoje, às vezes com o professor... não é assim tão obedientes porque os meus alunos, tanto os velhos como os meninos, se eu olhasse com a cara

fechada assim, todo mundo ficava quietinho, ninguém... e hoje não é, né minha filha? Hoje não tem consideração, nem os filhos querem mais obedecer, fecha a cara para os pais, então mudou muito. Os alunos geralmente gostam dos professores. Tem amor. Tanto aqueles do passado como os de agora. Eu não sei se os de hoje gostam igual os do passado, mas que eles gostam realmente do professor... gostam.

Ser professora era muito bom. Eu sentia muito bem. Era feliz e eu vivia o tempo todo sempre à disposição dos alunos tanto na escola como aqui em casa, Vinham aqui em casa. Minha turma ficava aqui. Até dormia, eu contava história para eles. Aí os pais vinham buscar. Então eu sentia muito bem e eles também. O filho de Dr. Mario, filho de Dilma ... esses todos vinham direto, nem o horário de aula não era, para eu contar histórias, conversar com eles. E também tinha uma coisa, se acontecesse alguma coisa, eles não falavam com a mãe, falavam comigo. Eu que saia para resolver o que era para resolver. Olha, por exemplo, se alguém, algum menino ou quisesse bater neles na rua, eles não falavam com a mãe deles, não. Eles vinham aqui e me chamavam. Agora eu ia lá, ia e conversava e brigava com o que queria bater neles e mandava embora e aí acalmava. Eu conhecia todo mundo, cidade pequena é assim.

Quanto aos meus alunos adultos, eles eram discriminados pelo povo por serem analfabetos, eram tratados como vadios, arruaceiros, bebedores, qualquer caso de violência, roubo que acontecia, a culpa sempre caia neles. Eu tinha dó, conversava com eles e mostrava que quem é analfabeto não é ninguém, por isso precisava aprender.

O salário era bem pouco, ficávamos satisfeitas porque naquele tempo qualquer dinheiro dava ... Eu ganhava 90 reais.. Para mim aquilo ajudava demais. Vale mais do que mil agora rsrs... Ninguém reclamava, era pouco e todo mundo trabalhava para ganhar isso mesmo, não fazia greve, não fazia barulho nenhum, não pedia nada. Era aquilo e era aquilo mesmo. Então foi bom, era uma missão sagrada, eu sinto muita saudade da minha convivência com os alunos e com minhas colegas. Nós parecíamos uma família, os alunos tinham muita consideração com a gente, respeitava. E disso a gente tem saudade.

ENTREVISTA- DOUTORADO

Doutoranda: Rita Tavares de Mello

Entrevistada: Ivonne de Oliveira Silveira

Meu nome é Ivonne de Oliveira Silveira, tenho 98 anos e cinco meses. Eu nasci menina rica, em Montes Claros, em dezembro de 1914. Meu pai era um homem rico, farmacêutico muito bom, muito conceituado, ele conseguiu uma boa fortuna. Meu avô, Francisco Peres de Souza, pai de Doutor Raul, pai de Levi Peres, era um negociante rico. Nós tivemos uma vida muito boa. Meu pai tinha uma farmácia na esquina da Praça Doutor Carlos com a Rua Camilo Prates, a Farmácia Americana, ao lado ficava nossa casa, uma casa muito boa e bonita, onde nasci.

Nasci em Montes Claros, mas não naquela casa. Ali onde hoje é a Casa das Rendas na Rua Presidente Vargas tinha uma casa muito boa, bonita, lá nasci. Assim os dias foram passando, ele tinha uma fazenda no Rio Verde, uma fazenda onde hoje é o Bairro Monte Carmelo, nós íamos para lá e passávamos as férias e naquele tempo não costumava viajar para o exterior. Quando eu tinha uns quatorze anos, ele teve uma deblique financeira e nós fomos morar em Francisco Sá, chamava Brejo das Almas, ele foi para lá dar nome a uma farmácia. Mas, o Olyntho, meu marido, havia-me visto uma vez, na farmácia de meu pai. Quando meu pai foi para lá, ele tinha muitas namoradas, porque era o mais bonito... rsrss

Ele era filho do Presidente da Câmara que, administrava o Município, então tinha muitas namoradas. Quando meu pai disse que ia buscar a família, ele falou com as moças assim: “___ Oh! agora ninguém se aproxima, eu estou esperando a filha do farmacêutico”... rrsrs

Então, quando eu cheguei, no mesmo dia ele passou na porta, de bicicleta, pra lá e pra cá, depois nos encontramos no dia seguinte, na frente da igreja, aonde uma amiga, ex-namorada dele, me levou. Lá começou, e namoramos quatro anos e depois casamos. Vivemos 76 anos casados. Quer dizer que foi um amor muito grande, não houve filhos para nos prender, só nos prendeu foi aquele amor, aquela amizade, durante 76 anos com 04 de namoro, 80 anos juntos. Quando ele morreu eu sofri muito.

Eu trabalhei no ensino primário, em Francisco Sá, chamava ensino primário, eu trabalhei 10 anos, depois fui para a prefeitura e lecionei um ano em um curso noturno para adultos. Era um curso de aperfeiçoamento da língua, pode-se dizer. Os alunos já eram alfabetizados e tinham vontade de aprender a ler e a escrever corretamente. Dei aula por um ano, nesse curso.

Em Francisco Sá eu lecionei como já disse, para curso primário, curso noturno e aula particular. Voltei para Montes Claros em 1962, e no dia seguinte, já comecei a trabalhar na Escola Normal, Doutor Artur Fagundes, era o Diretor, Doutor Simão Ribeiro era o Prefeito, eu fui à casa de Simeão, e ele falou assim: “___ Agora, se você quiser, pode ir dar aula”.

Meu tempo de serviço no Estado, na Escola Estadual Plínio Ribeiro, foram 17 anos e na Prefeitura foi um ano, já Particular eu dei aula por uns três anos, lá em Francisco Sá. Na Faculdade de Filosofia lecionei de 1968 a 1986 – 18 anos.

No primário, nos quatro anos, ensinava todas as matérias exigentes do curso primário, chamava assim naquele tempo, depois no curso noturno, para adultos, eu ensinei Português; nas aulas particulares também era só Português. Vim para Montes Claros e lecionei na Escola Normal durante 17 anos. Ensinei para cursos chamados Científico e

Normal, hoje Magistério. O científico é 2º grau de hoje. Ensinava Português, Literatura Portuguesa e Brasileira nestes cursos, como professora. Bom, no curso intermediário que se chamava Ginásial, eu também dei aula de Português. Quando a Faculdade de Filosofia foi criada fiz o Curso de Letras, porque até então eu era leiga. Como já disse, fiz este curso e já no quarto ano, ou melhor, na quarta série, assim se chamava, eu comecei a ser monitora de Literatura Portuguesa, porque a professora pediu licença. Eu me formei em 1967, e em 1968 assumi a responsabilidade da cadeira de Literatura Portuguesa. Fiz curso e exame da PUC de Teoria da Literatura e com isso fui contratada professora da Faculdade.

Eu também dei aula no Curso de Matemática. A direção achou que eles precisavam de aula de Português, então eu lecionei durante um ano, até Juvenal Durães foi meu aluno. Eles fizeram os trabalhos até bons, como estudo de livros.

Eu exerci também outras funções. Fui vice-diretora da Escola Estadual Professor Plínio e da Faculdade de Filosofia, tendo sido diretora desta, com o afastamento da titular. Na faculdade, durante muito tempo fui secretária e vice-diretora, por dois anos. Chefe do Departamento, Coordenadora do Curso de Ciências e Português. Envolvíamos em muitas atividades literárias...

O que me levou a ser professora é que, como meu pai era intelectual e poeta, eu comecei a ler muito cedo. Nessa época, estávamos passando por uma situação muito difícil. Eu namorava com Olyntho, o pai dele era Presidente da Câmara e administrador do Município de Francisco Sá e, assim, como eu já sabia ler e tinha uma boa formação, fui contratada pelo pai de Olyntho para trabalhar como professora no município. Com apenas 15 anos eu comecei a lecionar, tomei gosto, e acho que fui escolhida mesmo para ser professora, porque eu exercia a profissão com muito amor, com muita dedicação.

Nessa época, eu era leiga, só tinha curso primário, até... quando eu retornei a Montes Claros, apareceu um curso da CADES, era nas férias, eu vinha e ficava aqui o mês e fazia este curso. Foram três períodos diferentes.

Assim fiquei habilitada a lecionar, porque naquela época, quem lecionava eram os doutores, os profissionais que não tinham nada a ver com o ensino. O Ministério criou esse curso justamente para as pessoas adquirirem o conhecimento mais adequado para ensinar. Foi por isso que eu lecionei na Escola Normal. Quando fundou a Faculdade, eu tive o tão sonhado Diploma Superior, já com 52 anos. rrsrrs...

Como professora leiga eu tinha que estudar muito para ensinar. E o período em que eu lecionei no curso de primeira a quarta série, eu estudava muito, era muito curiosa, assinei a Revista do Ensino que havia naquela época.

O meu marido sabia Espanhol, com ele aprendi muito, nas reuniões de professores, lia já traduzindo os livros. A diretora era Gabriela Campos, irmã de Aquires Campos, pai de Saidy. O Ministério mandava muitos livros, só que alguns eram em Espanhol.

Meu pai, também, me orientava muito. Meu pai falava francês fluentemente, mas aprendi francês com meu marido, pelo rádio. Ele traduziu até um livro, traduziu sonetos e eu, também, traduzia muito bem, até hoje eu leio em francês. Então, esta Revista de Ensino e estes livros didáticos que o Ministério e a Secretaria mandavam eram os que me orientavam. Eu adquiri muito conhecimento didático. A Revista de Ensino era muito boa.

Naquela época o trabalho do professor era mais independente porque não tinha orientação nenhuma do governo. Tanto que, quando Doutor Noraldino Lima era Secretário de Educação e Carlos Drumond Andrade era oficial de gabinete, ele veio aqui, e fiz o discurso de saudação pela visita. Lembro-me que o Secretário elogiou o meu trabalho. Porque eu, através da Revista, vi o que podia fazer. Então fiz uma horta

com os meninos e na parede da minha sala coloquei muita coisa ilustrando e ele elogiou como boa e eficiente professora. Depois eu fui professora de Educação Física durante quatro anos, sem nunca ter estudado a disciplina. As Revistas orientavam.

Ser professora para mim foi uma razão de viver, porque eu lecionei com amor, com responsabilidade, tanto que eu procurava estudar para ensinar, pensava em ensinar. Se eu não tivesse estudado não teria sido uma boa professora. Esta era a única profissão das mulheres chamadas de boas famílias.

Os alunos do noturno eram rapazes e moças de boa educação, apesar de alguns serem humildes, tinha filhos de amigos e da família e também rapazes e moças mais pobres, que sentiam aquela vontade de aprender. Eram muito bons, muito educados, riam muito comigo, nunca queixei de absolutamente nada dessa turma. Foi muito gratificante.

Eu colaborava na Gazeta do Norte, antes de voltar para cá. O fundador foi meu professor de Geografia, no curso intermediário, que se chamava curso de adaptação para entrar no Curso Normal, cheguei a frequentar este curso nos primeiros meses, depois nós mudamos para o Brejo das Almas. O meu marido começou a colaborar aos 19 anos. Eu comecei mais tarde e até com medo de não ser aceita, eu coloquei um pseudônimo, na primeira crônica que enviei para a Gazeta. Eles elogiaram e publicaram. O pseudônimo era Magnólia e depois foi Simone. Eu escrevi uma cartinha para o Doutor José Tomaz, falando se o artigo não servisse, eu não ficaria contrariada. Quando saiu na Gazeta, foi uma alegria, e o povo lá do Brejo falava: “___ ...foi o pai dela que escreveu, ela não sabe escrever”. rrsrrs...

Eu colaborei com a Gazeta até acabou. Olyntho, meu marido também. Ele colaborou na Gazeta por uns 70 anos. O jornal era para quem assinasse e suas matérias eram mais política e social. Meu pai teve um jornal aqui durante três anos, 1916 a 1918, chamado Montes Claros, tinha muita coisa sobre educação, porque ele foi professor, e uns dos fundadores da Escola Normal, do segundo período e tinha vontade mesmo de divulgar as atividades do ensino, era bom educador. Tenho até a coleção do jornal.

Sobre a Gazeta do Norte eu tinha tantos números. Cortei as crônicas e rasguei o restante. Tem alguns aí, até o arquivo da Unimontes me pediu.

Naquela época, havia o procedimento dos alunos, o respeito, porque a sociedade ainda estava muito tradicional, era outra, mas em todos os tempos há aqueles que cumprem deveres e aqueles que são apenas interessados em dinheiro, isso a gente não pode negar, é da natureza humana. Mas, havia muito esforço porque os professores na realidade, a grande maioria, não tinha curso superior. Aqui só existia curso normal, mas havia boa vontade, e também havia muita preguiça.

Nas décadas de 40 a 60 eu ainda morava em Brejo das Almas, nome até o ano de 1935. Depois mudou para cidade de Francisco Sá, nós fomos para lá em 1929 (até vai sair um artigo meu falando sobre isso, da hora em que vi a cidade grande. Quando fui pra lá, só uma praça e quatro ruas que dela saíam, e uma outra atrás da Igreja e mais nada, poeereira, veeento, sofrimeeeento). Depois eu vou tirar uma cópia para você. Vai ser publicado no Jornal de Notícias.

A minha experiência como professora foi excelente porque eu procurei estudar, cresci, vim pra cá e quando foi fundada a faculdade eu fui da primeira turma. Mary Figueiredo falava que eu era a pessoa mais culta que tinha no curso de Letras, porque meu marido era leigo, ele era autodidata, mas, tinha uma cultura que pouca gente possuía na época. Nossa biblioteca só tem livros bons, livros da literatura universal. Ele tinha um conhecimento muito maior do que o meu, pois não precisava lecionar, era fazendeiro e eu, lecionando, não tinha muito tempo para ler. A experiência foi ótima, enriqueci-me intelectualmente, mas financeiramente não... rrsrrsss. Porém, não me arrependo, meu pai queria que eu fosse médica, mas eu acho que nasci foi pra ser professora mesmo.

Gostei da profissão, também dei aula particular na minha casa de modo que agradeço a Deus por tudo. Tive também um marido muito bom, que me aceitou com essa vocação, de ensinar, de falar em público, de escrever. Nós escrevemos um livro juntos, Brejo das Almas, ele escreveu vários livros, eu escrevi também mais três. Na livraria Thais tem, Cantar de Amiga, que não teve saída nenhuma, eu acho que é porque é poesia. E a Unimontes me deu de presente uma Edição das minhas crônicas, mas já acabou, eu distribui todos. Eu distribui 80, porque 20 dei para a família e recebi três cartões de agradecimento. Mande para Belo Horizonte, para o Rio de Janeiro, só três cartões, uma crônica de Manoel e outra de Mara Narciso. Parece que livro não tem valor... É difícil, mas assim deve ser. Está escrito no livro do destino.

ENTREVISTA- DOUTORADO

Doutoranda: Rita Tavares de Mello
Entrevista com Olga Nena Murça Brito

Meu nome é Olga Nena Murça Brito, nasci no dia 9 de agosto de 1922, tenho 90 anos. Tenho sete filhos, dois do primeiro casamento e cinco do segundo. Meu primeiro marido foi Lourenço Vieira Junior. Com ele tive a Eponina que foi professora muito tempo no CEMEI Deputado Antônio Pimenta e o Fábio. Meu segundo marido foi o Tito Cavalcante Brito. Ele era pernambucano. Com ele tive Simone que trabalha na CEMIG. Não tem quem não a conheça. Tive Franklin, Evani, Tito, Petronília.

Fiz o 4º ano primário em Francisco Sá. Eu tirei o diploma com a nota nove porque na hora eu fiquei afobada e não consegui falar uma palavra que elas queriam... E eu tenho o diploma até hoje. Quando comecei a trabalhar eu era muito nova e já havia casado, tinha dois filhos, morava na Caveira, distrito de Grão Mogol. Eu morava lá. Lá tinha uma casa muito boa que eles fizeram, mas já caiu muitos pedaços... nesse tempo... oh, quantos anos!

Lá não tinha ninguém que soubesse ler e escrever. Eu resolvi ensinar as pessoas porque quando eu casei no civil, fui casada duas vezes, não teve ninguém para assinar. Eu estava grávida, com um barrigão e não podia ir lá no Catuni casar. Meu marido então falou e eles levaram o homem lá em casa, mas não teve quem assinasse. Eles deixaram os livros lá em casa...

Eu estudei aqui em Montes Claros no Grupo Gonçalves Chaves. Eu nasci na roça, em Grão Mogol, num lugar chamado Piteira. Meu pai andava demais, mudava demais e nos levou para Montes Claros. Aí nós fomos para escola e eu estudei no Gonçalves Chaves. Eu estudei só até o quarto ano primário naquele tempo... eu tenho o diploma. Não tá fácil não, mas eu acho ele para mostrar se precisar. Eu comecei a trabalhar novinha, alfabetizando o pessoal. A escola foi por minha conta própria, pois não tinha quem assinasse o livro para mim. Trabalhei muitos anos. Tinha uns adultos, o resto era criança. Os adultos iam levar os meninos na escola e ficavam lá e ficavam prestando atenção... Ensinei muita gente. Naquele tempo não tinha a escola de hoje não. Tudo era soletrado. E eu andei soletrando umas duas vezes aqui para minha netinha, pois ela tá desenvolvendo... mas ela tá na escola dela. Ela olha e lembra como eu falei com ela. Era assim: bê a, ba, bê e, be, bê i, bi, bê o, bo... era assim. Ce a, Sa, Ce e, que, Ce i, qui, Ce o, co. Nós não falavamos Ce u, cu não, falava Ce o, quando chegava no Ce u, cu.

Era tanta bestagem que se eu falar você assombra. Eu alfabetizava soletrando.

Nós tínhamos o buteco, tinha o posto de gasolina e tinha o buteco. A gente falava buteco naquele tempo, mas era uma venda enorme tinha de tudo.

Não era escola e nem era sala de aula. Tinha uma casinha do DER... naquele tempo que o DER andava e a casinha ficou deixada...porque a estrada passou por fora.

Aí eu usava a casinha. E a casinha tem pouco tempo que ela caiu. Não tinha quadro, era na mão numa pedra grande assim... não era quadro. Tinha caderno. Era uma pedra que tinha 'umas beira' de tábuas. Eu usava a do buteco.

Eu não usava cartaz. Eu escrevia na parede. A parede era de um tijolo muito bom.

Lá o barro de lá é barro de telha. Então os tijolos que faziam a casa era igual essa pedra, oh (mostrando as pedras da parede da sua casa) a gente podia escrever o que quisesse. Eu escrevia na parede e limpava com um pano.

Os pais não acompanhavam os filhos. Eram os empregados. Na roça eles tinham aquelas pessoa que trabalhavam que eles falam que é empregado. Mas não é empregado não, é que moravam com eles. Ia levar os meninos e ficavam na escola.

Eu ainda tenho até hoje, tem uma mulher aqui em Montes Claros que é um nome muito difícil ninguém sabe o nome dela, só eu. Ela chama Felisberta, mas a gente tratava ela de Beta. Todo mundo conhece ela por Beta.

E eu sei onde mora uma filha dela... que eu pejei para ensinar ela e não consegui essa filha dela. Ela não conseguiu aprender nada. Devia ser o modo de ensinar, né? Porque soletrado... era tudo soletrado.

Os livros que eu dava elas para ler eu ainda tenho um até hoje... um almanaque.

Nós usávamos muito aquele almanaque do pensamento. Todo ano a gente comprava para ver 'as chuvas'... o tempo.

De lá eu vim para Montes Claros, mas aqui eu não trabalhei.

Eu Nunca recebi pagamento. Eles disseram que tinha... que tinha mandando me pagar.. O meu marido... que eu te falei eu estava grávida nesse tempo. O Meu marido foi em Grão Mogol, eles falaram que a mulher... até pouco tempo eu lembrava o nome dela...mas esqueci...que tinha o dinheiro para me pagar, mas nunca mandou

Mas era muito difícil também a gente ir pra Grão Mogol. Era uma estradinha na serra que era um precipício para gente passar para chegar lá.

Não era difícil ser professora porque do modo que eu ensinava, que eu aprendi... eu ensinei. Eu ensinei pela minha cabeça, por tudo que eu aprendi porque meus professores eram tudo gente alta.

Eu conheci muito Gazeta do Norte. Eu li muito.

Naquela época os alunos eram mais interessados. Ninguém fazia barulho, ninguém brigava na escola, todo mundo chegava, sentava e ficavam quietinhos. Eu ficava com tanta dó dos meninos, que eram tão bons, que eu mandava uma pessoa lá em casa pegar um café para eles porque a gente ficava o dia todo naquilo. Até eles chegarem à casa deles. De pé todo mundo, ninguém tinha condução, não tinha nada. Eu ficava de cá da porta da escola e os via subirem a ladeira.

Hoje está um perigo.

ENTREVISTA- DOUTORADO

Doutoranda: Rita Tavares de Mello

Entrevistada: Ruth Tupinambá Graça

Meu nome é Ruth Tupinambá Graça e tenho 96 anos. Minha mãe era Josefina Mendonça Tupinambá, da família Mendonça daqui de Montes Claros e meu pai era Tobias Leal Tupinambá, descendente de índio. Meu avô era da Bahia, veio para Montes Claros e trouxe a família, já veio com meu pai e, ele tinha mais três irmãos, eles eram quatro, três homens e uma mulher. Meu pai conheceu minha mãe, quando estava fazendo seminário, em Diamantina, que era o ponto mais próximo de Montes Claros que tinha escolas boas. Todo mundo que tinha condição melhor de vida mandava os filhos para Diamantina, que aqui não tinha nada, não tinha escola particular, tinha umas mulheres que davam aula. Não tinha escola pública. Então ele foi estudar em Diamantina porque meu avô tinha paixão, loucura em ter um padre na família, eles eram três homens, mas o único que aceitou estudar para padre foi meu pai, porque ele tinha um gênio melhor, os outros não quiseram, de jeito nenhum, então ele foi para Diamantina, ficou lá uns quatro, cinco anos, porque naquele tempo era assim se você vinha pra estudar não vinha nem paras férias, porque era tudo muito longe, não tinha transporte, não tinha estrada de rodagem, não tinha nada, era estrada só de tropa. Numas férias que ele veio conheceu minha mãe, e apaixonou e não voltou mais pro Seminário, tirou a batina. Tirou a batina e casou, ele tinha dezessete anos, quando casou com minha mãe que tinha dezenove.

Meu pai era animado, gostava muito das festas de agosto que eram muito boas e bonitas. Tinha a cavalcada, hoje não tem mais é uma pena. E ele corria a cavalcada, ele era Rei Cristão, que tinha os cristãos e os mouros, tinha uma disputa de espada, de garrucha, e lança, e disputavam o Rei Cristão e o Rei Mouro, tinha uma luta para pegar a princesinha, que ficava escondida num coreto lá, quem ganhava a partida ficava com a princesinha. E meu pai corria a cavalcada, era animado, fazia um discurso bonito, era um rei muito bonito, modéstia a parte.

Comecei a trabalhar em 1958, 1960. Eu formei muito cedo, formei com 17 anos, fiz curso de professora, porque aqui em Montes Claros só tinha mesmo o curso de magistério, não tinha ginásio. Terminei o primário, naquele tempo era primário e fui fazer magistério, fazia dois anos de adaptação e ia fazer o curso magistério que eu terminei com 17 anos.

Eu estudei no Colégio Normal Oficial de Montes Claros. Toda vida quis muito lecionar, mas eu casei muito cedo, e meu marido não deixava. Os funcionários, os professores ganhavam muito pouco, era muito mal remunerado. Naquele tempo, era um atraso, a gente recebia depois de um ano. Tinha que esperar publicar no Minas Gerais a autorização de pagamento e só depois esse pagamento ia para coletoria. A coletoria que pagava a gente, tanto que umas professoras que dependiam deste salário, que não tinham condição de vida melhor, pediam a diretora um atestado com a frequência, e elas trocavam com os comerciantes, depois de muito tempo eles recebiam.

Naquela época era muito difícil. Eu comecei a trabalhar depois que já tinha neto. Comecei na Escola Estadual Secundino Tavares. Foi quando começou o Bairro Todos os Santos, estavam loteando. Eu fui morar na Rua Santa Maria e as ruas não tinham luz, tinha luz nas casas, mas era muito difícil para gente ir para escola, porque era tudo escuro. A minha casa era perto da escola, a sorte era essa. Eu morava pertinho da escola.

Como a escola não tinha luz, toda noite, tinha que ir e levar vela, meu filho que ia comigo, o Armênio, tinha sete anos. Ele ia levando os maços de vela, e lá eu entrava e punha nas carteiras para eles enxergarem, escreverem, para poder estudar e ler. A escola estava montada, tinha quadro negro e tudo, mas não tinha era luz, lecionei seis meses sem luz. No fim do ano já tinha luz, nós fizemos uma festa no dia que chegou a luz, foi muito bonito. Mas eu fiquei só um ano no Secundino depois fui pro Vidinha Pires.

Pela minha idade você vê logo que eu acompanhei o desenvolvimento de Montes Claros. Eu escrevo umas crônicas sobre Montes Claros, pois vivi aqui toda a minha vida. Quando me casei fui morar em Belo Horizonte, e lá fiquei por dez anos, depois retornei e encontrei tudo modificado. A cidade cresceu, edifícios foram construídos, avenidas presunçosas rasgaram as estreitas ruas. Quando eu voltei, meus filhos que nasceram aqui, já estavam maiorzinhos e aqui continuaram os estudos. Eu tive seis filhos, quatro mulheres e dois homens, um, o último nasceu em Belo Horizonte.

Eu toda vida tive vontade de ser professora, mas quando eu formei, eu era muito nova, e aqui em Montes Claros era muito difícil, só tinha o Grupo Gonçalves Chaves. Depois foi que veio o Dom João Pimenta, o Francisco Sá, o Carlos Versiani, mas foi muito depois. Nesta época só tinha uma escola estadual pública que era o Gonçalves Chaves e era muito difícil a nomeação. Para a gente entrar na escola, tinha muita política na cidade, e a política que mandava era os coronéis, então eles iam colocando os afilhados deles, pessoa da política, e meu pai não era político ele era neutro, sabe, então minhas irmãs mais velhas, Felicidade e Maria, foram trabalhar em Salinas, porque meu pai era agrimensor e pegou um serviço lá em Salinas e o chefe político de lá estava querendo umas professoras porque lá não tinha normalista, tinha só professoras leigas. Papai levou Felicidade e Maria que eram minhas irmãs e como eu era muito nova ele não deixou. Eu fiquei e fui costurar, eu gostava muito de costurar. Depois que eu casei meu marido também não me deixou trabalhar, porque ele disse que era melhor eu cuidar dos filhos e da casa. Naquele tempo para gente trabalhar fora, era só como professora, e com o salário que era muito pouco, ele falou, você não vai trabalhar, não há necessidade disso, você vai ficar em casa. Eu fiquei com vontade de trabalhar e não conseguia. Depois quando fundou o grupo, o Secundino Tavares, lá perto da minha casa, e minha cunhada era vice-diretora, foi lá em casa e falou: Ruth vamos trabalhar, eu sei que você tem vontade lecionar. E falou com meu marido, ele falou pode ser, mas tem que ser de noite, porque de dia ela tem que estar aqui, porque eu chego, saio e volto, ela tem que estar em casa, aí foi por isso que eu fui trabalhar a noite.

Eu fui trabalhar a noite, eu adorei e a diretora encantada comigo, que eu era muito boa professora, aquela dificuldade toda, levar vela na carteira, e eu animada para trabalhar, fiquei um ano.

Não existia material didático. Naquele tempo o material era escasso, muito pouca coisa, tinha era o giz, o quadro negro, a cartilha e os livros de Geografia e História, e a gente dava uma aula muito simples de Matemática, de História do Brasil, de Geografia, aqueles livros comuns, não tinha essa facilidade que tem hoje. Não tinha televisão, não tinha computador, não tinha nada disso, era só quadro negro e escrita mesmo, e falar mesmo, contar história, e trabalhar mesmo, a gente trabalhava muito mais do que hoje. Hoje as professoras trabalham com apostilas e mandam os alunos pesquisarem na internet. Naquela época era muito mais trabalhoso, mas o pessoal era melhor, porque os alunos estudavam, aprendiam mesmo. A gente preocupava muito com a leitura, que hoje eles não preocupam, os meninos passam sem saber. Minha bisneta que veio aqui

outro dia está na escola particular caríssima, passou pro terceiro ano e não lê, não lê, veio aqui para a gente ensinar, para ver se consegue alguma coisa, está tendo aula particular comigo, e com a minha filha, a avó dela, porque eu sou a bisavó. Naquele tempo todo dia tinha leitura, todos com os livros na carteira aberto, lendo e acompanhando. Não tinha como não acompanhar, tinha que prestar atenção, ia acompanhando a leitura. Todo dia tinha leitura e tinha ditado, para poder escrever bem, com uma ortografia boa, uma caligrafia também. Tinha muita matemática também, muita conta, muitos problemas. Mas o programa era muito simples, não tinha essa complicação de hoje, hoje é muito complicado e as professoras trabalham pouco, quem trabalha muito é o aluno.

Os alunos eram só adultos. Era interessante porque, eles tinham disciplina, quem estava lá, tinha muito interesse, tinha até um soldado que estudava lá.

Naquela época existia a Revista de Ensino. Tinha uma banca de revista aqui, que vendia umas revistas e a gente ficava naquela ansiedade, esperando chegar as revistas para a gente ler, eu gostava muito de ler, tinha a banca de revista eu ia lá comprar. Essa revista vinha com muita dificuldade, mas aparecia, de vez em quando aparecia.

Aqui não tinha Delegacia de Ensino, que hoje é a Superintendência, então tudo que a gente tinha que resolver tinha que ir a Belo Horizonte, agora quando eu estudei já tinha o trem de ferro, o trem foi inaugurado em 1926. O trem de ferro facilitou mais o transporte e a comunicação, a vinda das revistas, facilitou porque antes era muito difícil. Quando eu fiz o primário a escola era tão desprovida de tudo, a gente mesmo não tinha esse material bonito que tem hoje, os cadernos são verdadeiras obras de arte, as capas para entusiasmar as crianças, umas capas bonitas, as borrachas perfumadas, os lápis de cor aquelas quantidades, massinha de modelar. Quando eu fiz o primário não tinha nada disso, não tinha uma livraria, uma papelaria, não tinha nada, maior dificuldade mesmo. Para conseguir um caderno, eram os comerciantes que vendiam fazenda, essas coisas que vendem em lojas, é que vendia caderno. Sabe como era o caderno quando eu estudei o primário? Eu tinha o número 1, o número 2, e o número 3, era um caderninho fininho com 20 folhas, a capa molezinha, fininha, uma capa azul, tinha o 1 que era grande e tinha o 2. Era um para ditado, Português, o outro era para Matemática era quadriculado para gente fazer aqueles... Matemática não, era... acho que era Geometria... fazia aqueles desenho, ele era quadriculado, triangulo, losango, ensinavam a gente a fazer isso. O caderno era riscado para gente fazer direitinho, tinha aqueles caracolzinhos que a gente tinha que fazer, e era... um de Português, um de Geometria e um de Matemática, eram três cadernos.

Quando eu estudei o primário, eu tinha sete anos, não tinha esse material bom que tem hoje. Era uma cartela de lápis de cor com seis lápis, seis cores, a carteirinha pequeninha, de uma madeira muito ruim, quando ia fazer a ponta arrebentava, era a maior dificuldade, entretanto, os alunos saíam bem, aprendiam muito, muito mais de que hoje. Hoje eles têm tudo, as mochilas maravilhosas, os cadernos uma beleza, exigem demais dos pais, os pais sacrificam demais, a lista de material é um assalto no bolso do pai, e eu fico horrorizada, os alunos não cooperam, não colaboram.

Quando eu estudei os professores eram rígidos, autoritários mesmo. Todos nós tínhamos um grande respeito e até temor. Não tinha palmatória, mas quando eu fiz o primário tinha castigo no quarto escuro. O Grupo Gonçalves Chaves começou lá naquele sobradão, lá na Fafil, onde é hoje o corredor cultural. O governo fez um prédio, lá na Praça Doutor João Alves, então os meninos, principalmente os meninos que iam nadar no Rio Vieira, que era pertinho ali abaixo do Casarão, eles fugiam da escola, o sobradão, que tinha um quintal enorme que ia até lá na beira do Rio, eles fugiam e iam nadar no Rio Vieira que a água era limpinha, não tinha essa poluição de hoje, ai eles

iam pescar piabinha. Tinha o inspetor de alunos, que era seu Carlos Câmara dessa família C Câmara, era um velhinho, ele ia buscar os meninos apesar, de que os meninos falavam que fulano ta aqui não fugiu, ai ela trazia pela orelha e colocava no quarto escuro até acabar a aula. Veja se alguma menina ia pelo menos na beira de rio. As meninas não iam ne? Ave Maria, ficava falada, era um absurdo.

Eu não me lembro deles chorando. Eles iam sempre assim uma turminha de dois ou três, eu via eles passando. Agora uma coisa interessante que tinha na época em que eu estudei era a hora cívica, muito importante, muito boa. A gente tinha, antes de começar as aulas tinha aula de canto, a gente cantava o hino...

Naquele período o rendimento do caixa escolar, foi no tempo que eu fazia magistério, a gente vendia os bilhetes para os rapazes, vendia na maior facilidade, naquele tempo era muito difícil encontrar com os rapazes, porque a cidade não tinha luz, e os pais eram muito rigorosos, então a gente não via os namorados, encontrava só nas festas, então quando tinha um, eram bailes, então a gente ia nos bailes, a gente ia de vestido comprido, toda arrumada. Não tinha salão de beleza, mas a gente punha uns papelotes na cabeça, mas eram até bonitinhas as moças, tinha os bailes, eram na Escola Normal, em benefício da caixa escolar. As diretoras que faziam, e a renda era para comprar o material escolar, giz, papel, nada disso o governo fornecia, nem merenda, era por isso que faziam os bailes escolares. Vendiam com facilidade, todo mês tinha um baile. Na Escola Normal era uma maravilha, era naquele sobradão, porque não tinha clube aqui ainda, não existia clube na cidade. A Escola Normal nos proporcionou cultura e também muita alegria. Foi um tempo bom, não consigo esquecê-lo por mais que os janeiros e meus cabelos se transformem em nuvens brancas.

Nós dançávamos a noite inteirinha. Era valsa e bolero. Não tinha bebida nenhuma, não tinha nem mesa, era um salão grande que a gente arrumava ele todo, punha as flores de papel, porque não tinha floricultura, era tudo artificial, fazia flores e enfeitava os cantos de papel, de bandeira, e tinha os músicos que tocavam de graça, era Antônio Teixeira, no sax, Tucho, ele você conheceu, no bandolim, e, Adailson Sarmiento, você conhece Clarice Sarmiento, o pai dela tocava clarineta e tinha um que tocava... era sax, bandolim, clarineta, e Dulce Sarmiento no piano, você ouviu falar dela? A gente dançava a noite inteira, a gente queria mesmo era dançar, encostar nos namorados, só dançando. A festa era toda naquele salão da frente, era muito grande, as mães sentadas nas cadeiras rodeando, vigiando as donzelas...

Os pais não iam, só as mães levando as moças, e a gente dançava a noite inteirinha, só as valsas bonitas, valsa e bolero e tango argentino, era só o que a gente dançava. E não era como hoje que o povo dança essas danças horrorosas, que fica parecendo até luta, aquele barulhão na cabeça da gente. Eram aquelas músicas bonita, eram valsas bonitas. Não podíamos beijar porque ficava falada. O povo ficava horrorizado. Existiam aquelas cortinas nas portas, era para segurar na mão sem ninguém ver, enquanto as outras, as mais para frente pegavam na mão, mas beijo não tinha não, ninguém beijava não porque ficava falada. Ai os bailes eram assim, sempre em benefício do caixa escolar...

ENTREVISTA- DOUTORADO

Doutoranda: Rita Tavares de Mello
Entrevista com Wanda Torres Correa

Meu nome é Wanda Torres Correa, tenho 75anos. Nasci em Januária, meus pais também eram de lá. Meu pai chamava-se Laurindo Ferreira Torres, minha mãe era Geraldina Martins Torres. Ela era de Maria da Cruz. Meu avô, Maximiliano Martins Pereira, morava em Maria da Cruz. Minha mãe estudou... ela e as irmãs no Colégio de Diamantina. Naquele que tem uma passagem ligando um prédio ao outro, por cima da rua. Os irmãos mais novos de minha mãe estudaram no Colégio Imaculada Conceição, aqui em Montes Claros. Minha mãe e minhas tias estudaram em regime de internato. Elas iam para Diamantina no começo do ano. O transporte, naquela época, era muito difícil. Meus pais se casaram e foram morar em Januária, os dois eram de lá. Minha mãe teve quinze filhos, criou treze. Há nove anos perdemos o nosso irmão mais velho, ele morreu relativamente novo, aos sessenta e cinco anos. Eu sou a segunda filha

Formei-me no curso primário, antigamente era curso primário, na Escola Estadual Bias Fortes, onde posteriormente fui trabalhar. O curso ginasial, como era chamado na época, hoje 5ª a 8ª série, me formei no ginásio São João de Januária. E o magistério eu comecei no Ginásio São João, e me formei no Imaculada Conceição, em Montes Claros em 1959.

Fiz curso superior, mas muito tempo depois. Eu já morava aqui em Montes Claros, já casada e com duas filhas, Karem e Kenia, adolescentes. Meu marido era gerente da Minas Caixa e foi transferido para Francisco Sá. Em Francisco Sá eu trabalhei no Grupo Donato Santos, na Escola Donato Santos, que era também uma Escola de Lata. Quando foi construída a escola de Alvenaria, eu estava lá, participei da inauguração, montamos uma cantina modelo. Nessa época eu fiz concurso para carreira administrativa; eu não gostava de trabalhar no magistério. No meu tempo, ou era professora ou era professora. Não tínhamos opção. Eu tinha vontade de trabalhar em banco, em comércio, mas não tive chance. Quando surgiu essa oportunidade deste curso para deixar a regência, gostava muito da área social, eu não vacilei. Sempre tive uma queda muito grande para os trabalhos sociais; tornei uma espécie de Assistente Social na escola. Foi um tempo que trabalhei com muito entusiasmo.

Eu comecei no magistério em de 1959 e fiquei no magistério até 1968 mais ou menos, não me lembro exatamente. Mas, parece que foi 68, como regente de classe.

Naquele tempo os alunos de 13 e 14 anos eram considerados adultos, hoje não é. Não tinha aquele negócio de passar. Tomou bomba tomou bomba. Ia repetindo, repetindo. Eu lecionei para uma classe que era só de repetentes, de meninos assim de 13 até 15, 16 anos. Então já era assim aquela turma que a maioria dos professores não dava confiança, achava que não ia aprender mais.

Eu trabalhei primeiro no Brejo do Amparo; um distrito de Januária, na Escola Estadual Padre Ramiro Leite. Foi a primeira. Depois fui transferida para Januária quando eu fui nomeada. Porque eu era contratada. Fiz concurso, fui nomeada para o Grupo Escolar Bias Fortes, em Januária. No Bias Fortes foi que eu peguei essa turma de alunos repetentes. Eu fiquei três anos no Bias Fortes como regente. No 3º ano recebi essa turma mais avançada em idade. Quando eu fiz esse curso de assistente escolar, preferi ir para um grupo de crianças mais pobres. Esse grupo, o Bias Fortes, era de elite. Era um grupo mais antigo de lá. A grande maioria era crianças que não precisavam do meu trabalho. Então fui para o Grupo Escolar Onésio Bastos, escola de periferia, daqueles grupos que

o povo chamava Escola de Lata. Eram escolas de gente muito pobre. Foi lá que desempenhei a função de assistente escolar com maior intensidade.

As Escolas de Lata eram escolas de gente muito pobre. Teve uma época me esqueci qual foi o governador, talvez Bias Fortes, que mandou construir essas escolas... Eram pré-fabricadas, que já vinham com aquelas estruturas de metal; as salas eram divididas com essas estruturas. De alvenaria era só a parte da secretaria, banheiro, etc. Rapidamente montavam essas escolas, elas se espalharam em Minas inteira. Na época ajudou bastante, porém para nós, o Norte de Minas, não era bom, pois o nosso clima é muito quente. As salas eram boas, grandes, ventiladas, tinham banheiros bons, cantinas, mas elas não duraram muito tempo, aos poucos foram substituídas pelas de estrutura de alvenaria.

A regência de classe não era meu forte. Já em Francisco Sá, na Escola Estadual Donato Santos, fiz concurso publico e fui nomeada para Secretária da Fazenda. Trabalhei ainda quase um ano em Francisco Sá. Meu marido foi transferido para Coração de Jesus. Mas lá não tinha repartição da Secretaria da Fazenda Estadual e eu fiquei em Montes Claros. As minhas filhas já estudavam no Colégio Imaculada Conceição. Na Secretaria da Fazenda, por questão de carreira, tive necessidade de fazer um curso superior. Ingressei na faculdade aos 48 anos de idade. Formei em Ciências Contábeis, na época era FADEC. Não era Unimontes ainda.

Eu ainda permaneci na Secretaria de Educação por alguns anos, mas não como regente de classe. Depois fiz um curso de especialização na Secretaria de Saúde em Belo Horizonte. Naquela época tinha um cargo que chamava Assistente Escolar e Bibliotecária; duas funções que tinham, que precisavam de especialização. Eu optei pelo cargo de Assistente Escolar. Fiz o curso em Belo Horizonte na Escola de Saúde Pública e assumi o cargo. O tempo maior que trabalhei em escola foi como Assistente Escolar. Era uma espécie de auxiliar de saúde mesmo. Eu acompanhava as crianças de todas as classes. No tocante ao seu estado de saúde, da necessidade de tratamento dentário, de medicação. Levava ao médico, recebia os remédios que o Estado dava. Eu mesma ministrava na escola os remédios porque eram alunos muito pobres e as mães não tinham como acompanhá-los no tratamento. Se levassem para casa perdiam lá. Fazia cardápios, fiscalizava higiene na elaboração dos alimentos, orientava a merenda, as cantineiras todas. Fazia os cardápios, providenciava o material. Era uma espécie de assistente mesmo.

As escolas que eu trabalhei tinham condições físicas melhor do que eu conheço a maioria hoje porque... O Grupo Bias Fortes era um grupo como o Gonçalves Chaves. Era aquela estrutura que ele tem até hoje, é uma escola muito boa. Depois fui para esse 'de Lata'. Era o desconforto, era só o calor. Eram umas escolas que tinham tudo. Tinha carteiras, recebia merenda com fartura e variada. Merenda nessa época era do MEC do (CNAE) chegavam aquelas coisas importadas: farinha de trigo, muito bacalhau, queijo, passas, manteiga, etc. Trabalhei muito. Era minha função na escola promover uma alimentação saudável para os alunos. E eles tinham isso. Tinha o hospital do SESP que atendia e dava preferência para alunos que a gente encaminhava. Trabalhei depois com escola da zona rural. Era tudo muito simples, mas era confortável. Assim, aquilo que eles podiam fazer lá na roça, eles faziam, procuravam dar o melhor. Eu acho que nesse aspecto físico, eu não sei se piorou ou aumentou muito a demanda e eles não estão correspondendo, mas eu vejo que era melhor naquela época. Tudo funcionava melhor.

A docência foi por falta de opção. Eu não gostava, eu não fui preparada na família para ser professora. Minha mãe formou, mas nunca deu aula. Casou-se e tinha um filho a cada ano e meio ficando sem condição de trabalhar fora de casa. Meu pai era coletor e desestimulava a gente. O sofrimento das professoras para receber pagamento era um

desses desestímulos. Ele falava para gente: vocês não vão ser professoras; porque não recebia o pagamento em dia. Tinha professora que ficava uns seis meses para receber um mês. Até oito meses, nove meses... Na medida em que iam arrecadando, iam pagando uma professora, pagando outra... Às vezes socorria uma que estava numa situação muito difícil... A cidade era pequena, todo mundo conhecido, então pagava primeiro aquela professora. Era muito sofrido, por isso meu pai falava para gente: vocês não vão ser professoras. Acredito que isso influenciou muito, mas, quando chegou na hora de trabalharmos não tinha outra coisa. Mulher não trabalhava em banco. No comércio também era só homem... Então foi isso, não foi opção; foi necessidade de trabalhar.

Quando comecei a lecionar já era formada em magistério que correspondia ao segundo grau. Nós tínhamos muito respeito na sociedade. Professora tinha até um certo destaque na sociedade. Era professora! Embora sofresse tanto ou mais dos que as de hoje, tínhamos o reconhecimento da sociedade. Professora? Nossa Senhora, os pais nos tratavam muito bem. Eu, particularmente, posso dizer assim que fui uma professora muito respeitada. Embora não fosse a minha vocação, não era aquilo que eu gostava de fazer, mas tinha um senso de responsabilidade muito grande, porque aquilo que a gente falava era assim... “A professora falou? É lei. Havia aquele sentimento: se eu não quero ser professora eu devo me candidatar a outro emprego, outro meio de vida, mas se eu assumi a responsabilidade, ganhando pouco, recebendo atrasado, os alunos tem que ser respeitados... o nosso compromisso com eles diante da sociedade e diante de Deus é ser uma boa professora. Eu não tenho qualquer constrangimento em dizer que eu fui uma boa professora. Os meus ex-alunos todos se deram muito bem. Inclusive para mim a prova de fogo foi essa turma que eu recebi de adultos repetentes. Na época, essa classe era chamada de PL. Não sei exatamente o que significava PL era o que? Classe formada daqueles alunos que repetiam, repetiam, repetiam e todo mundo achava que eles não iam aprender nunca. Aquelas meninas já mocinhas, com corpo de moça, aqueles meninos já se tornando rapazes e mal sabiam escrever o nome. Então eles reuniam esses alunos e professoras consideradas “boas” não recebiam essas classes; as consideradas boas ficavam com as classes melhores, de alunos de nível social melhor... havia uma seleção social e intelectual também. E eu tinha saído de uma classe dessas e estava muito cansada. Tinha tido minha primeira filha, que estava amamentando, então eu pedi uma turma que exigisse menos de mim naquele ano. A responsabilidade com uma classe dessa seria grande demais; alunos mais inteligentes, exigiam mais de nós, alunos que evoluíram mais eu tinha que acompanhar o nível deles. E estava num começo de vida, amamentando, com muita dificuldade... então pedi na distribuição de classes, uma classe que exigisse menos de mim naquele ano. Fui agraciada com um PL, inclusive havia umas classes que chamam classes anexas. É que a escola ia inchando e se tornava necessário alugar casas fora do prédio do grupo escolar e nessas casas eram colocadas exatamente essas classes. Era aquela escola fora da estrutura principal da escola, em que a diretora só ia lá uma vez ou outra. Lá os meninos pintavam o sete, falhavam muito. As professoras porque não estavam naquele local adequado, nem todas encaravam o fato com responsabilidade. Era como se ali fosse mesmo a escória do ensino. Eu pensei: não, eu quero uma classe dessas para recuperar estas crianças (sempre gostei de desafios). Essa é a minha obrigação. Eles queriam o que? Eles precisavam de quê? Aprender ler e escrever. Era isso que eles precisavam: aprender a ler e escrever. Foi com essa intenção que eu pedi: eu quero essa classe, uma classe onde vou ensinar esses meninos ler e escrever. Se eles não seguirem adiante, não seguirão, mas pelo menos vão sair da escola lendo e escrevendo. E tinha uma casa dessas perto da minha casa. A diretora me deu essa classe. Eram vinte alunos,

essas classes não passavam de vinte e cinco alunos. Era no máximo. Porque ela precisava de uma dedicação quase que individual. Como lá era pertinho da minha casa, não prejudicou a amamentação. A madrinha dela, que também era professora, ficava na sala enquanto eu estava fora de 15 a 20 minutos.

Lá eu tinha mais liberdade porque se fosse lá no grupo e com as classes maiores eu não podia fazer isso. E esses meninos... quando eu vi o nível,... eles falavam de namoro... porque hoje fala de namoro aos oito anos, nove, dez anos. Naquele tempo era quatorze, quinze anos. Pensei: eu tenho de recuperar esses alunos. Como agir? Tinha uma programação que vinha da Secretaria de Educação. O programa era aquele para toda Minas Gerais. A diretora veio com aquilo e me disse: Olha, é isso aqui. Tem que seguir dentro do programa. Como esses alunos vão aprender Geografia, Ciências, História se eles não sabem ler e escrever, nem contar, nem fazer contas ou resolver problema? Tá bom. Ela sempre voltava lá: Wanda, como vai o conteúdo? Tá ótimo, tá muito bom. Mas eu fiz do meu jeito. Fiz o meu planejamento, dava aula de Português e Matemática. Como? leitura, redação...a gente tinha poucos recursos assim para atrair, eu ia criando, fazia concursos na sala de aula. Comprava lembrancinhas (com meu próprio recurso) para premiar os vencedores. Para eles quaisquer bobagens, um lápis diferente que você desse já era uma festa. Era bem mais fácil lidar com os alunos. Então eu promovia concurso de redação, ditado, leitura, redação, ditado, leitura todo dia, toda semana. Matemática? Conta, conta, conta, tabuada quando eles aprendiam resolver conta, problema, problema, problema (risos), mas tudo eu procurava fazer de jeito que eles... Eles começaram aprender e eu descobri que eles eram tão capazes quanto os outros das outras classes. Quando chegou o mês de outubro, os alunos já lendo fluentemente, desenvolvos nas redações, dominando contas, tabuadas, problemas, gramáticas.... Pensei: bem, agora eu tenho de dar alguma coisa, das outras matérias porque a prova vem de Belo Horizonte, (a prova final era elaborada na Secretaria da Educação). Agora vem essas provas de lá e eles só vão passar em Português e Matemática” matérias que eles iam muito bem. Lógico que tinham alguns mais atrasados, aqueles que não tinham muito interesse... Teve aluno que eu levava comida para ele porque ele dormia, cochilava a aula inteira, amarelo, pálido. O que era? fome. Não tinha comida em casa. Então além da merenda, porque fazia lá na escola matriz e vinha o caldeirão para as classes anexas...nesse tempo era só mingau mesmo. Eu levava alguma coisa de casa, para complementar. Eles se apegaram muito comigo, se tornaram meus amigos. Eu fazia as excursões...porque algumas professoras não faziam nada com eles. Passava o ano ali, cumprindo calendário, justificavam...eu não ganho nada mesmo, eu não recebo... Eram vidas que estavam em nossas mãos. Não sou capaz de salvá-las? Deixa isso aí e vão procurar outra profissão. É uma opção minha, ninguém me obrigou a ser professora. Então esses alunos todos, a maioria que eu tenho notícia, se deu bem na vida. Esse mesmo que eu ajudava na alimentação, esse aluno foi trabalhar comigo depois na Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Ele foi trabalhar como armazenista. Guardava ou fiscalizava o depósito, despachava mercadoria para as escolas de outros municípios etc. e nos momentos de folga ele estudava. Meu tio era deputado, Edgar Pereira, arranhou-lhe uma bolsa de estudos até o 2º grau. E ele não desperdiçou, fez Contabilidade, fez concurso para o Banco do Brasil, é funcionário. Não sei, não tive mais notícias dele, mas eu sei que ele venceu. Foi um aluno que saiu dessa turma. A diretora que ficava brava comigo porque eu não seguia o planejamento da Secretaria de Educação. Achava ruim, mas o que tinha para esses alunos não adiantava porque eles já agiam como adultos mesmo. Nessa faixa de 14, 15, 16 anos. Essa foi a experiência maior que eu tive e até hoje sinto orgulho dos ex-alunos, crianças adultas.

O material didático era todo determinado pela Secretaria de Educação, mas eles mandavam os livros didáticos. Os alunos que não podiam comprar recebiam os livros de graça. Nessa escola que eu trabalhei todos recebiam. Era só gente sem condições financeiras.

Os livros eram de literatura infantil. Era a mesma matéria para as crianças. Teve uma época de um ensino que aí os maiores saíam e iam... não sei se você já ouviu falar, chamava-se MOBREAL, programa do governo. Na época de 60 quando fundou o MOBREAL, esses alunos maiores já iam para o MOBREAL estudavam a noite... No Mobral o material didático era específico para a idade deles. Mas enquanto eles estavam nas escolas, que se chamava Grupo Escolar, se deixasse eles ficavam lá, até envelhecer repetindo o ano... No Mobral eles tinham uma literatura, um material didático específico para a idade deles.

Antes da Delegacia de Ensino, tinha o inspetor escolar que era nomeado pelo... era muita politicagem... O inspetor escolar não morava lá, morava em Montes Claros. Acho que era regional, ia lá de vez em quando. E o mais era a diretora mesmo que transmitia, que fiscalizava, que acompanhava, e isso aí variava muito porque a escolha era exclusivamente política. Então, se desse sorte, por política, de ser uma boa diretora, tinha uma boa diretora. Senão a gente ia se virando com que acontecia.

Não tínhamos muito claro os objetivos. Eu acho que já tinha algumas professoras com visão de futuro melhor. Muitos eram só escrever e ler e se os professores, na sua maioria, não tinha perspectiva de futuro, como passar os alunos? Faculdade? Era um devaneio, só para uma classe privilegiada.

A grande falta que já percebíamos era de um programa elaborado em gabinete de capital sem conhecimento da vivência dos alunos de um interior sem recursos. A dificuldade era exatamente de recursos que... como falei... provocasse nos alunos aquele desejo de aprender, de crescer. Era tão sem horizonte a não ser para aqueles filhos das famílias mais abastadas que pensavam em fazer faculdade. Os outros nem pensavam porque o aceso era muito difícil. Só se fazia Faculdade em Belo Horizonte. Na época que eu era professora, faculdade era só em Belo Horizonte, por aqui não tinha. Então quem ia, quem estudava para fazer faculdade era só os filhos dos abastados, os outros não... Os outros estudavam para ser bancário, ou abrir um comércio, trabalhar numa loja, num escritório de contabilidade. Era esse o futuro deles. Não tinha outra visão não, porque não tinha possibilidade. Eu que a minha família não era família considerada de classe alta, minha mãe nunca pensava nas mulheres para fazer faculdade. Porque como que ela ia mandar para Belo Horizonte para estudar aquela filharada toda? Meu pai era funcionário público, ganhava muito mal nessa época. Hoje a Secretaria da Fazenda foi reformando, melhorando. Até quando ele morreu ele já estava numa situação melhor, mas naquela época ...

Eu conhecia Gazeta do Norte antes de mudar para cá... na minha juventude.

Lazinho escrevia a coluna social e... então a gente era amigo, amigo da gente. Ele ia nas festas de Januária. Havia um intercambio da juventude de Januária com a de Montes Claros. No tempo que eu convivi com a Gazeta, eu não era professora ainda. Eu não participava desse meio de professores. Era mais do meio social, de festas. Eu era muito interessada em coluna social.

A Revista de Ensino era onde a gente colhia muita informação, muita notícia. Era a própria escola que tinha a assinatura e recebia. A gente pegava na escola, na biblioteca da escola. Ela contribuía porque era praticamente o que a gente tinha de fora, nós não tínhamos outras fontes. Não tinha uma literatura que nos ajudasse. Lembro-me quando eu comecei... a gente forma é uma coisa, mas na prática é outra. Quando eu peguei a primeira turma, eu falava assim: meu Deus, como é... que eu vou fazer, como é que

eu vou passar... Então eu ficava... é... tinha que trabalhar muito com a cabeça, com a criatividade para poder inventar material e fazer... elaborar o material. Nós que fazíamos tudo. Era tudo feito de recortes de revistas. Quem tinha dons artísticos desenhava, pintava. Eu não tinha. Era tudo no recorte, na colagem, os cartazes... a gente usava cartazes demais para poder atrair os alunos, o interesse deles e o que vinha da Secretaria era muito limitado. Hoje fico olhando é tanto recurso! Porque que naquele tempo a gente não tinha ao menos a metade do que tem hoje... mas, no entanto, eu classifico o grau de aprendizagem daquela época muito superior, infinitamente superior.

Eu não posso comparar o conteúdo de hoje porque eu não tenho conhecimento. Afastei-me da Secretaria de Educação há muitos anos. Não tenho... como eu falei, não é uma coisa que me interessava muito porque não era o meu fraco, mas até onde eu acompanhei das minhas filhas, dos meus netos, eu vejo que a qualidade do ensino caiu demais. Embora o que eu conheço de conteúdo seja muito bom, não vejo aproveitamento correspondente. Fico horrorizada com o português dos alunos de hoje. Meu Jesus! Agora então com o advento do computador, internet, nem falam mais as palavras completas, tudo pela metade. Não sei. Acho que a exigência, a cobrança era maior. A liberdade que se foi dando os alunos em classe foi se transformando em libertinagem educacional. Como que uma professora pode dar uma aula numa classe onde os alunos não têm o mínimo de respeito por ela? Elas estão ali com medo de apanhar, com medo de serem xingadas, são obrigadas a ouvir todo tipo de ofensa verbal. Mesmo as melhores professoras, acredito que sofrem muito para ministrar o ensino. Não creio que é a qualidade do que oferece que piorou, não. Acredito que o que é oferecido melhorou muito. Acho que é a forma, é a educação que piorou. O ensino não. O ensino poderia estar muito superior, mas não tem educação nas escolas mais, só tem... Não sei me expressar direito o que eu penso. É difícil falar de um tema do qual estou afastada há muito tempo.

Do meu ponto de vista, o ponto positivo de ontem era o respeito, os valores enfim; já na escola de hoje vejo que os meios oferecidos, as oportunidades de qualificação dos professores. Se conseguisse juntar estes pontos positivos...

A disciplina engloba todos. Não estou excluindo professor porque tem professor que não tem disciplina nem respeito; nem é só aluno que não respeita professor. Eu acho que houve uma... não sei nem que termo usar... é como se tudo tivesse desmoronado na estrutura educacional. Houve um desmoronamento de moral, de respeito, de educação. E sem isso não tem como você passar conhecimentos. Qual o interesse? O que esses jovens querem aprender hoje? Para quê? Com raras exceções. Aqueles que são formadores para saber que eles têm que lutar pela vida, que eles têm que fazer uma faculdade, faculdade não é só pra pegar um canudo, eles tem de ter uma projeção para o futuro. Os objetivos dos jovens do meu tempo eram tão pequenos, mas era tão desejados que eles chegavam ali. Se eles formassem ali para ser um balconista de loja, ele era o melhor balconista de loja. Ele saía da escola sabendo como tratar uma pessoa, como conversar. Ele tinha um vocabulário que podia abrir a boca e falar aquele vocabulário em qualquer lugar. Então ele saía da escola com princípios acrescidos aqueles que a maioria já trazia de casa. E agora não. Eles formam, recebem dinheiro dos pais, muitos vão para fora e recebem dinheiro para pagar faculdade, não pagam, gastam o dinheiro na rua, nem frequentam escolas...então, o erro não está em quem prepara a instrução. O material, no objetivo da instrução... Eu acho que está na formação de quem vai receber aquilo. Quem vai receber tem que ser preparado para receber. É aquela história de anel de ouro em focinho de porco... hoje tem um anel de ouro para entregar para os alunos, mas eles não tem estrutura para receber e a escola não está tendo condição de ensinar. É a visão de quem já está muito distante do ensino. Deixei de ser professora há muitos

anos e minhas filhas estão formadas, meus netos estão formados já em nível superior...eu não convivo mais com esse mundo. Mas, o que eu vejo quando observo o mundo hoje e comparo com o de ontem, eu vejo isso.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)

Eu: Ivonne de Oliveira Silveira

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 26 de Julho de 2012.

Pesquisadora :

Sujeito da pesquisa: Ivonne de Oliveira Silveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)

Eu: Amelina Chaves

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 24 de Agosto de 2012.

Pesquisadora :

Sujeito da pesquisa:

Amelina Chaves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)

Eu: Olga Nena Murça Brito

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 27 de Setembro de 2012.

Pesquisadora :

Sujeito da pesquisa: Olga Nena Murça Brito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: **OFICIO EM ALFABETIZAR ADULTOS:**

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS VIVENCIADAS EM MONTES CLAROS - (1940-1960)

Eu: Olga Nena Murça Brito

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas em Montes Claros- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 27 de Setembro de 2012.

Pesquisadora :

Sujeito da pesquisa: Olga Nena Murça Brito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)

Eu: Ruth Cupinambá Graça

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas no Norte de Minas Gerais- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 19 de Outubro de 2012.

Pesquisadora :

Sujeito da pesquisa:

Ruth Cupinambá Graça

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: **OFICIO EM ALFABETIZAR ADULTOS:**

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS VIVENCIADAS EM MONTES CLAROS - (1940-1960)

Eu: Gladys Francisca de Oliveira Santos

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas em Montes Claros- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 22 de Novembro de 2012.

Pesquisadora :

Sujeito da pesquisa: Gladys Francisca de Oliveira Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: **OFICIO EM ALFABETIZAR ADULTOS:**

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS VIVENCIADAS EM MONTES CLAROS - (1940-1960)

Eu: Wanda Torres Correa

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Ofício em Alfabetizar Adultos: Histórias e Memórias vivenciadas em Montes Claros- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 18 de abril de 2012.

Pesquisadora :



Sujeito da pesquisa:

W. Torres

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela pesquisa: Rita Tavares de Mello

RG: M-3 692.866

Título da Pesquisa: Histórias de Alfabetizadoras de Adultos em Montes Claros: Modo de pensar, Sentir e Agir- (1940-1960)

Eu:

Leomice Alves Proença

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada " Histórias de Alfabetizadoras de Adultos em Montes Claros: Modo de pensar, Sentir e Agir- (1940-1960)" irá: 1) Preencher lacunas da historiografia local, reconstituindo a memória de professoras alfabetizadoras, identificando dificuldades, problemas ou resistências, como também as possíveis vantagens no ofício de alfabetizar adultos .2)Sei que nesta pesquisa será realizada a Entrevista Semi-estruturada.3)Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma.4) Sei que os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.5)Sei que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade.6)Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando.7) Estas informações poderão ser obtidas através de Rita Tavares de Mello telefones: (38)32121124-(38)99589925. 8)Foi me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 18 de maio de 2012.

Pesquisadora :

Rita Tavares de Mello

Sujeito da pesquisa:

Leomice Alves Proença