



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 02, n. 05, 251 p., maio/ago. 2017.

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Paula Perin Vicentinni – USP

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Penna – UFPA

Nordeste

Antônia Edna Brito – UFPI

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

Sul

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Cristhianny Bento Barreiro – IFSul-Rio-Grandense

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Sônia Kramer – PUC/RJ

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suárez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christophe Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México

José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha

Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália

Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina

Linder West | University of Cantubery – Inglaterra

Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil

Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil

Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil

Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico

Rosa María Torres Hernández Torres | Universidade Pedagógica Nacional | México

Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil

Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil

Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal

Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil

Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil

Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade Metodista de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOGRAPH

Versão *on-line* / Online version:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Maria Aparecida Vivian

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Lorena Lustosa

Versão para o espanhol / Spanish version: Ricardo Castaño

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 2, n. 5, 251 p., maio/ago. 2017.

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral

Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

260 Editorial

DOSSIÊ

263 Viagens e narrativas (auto)biográficas
Ana Chrystina Mignot

268 As cartas de “crianças da Rússia”: diários de bordo de um exílio sem retorno
Verônica Sierra Blas

290 Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015)
Eliane Peres

310 Desembarque da nova escola em Buenos Aires: navios heterogêneos em portos heterogêneos
Héctor Rubén Cucuzza

330 Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem
Ana Chrystina Mignot

343 Vestígios autobiográficos na escrita de viagem: o “Diário de Bordo” (1934)
Jussara Santos Pimenta

359 Experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935)
Silmara Fátima Cardoso

378 Entre observações e representações: escrita de si nas narrativas de um educador viajante (1923)
Sara Raphaela Machado de Amorim

395 Entre a casa e a escola: sobre percursos e viagens!
Danielly Samara Besen; Vera Lucia Gaspar da Silva; Emerson Correia da Silva

413 Escritas de si, escritas da liberdade: representações sobre as viagens em autobiografias de escravizados
Alexandra Lima Silva

428 Construção da imagem de si e do outro: cartas de viagem de Jan Hus para Constança (1414)
Thiago Borges de Aguiar

ARTIGOS

449 Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES
Michael Daian Pacheco Ramos; Rita de Cássia Magalhães de Oliveira; Maria Rita Santos

470 Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens: um estudo a partir de entrevistas narrativas
Andrea Matias Queiroz

483 A escrita de professoras nos memoriais de formação
Maria Couto Cunha; Marta Lícia Brito de Jesus; Regina Lucia Portela

501 Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

260 Editorial

DOSSIER

263 Travelling and autobiographical narratives
Ana Chrystina Mignot

268 The letters of the “children of Russia”: on board diaries of an exile without return
Verónica Sierra Blas

290 School and family outings and trips registered in students’ notebooks
(1957-2015)
Eliane Peres

310 Landing of the new school in Buenos Aires: heterogeneous ships in
heterogeneous ports
Héctor Rubén Cucuzza

330 Eternizing crossings: traveling album formation memories
Ana Chrystina Mignot

343 Autobiographical traces in travel writing: the “travel journal” (1934)
Jussara Santos Pimenta

359 Experiences of formation and educational narratives of brasilian teachers
traveling to the United Estates (1929 – 1935)
Silmara Fátima Cardoso

378 Between observations and representations: self-writing in the narratives of
a traveling educator (1923)
Sara Raphaela Machado de Amorim

395 Between home and school: a study concerning pathways and journeys!
Danielly Samara Besen; Vera Lucia Gaspar da Silva; Emerson Correia da Silva

413 Self-writings, writings of freedom: travel representations in slave
autobiographies
Alexandra Lima Silva

428 Constructing the images of oneself and the other: Jan Hus’ letters from his trip
to Constance (1414)
Thiago Borges de Aguiar

ARTICLES

449 State of the art of (auto)biographical research: an analysis of the portal of
journals CAPES
Michael Daian Pacheco Ramos; Rita de Cássia Magalhães de Oliveira; Maria Rita
Santos

470 Formative experiences in music in the construction of life projects of young
people: a study from narrative interviews
Andrea Matias Queiroz

483 The teacher’s writing in the formation memorials
Maria Couto Cunha; Marta Lícia Brito de Jesus; Regina Lucia Portela

SUMARIO

260 Editorial

DOSSIER

263 Viajes y narrativas (auto)biográficas
Ana Chrystina Mignot

268 Las cartas de los “niños de Rusia”: diarios de a bordo de un exilio sin retorno
Veronica Sierra Blas

290 Viajes y paseos familiares y escolares registrados en cuadernos de alumnos (1957-215)
Eliane Peres

310 Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves en puertos heterogéneos
Héctor Rubén Cucuzza

330 Eternizando travesía: memorias de formación en álbum de viaje
Ana Chrystina Mignot

343 Rastros autobiográficos en la escritura de viaje: el “Diário de Bordo” (1934)
Jussara Santos Pimenta

359 Experiencias de formación y narrativas educativas de profesores brasileños en viaje a los estados unidos (1929-1935)
Silmara Fátima Cardoso

378 Entre las observaciones y representaciones de la escritura de sí en las narrativas de un educador viajero (1923)
Sara Raphaela Machado de Amorim

395 Entre la casa y la escuela: ¿sobre los recorridos y los viajes!
Danielly Samara Besen; Vera Lucia Gaspar da Silva; Emerson Correia da Silva

413 Escrituras de sí, escrituras de la libertad: representaciones sobre los viajes en autobiografías de esclavizados
Alexandra Lima Silva

428 Construcción de la imagen de sí y del otro: cartas de viaje de Jan Hus para Constanza (1414)
Thiago Borges de Aguiar

ARTÍCULOS

449 Estado del arte de investigación (auto)biográfica: un análisis del portal de revistas de la CAPES
Michael Daian Pacheco Ramos; Rita de Cássia Magalhães de Oliveira; Maria Rita Santos

470 Experiencias formativas en música en la construcción de proyectos de vida de jóvenes: un estudio a partir de entrevistas narrativas
Andrea Matias Queiroz

483 La escritura de profesoras en los memoriales de formación
Maria Couto Cunha; Marta Lícia Brito de Jesus; Regina Lucia Portela

As discussões construídas no campo da pesquisa (auto)biográfica abrem possibilidades diversas, as quais implicam modos próprios como se configuram as práticas de formação, de inserção profissional e diálogos pós-disciplinares sobre as narrativas como centralidade da vida na contemporaneidade. A cada edição a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* (RBPAB) vem ampliando discussões epistemológicas e teórico-metodológicas, através de fecundos diálogos com pesquisadores brasileiros e estrangeiros, sobre os domínios dos estudos (auto)biográficos.

Ao publicar o volume dois do segundo ano de sua existência, a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* (RBPAB), como periódico comprometido com as potencialidades da pesquisa educacional, dá continuidade a sua missão de acolher e difundir os conhecimentos produzidos por pesquisadores de instituições brasileiras e de outros países, diversificando seus interesses temáticos e teóricos, cuja amplitude pode ser vislumbrada em cada um de seus números, na diversidade de abordagens e de sistematizações epistemológicas e teórico-metodológicas que têm contribuído para a afirmação do movimento biográfico no Brasil e suas interfaces com grupos e redes de pesquisa nacionais e internacionais.

O presente número da RBPAB organiza-se a partir de textos de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo das narrativas e suas relações com as viagens como dispositivos existencial e biográfico, como dimensão pedagógica e de desenvolvimento/inserção profissional. Ancorados em fontes diversas os textos apresentados analisam cartas, diários de bordo, cadernos de viagens, relatórios e imagens de viagens, através dos relatos de viagens, com destaque para olhares históricos, sociológicos, antropológico e pedagógicos, revelando

descobertas, travessias e circulação de modelos pedagógicos, práticas culturais, hábitos e dimensões institucionais visitadas.

Este número tem início com o Dossiê “Viagens e narrativas (auto)biográficas”, organizado pela professora Ana Chrystina Mignot, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que lança um olhar sobre o fenômeno das narrativas de viagem como locus interpretativo para a investigação (auto)biográfica. A viagem, como narrativa, se confunde com a própria noção de humano, pois que as narrativas – ou as grandes narrativas – dizem algo sobre os processos de deslocamento humano e seu encantamento através do maravilhoso, do Outro, do Mesmo quase espelho do turismo, do olhar melancólico do refugiado. De Homero a Joyce, de Heródoto a Hobsbawm, de Rousseau a Paulo Freire a temática da viagem aparece para dar sentido às práticas humanas, tal como se antes da viagem não pudéssemos dizer nada ou, pelo menos, nada de completamente humano. O Dossiê conta com 10 (dez) artigos de pesquisadores brasileiros e de pesquisadores estrangeiros, da Argentina e da Espanha.

As análises empreendidas pelos autores do dossiê, ao tomarem como perspectiva narrativas de viagens e fontes diversas, versam sobre escritas de viagem, cartas, cartões postais, relatórios, revelando disposições entre vida e formação, marcadas pelas aprendizagens biográficas e experiências que são oportunizadas pelas viagens e seus contextos formativos.

Este número ainda é complementado na seção *Artigos*, por três textos que tematizam sobre estado da arte da pesquisa (auto)biográfica, aspectos concernentes as experiências formativas, através de entrevistas e análise de memoriais de formação. O primeiro, *Estado da*

arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES, dos autores Michael Daian Pacheco Ramos, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira e Maria Rita Santos, da Universidade do Estado da Bahia, apresentam uma revisão, na modalidade estado da arte, da produção acadêmica desenvolvida no âmbito da pesquisa (auto)biográfica e disponível no Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superiores (CAPES). O estudo mapeou a produção de conhecimento na pesquisa (auto)biográfica no âmbito brasileiro e internacional publicados no Brasil, o que contribuiu para o reconhecimento do campo e com debate sobre os usos e as apropriações teóricas e metodológicas pelas pesquisas (auto)biográficas. Trouxe para o debate as opções teóricas do campo, sua disposição geográfica, de estilo, bem como o caráter indisciplinar que marca essa área de estudos.

O texto *Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens: um estudo a partir de entrevistas narrativas*, de Andrea Matias Queiroz, da Universidade de Brasília, é um artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender como os jovens da Orquestra de Cordas do projeto Música para Crianças continuam seus estudos de música ao longo de suas vidas. Do ponto de vista teórico, a autora, articula os estudos sobre juventude e os conceitos de experiência formativa e busca de si propos-

tos por Christine Josso e como abordagem metodológica desenvolveu Entrevistas Narrativas, nas quais pode perceber o olhar desses jovens sobre sua formação como músicos.

Em *A escrita de professoras nos memoriais de formação*, Maria Couto Cunha, Marta Lícia Brito de Jesus e Regina Lucia Portela, da Universidade Federal da Bahia, retomam uma discussão frequente na investigação autobiográfica brasileira, que são os memoriais de formação. No estudo, discutem as produções textuais dos Memoriais de Formação escritos por professoras de escolas públicas, que fizeram o curso de Licenciatura Especial em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, entre 2010 e 2013. Analisaram os memoriais de 18 professoras, apresentados nos respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso, sob o viés da Análise do Discurso e tendo os estudos autobiográficos como fundamento de análise.

Este segundo número de 2017 reafirma a diversidade teórica e metodológica nos estudos de narrativas como um dos marcos da pesquisa (auto)biográfica em seu movimento nacional e internacional. É essa perspectiva que a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* traz para seus leitores, estimando que aproveitem este lugar diverso para (re)pensar o campo e as múltiplas possibilidades de diálogos para revigorar seus interesses de pesquisa e seu trabalho diário sobre os domínios da pesquisa (auto)biográfica.

A Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



Apresentação

Quem nunca se imaginou atravessando terras, céus e mares em busca do desconhecido, do inusitado, do novo? Uma propaganda e até mesmo uma revista que se vê de relance em uma banca de jornais despertam o desejo de partir, sumir, mudar, experimentar. Apesar de sempre ter existido a curiosidade pelo estranho e o exótico, o educador Francisco Venâncio Filho (1941)¹, considerava que, o gosto pela viagem era moderno na medida em que se tornara possível viajar pelo livro, pela revista ilustrada ou pelo cinema. No seu entendimento, elas podiam ser de diferentes gêneros e espécies: de negócio, de saúde, de luxo, de recreio e de cultura, exigindo sempre um cuidado especial. Assinalava, ainda, existir, uma “encantadora psicologia da viagem” (idem, p. 119), como sugeria Paul Morand, em *Le voyages (notes e maximes)*, o que envolvia um projeto com previsão de custos e itinerários, o que seria precedido da reunião de mapas, guias, prospectos e conhecimento de uma literatura especializada, capazes de fornecer informações preciosas e precisas. No delineamento de uma certa pedagogia da viagem, Venâncio Filho, sinaliza para a importância de estudo e planejamento, como a necessidade de viajar com pouca bagagem, comprar o menos possível e conhecer pelo menos cem palavras do país visitado para ter acesso a números, moedas, passagens e alimentação. Alertava ainda: “A preparação cultural da viagem torna-se condição para que se aproveite o mais possível” (idem, p. 123).

Quem nunca tomou uma xícara de café ou saboreou um chocolate quente, numa cafe-

teria, com papel e caneta nas mãos, enquanto descansa de caminhadas, para contar das descobertas, dos encontros, das surpresas e das decepções com a viagem? Quem nunca saiu do caminho, em busca de uma estação de correios, para, com o coração aos sobressaltos, fechar um envelope repleto de carimbos e belos selos, para enviar notícias? Quem nunca se viu com um cartão postal nas mãos, com a melhor vista ou monumento de uma cidade, cuidadosamente selecionado, para encurtar distâncias, amenizar saudades ou aguçar a curiosidade do amigo, do familiar ou do amado, convidando-o, assim, a compartilhar a viagem? Nelson Schapochnik (1998)², lembra que

Uma vez atingido o seu destino postal, a viagem recomeça. Mas, agora, o viajante é aquele que recebeu o cartão. Viagem virtual por outros mundos, com o recurso dos fragmentos de imagens postais e de imaginação. Seria como se lhe fosse dada a oportunidade de compartilhar as vacilações da significação, a magia das perspectivas ou ainda as glórias da conquista de um novo espaço. O realismo das imagens estampadas nos postais também cria uma disposição que transfere o sentido de ‘eu li’ para ‘eu vi’. A posse do cartão daria ao destinatário a chance de sentir-se como Ulisses, Marco Polo ou Pero Vaz de Caminha. (p. 424)

Quem nunca se viu rodeado de amigos, contando de passeios, sabores e cheiros da cidade que acaba de conhecer? Quem nunca organizou álbuns de fotografias de um país distante? Quem nunca mostrou inúmeras imagens de museus, paisagens, pessoas encontradas du-

1 VENÂNCIO FILHO, Francisco. **A educação e seu aparelhamento moderno**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional. Coleção Atualidades Pedagógicas, Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 38, 1941.

2 SCHAPOCHNIK, Nelson. “Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade”. In: NOVAIS, Fernando (Coord. coleção) e SEVCENKO, Nicolau (Coord. do volume). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3. p. 423-512.

rante a travessia? Quem nunca teve que escrever relatórios ou fazer palestras, consultando anotações, bilhetes, passagens, que comprovem o visto e o vivido? Marta Chagas de Carvalho (2007)³ assinala que tão importante quanto viajar é dar visibilidade à mesma. Viagens educam. Viagens legitimam. Viagens abrem caminhos. Viagens se desdobram em outras viagens, em redes de afetos, em projetos e realizações.

Certamente, as perguntas podem até sugerir que as possibilidades de viajar são dadas indiscriminadamente a todos, mas, uma rápida passagem de olhos por uma das mais alentadas obras sobre o tema – *Viajeras entre dos mundos* –, imediatamente traz à tona a certeza de que as viagens nem sempre foram permitidas às mulheres e, quando o foram, nem sempre elas puderam dar visibilidade às mesmas. Sara Beatriz Guardia (2012)⁴, no prólogo do livro que se volta para discursos de viagens e viajantes, viagens e discurso testemunhal, viajantes e escritura: a pena feminina, construção de uma cultura de viagem feminina na ficção, observa que

Desde el comienzo de la escritura de la historia y aún cuando la transmisión oral registraba los hitos y las creencias fundamentales, los viajes fueron territorio masculino, unido a la aventura, la audacia y el valor; mientras que las mujeres se mantuvieron confinadas al hogar y a la vida sedentaria. Sin embargo, algunas se aventuraron más allá de las fronteras permitidas, traspasaron límites y espacios impuestos, tuvieron la osadía de enfrentar y superar desafíos y peligros, asumiendo con pasión sus propias convicciones, lo que les deparó el destino, o simplemente el viaje que debieron realizar por causas externas a su propia voluntad.⁵ (GUARDIA, *op. cit.* p. 9)

3 CARVALHO, Marta Chagas de. “A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière” In. MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 277-293.

4 GUARDIA, Sara Beatriz (editora). **Viajeras entre dos mundos**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

5 Desde o começo da escrita da história e ainda quando a transmissão oral registrava os mitos e as crenças fundamentais, a viagens foram território masculino, unido à aventura, à audácia e ao valor, enquanto as

Assim como relatos de mulheres, pouco encontramos do testemunho de crianças que seguiram familiares, sem possibilidade de escolher entre permanecer ou prosseguir. Afinal, nem sempre as viagens se deram por vontade própria, curiosidade ou necessidade do viajante, como poderíamos supor quando imaginamos as delícias de atravessar o mundo em busca do inusitado. Escravizados, exilados, degredados, refugiados, partiram a contragosto, por imposição, intolerância, ou para fugir da guerra, da violência, do frio, da sede, da fome. Alguns deixaram registros escritos. Outros, legaram histórias que nos são narradas oralmente por várias gerações por aqueles e aquelas que guardam memórias familiares de arbítrios, sofrimentos, desesperanças.

Dentre as recentes publicações voltadas para escritas infantis e, particularmente, as viagens de crianças ou, melhor dizendo, as escritas de viagem de crianças, destaca-se: *Palabras huérfanas: los niños y la Guerra Civil*, de Verónica Sierra Blás (2009)⁶ que explora as cartas escritas por crianças espanholas durante o período de exílio na União Soviética, de onde escreveram para seus pais, familiares, amigos e órgãos de assistência. Ao se voltar para as cartas escritas pelas crianças, a autora acredita que estaria dando a conhecer uma versão desta história, diferente daquela que ao privilegiar crônicas jornalísticas e documentos oficiais da época, tem desprezado preciosos testemunhos daqueles que viveram uma experiência que modificou seus destinos, deixando-os órfãos “ainda que muitos não o fossem de verdade” (p. 21). Por isso, Verónica

mulheres eram mantidas confinadas à casa e à vida sedentária. Sem dúvida, algumas se aventuraram para além das fronteiras permitidas, ultrapassaram limites e espaços impostos, tiveram a ousadia de enfrentar e superar desafios e perigos, assumindo com paixão suas próprias convicções, o que lhes preparou o destino, ou simplesmente a viagem que realizaram por causas externas à sua própria vontade.

6 SIERRA BLÁS, Verónica. **Palabras huérfanas: los niños y la Guerra Civil**, Madrid: Taurus, 2009.

está presente neste dossiê, com *Las cartas de los “niños de Rusia”*: diários de a bordo de un exílio sin retorno, no qual a escrita de crianças, exílio e guerra civil se entrecruzam para dar a conhecer uma versão muito diferente da consagrada na historiografia, uma versão que traduz sofrimento, solidão, saudades, pois escrever nestas circunstâncias, no seu entendimento, significou um exercício terapêutico que propiciava aliviar tensões, liberar sentimentos íntimos, resistir à humilhação e opressão, combater os medos, enquanto desabafavam sobre o que os afligia.

Pelo texto *Viagens e passeios familiares e escolares registrados em cadernos de alunos (1957-2015)*, Eliane Peres mergulha em registros de viagens e de passeios realizados por crianças, em cadernos escolares de alunos do Ensino Fundamental que estão sob a guarda do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS). Neste exercício de interpretar deslocamentos sob a supervisão da família ou da escola, convida a pensar que a escola, onde se aprende a escrever sobre si mesmas, as crianças são levadas a registrar suas experiências durante as férias, mas também a experimentar a viagem e os passeios como pretextos para trabalhar conteúdos curriculares. A autora ainda alerta quando se debruça sobre cada texto: trata-se de “uma experiência vivida? Desejada? Inventada? Copiada?” [...] “passeios e viagens registrados por escrito pelas crianças em cadernos, como tarefa escolar, seja como demanda da tradicional redação ‘Minhas férias’ seja como resultado de atividades pedagógicas, não refletem necessariamente aquilo que se passou ou aquilo que as crianças sentiram ou viveram de fato. Nesse caso, precisa-se tentar evitar uma visão ingênua e simplista das crianças e de suas produções textuais. Sabe-se que na condição de alunos e alunas, como tão

bem revelam as narrativas literárias citadas, as crianças encontram estratégias para resolver as tarefas escolares de acordo com os parâmetros da cultura escolar e docente”.

Nem sempre se deu visibilidade também às viagens de educadores. No entanto, Antonio Viñao (2000)⁷, lembra que a “literatura de viagens pedagógicas é um dos gêneros mais conhecidos no âmbito da educação comparada e uma das fontes histórico-educativas mais utilizadas”, na medida em que, nela, mesmo os autores pouco falando de si, seus relatos funcionam como “testemunho direto do visto ouvido e vivido” (*op.cit.* p. 88). Mas, tal como os diários e correspondências de viagem, os livros de viagem, têm despertado interesse entre aqueles que têm se voltado para as viagens de educadores buscando compreender o lugar social dos viajantes, as redes de sociabilidade tecidas, as repercussões em práticas educativas.

Viagens pedagógicas, organizado por Ana Chrystina Mignot e José Gondra, em 2007⁸, *Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)*, de Silmara de Fátima Cardoso e Dislane Zerbinatti Moraes, em 2014⁹, *Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas*, organizado por Alexandra Lima da Silva, Evelyn de Almeida Orlando e Maria José Dantas, em 2015¹⁰, exemplificam o esforço para dar a conhecer o modo como

7 VINÃO FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diários como fuente histórico-educativa: tipologias y usos. Rio de Janeiro: **Teias**, v. 1, n 1, p. 82-97, 2000.

8 MIGNOT, Ana Chrystina e GONDRA, José (orgs). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

9 CARDOSO, Silmara de Fátima e MORAES, Dislane Zerbinatti. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

10 SILVA, Alexandra Lima da; ORLANDO, Evelyn e DANTAS, Maria José. **Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

modelos pedagógicos circularam, entre países, em função dos deslocamentos feitos por educadores que partiram para ver, ouvir, comparar, experimentar e propagar. Enquanto os dois primeiros se voltam para as motivações, destinos, repercussões e desdobramentos das viagens de homens e mulheres que visitaram outros países em busca de inovações educacionais, o último se detém nas viagens de mulheres, muitas delas educadoras. Este esforço tem outros desdobramentos na produção acadêmica como dissertações e teses de autoras que estão aqui, neste dossiê, mostrando as possibilidades de entender crônicas de viagens, diários e relatórios como exercícios autobiográficos de educadores em meio às travessias.¹¹

Em *Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogêneas naves en puerros heterogêneos*, Héctor Rubén Cucuzza, trabalhando com a metáfora das navegações, a partir do entendimento de que foram muitos navios e muitos e diversificados portos onde a Escola Nova chegou, o autor interpreta a construção deste movimento de educação, a partir

das múltiplas viagens empreendidas por educadores o que permitiu diferentes acolhidas e apropriações das ideias de Ovide Decroly na Argentina e na Colômbia. Ana Chrystina Mignot, por sua vez, em *Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem*, também se detém na produção, circulação e apropriação do ideário da Escola Nova, ao eleger a viagem da educadora católica Laura Jacobina Lacombe, em 1925, ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, principal destino de educadores que viam nas propostas de Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Pierre Bovet e Jean Piaget, a possibilidade de se contraporem a práticas tradicionais de ensino. Em *Vestígios autobiográficos na escrita de viagem: o “Diário de Bordo” (1934)*, Jussara Pimenta se volta para a travessia do Atlântico da poeta, jornalista e educadora Cecília Meireles, que publicou as impressões de viagem à Portugal, no jornal *A Nação*, onde entrelaçou vida profissional e pessoal, o que permitiu à autora compreender “parte do universo de quem escreve, de quem questiona o seu lugar e também o panorama cultural, político e educacional brasileiro do período”. Silmara de Fátima Cardoso no artigo *Experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935)*, analisa os fatores que levaram Anísio Teixeira, enquanto Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, bem como a Associação Brasileira de Educação – ABE – a investirem em viagens de professores brasileiros aos Estados Unidos. Em *Entre observações e representações: escrita de si nas narrativas de um educador viajante (1923)*, Sara Raphaela Amorim explora os sentidos da escrita de si nas narrativas de Nestor Lima, um educador viajante, que deixou registrado seu deslocamento ao sul do Brasil, à Argentina e Uruguai, em relatórios de viagem, nos quais a autora interpreta como uma escrita de si, na medida em que traz “relatos,

11 Ver: MACHADO, Sara Raphaela Amorim. **Viagem como missão: intercâmbio pedagógico de Nestor dos Santos Lima**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação (Tese de doutorado), 2017. 230 f.; CARDOSO, Silmara de Fátima. **“Viajar é ser autor de muitas histórias”: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese de doutorado), 2015., 236 f.; SILVA, Alexandra Lima da. **Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação (tese de doutorado), 2012. 266 f.; PIMENTA, Jussara. **As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação (Tese de doutorado), 2008. 374 f. além de NASCIMENTO, Anaíse Cristina do. **Pela caravana da fraternidade: unificação do movimento espírita nas memórias do educador Leopoldo Machado**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado), 2016. 133 f., que não integra este dossiê.

impressões e modos de enxergar o mundo, próprios do sujeito eleito para desempenhar a missão”. *Entre a casa e a escola: sobre percursos e viagens!*, artigo de Danielly Samara Besen, Vera Lucia Gaspar da Silva e Emerson Correia da Silva se trabalha registros memorialísticos de professoras e professores que atuaram no ensino primário catarinense de 1950 a 1980, em particular as passagens acerca das idas e vindas para chegarem à escola. No universo de registros encontrados, os autores assinalam que os mesmos revelam “também que o que caracteriza uma viagem não é apenas a distância percorrida, mas as vicissitudes encontradas no percurso”.

O artigo *Escritas de si, escritas da liberdade: representações sobre as viagens em autobiografias de escravizados* traz as reflexões de Alexandra Lima da Silva sobre a escrita de sujeitos nascidos no cativeiro, nos Estados Unidos, no século XIX, que fizeram “uso da palavra e das viagens, para construir a própria liberdade”. Finalmente, em *Construção da imagem de si e do outro: cartas de viagem de Jan Hus para Constança (1414)*, Thiago Borges de Aguiar mergulha em missivas enviadas pelo clérigo Jan Hus, que estando no exílio desde 1412, inicia, no final do ano de 1414, uma viagem para a ci-

dade de Constança, onde se realizaria um Concílio. Para o autor, ao “longo dessa viagem, ele escreveu uma pequena quantidade de cartas nas quais, entre outras coisas, narra os eventos do percurso, defende suas opiniões e posições, analisa as questões de seu contexto histórico e, por meio dessas ações, constrói uma imagem de si e do outro (de diversos outros).”

Os artigos aqui reunidos no dossiê *viagem e narrativas (auto)biográficas* sugerem modos de viajar, modos de narrar e se constituem em convite a cada leitor ou leitora para que se deixe embarcar em viagens, narrativas, narrativas de viagens que falam de crianças, mulheres, educadores, escravizados e exilados. Realizadas por diferentes sujeitos em tempos e espaços distintos, para destinos diversos, por razões específicas, os estudos lembram sempre que viagens não começam no dia da partida e não se encerram na hora da chegada. Daí a importância de interpretar os viajantes, os contextos, as motivações, as finalidades e as repercussões de cada travessia.

Ana Chrystina Mignot

Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Outono de 2017

LAS CARTAS DE LOS “NIÑOS DE RUSIA”: DIARIOS DE A BORDO DE UN EXILIO SIN RETORNO¹

■ VERÓNICA SIERRA BLAS

Universidad de Alcalá

RESUMEN

Entre 1937 y 1938 el Gobierno de la República española envió a la URSS a 2.895 niños y niñas con el fin de asegurar su supervivencia librándolos de los peligros de la Guerra Civil. Su salida de España formó parte de una importante política de evacuación que dio como resultado el mayor éxodo infantil conocido en la Europa del momento. Muchos de los menores evacuados fueron a parar a países extranjeros. De entre éstos, la URSS fue el que más polémica generó, dado que la mayor parte de los niños y niñas que se refugiaron bajo el régimen de Stalin, al igual que los que fueron a parar a México, nunca pudieron regresar a sus hogares ni volver a reunirse con sus padres, a diferencia de lo que ocurrió con los que tuvieron como destino Francia, Bélgica, el Reino Unido, Suiza o Dinamarca. El objetivo de este trabajo es bucear en las cartas que estos niños y niñas españoles evacuados a la URSS les escribieron a sus padres durante los primeros momentos de su evacuación y que, por suerte, se han conservado en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca; verdaderos “diarios de a bordo” que hoy nos permiten narrar el viaje que hicieron y vivieron estos pequeños refugiados, y entender la manera en que registraron esta experiencia inolvidable con la que iniciaron su particular y dramática historia del exilio del pueblo español.

Palabras clave: Guerra Civil española. Evacuación infantil. URSS. Viaje. Correspondencia.

ABSTRACT

THE LETTERS OF THE “CHILDREN OF RUSSIA”: ON BOARD DIARIES OF AN EXILE WITHOUT RETURN

Between 1937 and 1938 the Government of the Spanish Republic sent 2.895 children to the URSS in order to guarantee their survival and free all of them of the dangers of the Civil War. The outing of these children was part of an important politic evacuation that its main result was the greater child exodus known in Europe at that moment. A

¹ Este artículo se inserta en el proyecto de investigación “*Scripta in itinere*”. *Discursos, formas y apropiaciones de la cultura escrita en espacios públicos desde la primera Edad Moderna hasta nuestros días* (Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, HAR2014-51883-P).

lot of children were evacuated to foreign countries. The Soviet Union, leaded by Stalin, was amongst them, along with Mexico, the most polemical, because almost none of the children could get back home when the war finished, unlike children that were evacuated to France, Belgium, United Kingdom, Switzerland or Denmark. The objective of this article is to study the letters sent by these children evacuated to URSS to their parents during the first period of their evacuation that are conserved in the Documental Center for the Historical Memory of Salamanca; they are trues “on board diaries” that today let us narrate the travel that these little refugees made and lived and to understood the way that they choose to registered this unforgettable experience that began their dramatic and particular history of Spanish people exile.

Keywords: Spanish Civil War. Child Evacuations. URSS. Travel. Letters.

RESUMO

AS CARTAS DE “CRIANÇAS DA RUSSIA”: DIÁRIOS DE BORDO DE UM EXÍLIO SEM RETORNO

Entre 1937 e 1938 o governo da República Espanhola enviou a União Soviética 2.895 crianças, meninos e meninas, com o objetivo de assegurar sua sobrevivência livrando-os dos perigos da guerra civil. Sua saída da Espanha foi parte de uma importante política de evacuação que resultou no maior êxodo infantil conhecido na Europa até aquele momento. Muitos dos menores retirados foram parar em países estrangeiros. Entre esses, a Rússia foi o que gerou maior polêmica, uma vez que a maior parte daqueles meninos e meninas que se refugiaram sob o regime de Stalin, da mesma forma em que aqueles que tiveram o México como paradeiro, nunca puderam regressar aos seus lares nem voltar a reunir-se com seus pais, diferentemente do que ocorreu com os que tiveram como destino a França, a Bélgica, o Reino Unido, a Suíça ou a Dinamarca. O objetivo desse estudo é fazer um mergulho nas cartas que esses meninos e meninas espanhóis, exilados na URSS, escreveram aos seus pais durante os primeiros momentos de sua partida, e que, por sorte, se conservaram no Centro Documental da Memória Histórica de Salamanca; verdadeiros “diários de bordo” que hoje nos permite narrar a viagem que fizeram estes pequenos refugiados, e entender a forma com que registraram esta experiência inesquecível, que iniciou a particular e dramática história de exílio do povo espanhol.

Palavras-chave: Guerra Civil Espanhola. Exílio infantil. URSS. Viagem. Escrita epistolar.

No debiera arrancarse a la gente de su tierra o país, no a la fuerza.

La gente queda dolorida, la tierra queda dolorida (GELMAN, 2009, p. XVI).

¡Salvad a la infancia española!

Que el éxodo infantil derivado de la Guerra Civil española fue uno de los más importantes de todo el siglo XX es a día de hoy una afirmación que nadie puede rebatir. Entre 30.000 y 50.000 niños y niñas españoles, según las fuentes que manejemos, fueron separados de sus familias y evacuados a países extranjeros entre 1936 y 1939; todavía más fueron los que desde el estallido mismo de la contienda y durante la inmediata posguerra se convirtieron, solos o acompañados de sus seres queridos, en perseguidos, refugiados y vagabundos en el interior del país; y podemos contar también por millares los menores que tuvieron que huir de España junto a sus familias y acabaron internados en los campos de concentración franceses una vez que Franco se hizo con la victoria.²

Fueron las altas tasas de mortalidad infantil registradas ya en los primeros meses de la contienda, fruto de los continuos bombardeos, del hambre, de la insalubridad y de la falta de medicamentos para poder atender a los niños y niñas enfermos, las que llevaron a las autoridades republicanas a organizar evacuaciones masivas con el fin de salvar a la infancia española de la guerra. En un primer momento, y aprovechando la red de colonias escolares existente, el Gobierno de la República envió a los menores que se encontraban en situaciones de riesgo a zonas alejadas de los frentes de combate dentro del país, sobre todo a Valencia y a Cataluña,³ pero a medida que el

Ejército republicano fue perdiendo posiciones y, sobre todo, ante las continuas derrotas sufridas por éste en la llamada Campaña del Norte, librada entre la primavera y el otoño de 1937, decidió recabar la ayuda internacional y mandar varias expediciones de niños y niñas a distintos países que le brindaron su ayuda, convencido de que ésta era la única manera de mantener a los menores con vida y asegurar el futuro del país, una vez que el conflicto terminara (ALONSO CARBALLÉS, 1998).

La propaganda republicana lanzada a través de la radio, la prensa y la cartelística del momento hizo que lemas como "¡Ayudad a los Niños de España!" o "¡Salvad a la infancia española!" calaran hondamente en todo el mundo (Fig. 1). Francia, Bélgica, el Reino Unido, la URSS, México, Suiza y Dinamarca fueron algunos de los países que respondieron positivamente a la llamada desesperada de ayuda de la República española (ALTED, GONZÁLEZ y MILLÁN, 2003). A partir de que se inició la diáspora infantil, la historia de los Niños de la Guerra Civil dejó de ser "propiedad del pueblo español" para pasar a ser parte del "patrimonio internacional" (ZAFRA, CREGO y HEREDIA, 1989, p. 88).

Las evacuaciones infantiles al extranjero, al igual que anteriormente había ocurrido con las del interior, tuvieron dos modalidades principales: por un lado, estaban las de régimen colectivo, en el marco de las cuales los menores convivían en grandes grupos en internados u hogares infantiles supervisados por maestros, médicos y otro personal de apoyo, sostenidos generalmente gracias a subvenciones públicas o privadas; y, por otro, estaban las de régimen individual, así denominadas porque los niños y niñas eran acogidos por familias, y por tanto desarrollaban su vida junto a sus padres adoptivos en sus casas particulares, sufragando éstos todos sus gastos y garantizando su asistencia a la escuela (FERNÁNDEZ SORIA, 1987).

2 Para un panorama general sobre los Niños de la Guerra de España véase ALTED, 2005.

3 Acerca de las colonias escolares que acogieron a los niños y niñas evacuados a Valencia y Cataluña en los primeros meses de la contienda véanse CREGO NAVARRO, 1989, p. 299-328; CRUZ, 2006, p. 41-52; y ESCRIVÁ MOSCARDÓ y MAESTRE MARÍN, 2011.

Figura 1 - Cartel de la agrupación anarquista Mujeres Libres instando a la evacuación infantil impreso en Madrid en Gráficas Reunidas durante los primeros meses de la Guerra Civil.



Fuente: Cfr. “Los niños de la guerra”. In: La Guerra Civil española mes a mes. **El Mundo**, Madrid, Unidad Editorial, nº especial, 2005, p. 54.

Independientemente del país de acogida y de las suertes que cada uno de los menores evacuados corrió una vez emprendido su periplo del exilio, todos compartieron el principio de su experiencia de huida y desarraigo: los preparativos para el largo viaje, el embarque y la despedida de las familias en los diferentes puertos de salida de las distintas expediciones, el trayecto recorrido en los barcos, la vida a bordo y la llegada, por fin, al destino. Gracias a algunos de los escritos personales que estos niños y niñas produjeron durante su infancia y luego ya en su vida adulta, dando cuenta o recordando aquellos primeros

momentos de su evacuación, así como a sus testimonios orales, recogidos cuando ya eran adultos o ancianos, en los que el viaje es uno de esos recuerdos imborrables que permanece intacto en su memoria a pesar del paso del tiempo, ha sido posible reconstruir con gran precisión su historia, que es en buena medida también la historia de los derrotados de la Guerra Civil española.

Mi intención en este trabajo es dar a conocer la experiencia vivida en los viajes realizados por una parte de estos niños y niñas españoles a los que la guerra les robó su infancia y les hizo tener que abandonarlo todo: los 2.895 menores que fueron evacuados a la URSS entre marzo de 1937 y octubre de 1938, y a los que la historiografía ha bautizado con el nombre de los “Niños de Rusia”.⁴ Para ello, voy a recurrir a las cartas que escribieron a sus familias en distintos momentos de su evacuación para informarles sobre cómo y dónde se encontraban (Fig. 2).⁵ Estas cartas constituyen verdaderos diarios de a bordo que nos permiten entender cómo el viaje fue para todos estos niños y niñas, además de una emocionante aventura y de un episodio tremendamente traumático en sus vidas, la toma de conciencia de la realidad de ser refugiados, de que su país estaba en guerra y de que esa guerra, y quienes la habían provocado (el ejército sublevado y sus aliados), era la culpable de que tuvieran que abandonar su país, separarse forzosamente de sus seres queridos, y empezar una nueva vida.

⁴ Sobre la Historia de los Niños de Rusia pueden consultarse ZAFRA, CREGO y HEREDIA, 1989; DEVILLARD, PAZOS, CASTILLO y MEDINA, 2001; ALTED, NICOLÁS y GONZÁLEZ, 1999; CASTILLO, 2009; GARRIDO CABALLERO, 2009; COLOMINA LIMONERO, 2010; y MORENO IZQUIERDO, 2017.

⁵ Para conocer en profundidad la historia de estas cartas véase SIERRA BLAS, 2009a.

Figura 2 - Carta que Alfonso Ibáñez les envió a sus padres el 24 de junio de 1937 desde Leningrado.

Rusia 23 de junio 1937
Luzidozpartido valuz ordisto y abri como balage-
rra norrecibiron en Leningrado ialer como andais de-
como andais de como tete como mos otros andamos. El
primordia dellegar nos diom noha ider fuer mos
dieron carne de pollo nos dieron pastiles ~~en~~ en el
barco ~~de~~ a bama dormiamos en el ruido teniamos que
estaramlacola ipara al morzar cafe con pan negro
comiamos alubias iestaban duras para la noche cafe
pero en el otro barco estabamos mejor porquenos
daban patatas iestabanbien cocidas inosdaban
panblanco iparaalmorzar nosdaban chocolate
Iicafe ipan paraarunar arrosico isopa destrulla
conberza enosllgado alia muchisimamente y en
muchas banderías inosolblanco no ada canconcille
camisa isandalias calcetines no anllebadonaudobuses
meandado cepillo ipollos igabom balentin eta
comlento ialer iustacontento carlos enel caserio
Ma-temandare lasseñas

Alfonso Ibáñez

5/13
71

Fuente: Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, Pieza Político-Social de Bilbao, caja 5, carpeta 12, nº 71.

Fueron un total de cuatro las expediciones infantiles que el Gobierno republicano organizó con destino a la URSS una vez consiguió el beneplácito de Stalin, si bien hubo algunas otras que se desarrollaron de manera extraoficial y que, por lo general, fueron protagonizadas por hijos e hijas de algunos de los dirigentes del Partido Comunista de España (PCE). Estas cuatro expediciones oficiales fueron controladas, como todas las demás que partieron de iniciativas estatales y fueron apoyadas por

distintos organismos asistenciales, por el Consejo Nacional de la Infancia Evacuada (CNIE) (ALTED, NICOLÁS y GONZÁLEZ, 1999, p. 34-38), anteriormente Delegación Central de Colonias (DCC), creado en los primeros meses de la guerra y dependiente del Ministerio de Instrucción Pública:

La URSS nos hizo la oferta de [...] recibir a unos cuantos millares de hijos de combatientes para salvarles de los horrores de los bombardeos y para educarles convenientemente. Yo era en-

tonces ministro de Educación Pública y organicé la salida de varias expediciones de niños de ambos sexos, haciéndoles acompañar de profesores españoles para facilitar la educación en el propio idioma. Estaba convencido de que era una verdadera suerte la de aquellos niños, tanto el alejarles de la guerra como poder ser educados en el país del Socialismo (HERNÁNDEZ, 1953, p. 288).

La primera expedición salió de Valencia el 21 de marzo de 1937 a bordo del buque *Cabo de Palos*, con alrededor de 90 niños y niñas en su mayoría procedentes de Madrid, Valencia, Alicante, Málaga y Almería, llegando a Yalta (Ucrania) el 28 de marzo. La segunda, compuesta por 1.495 niños y niñas vascos, tuvo lugar en la madrugada del 13 de junio de 1937 a bordo del trasatlántico *Habana* desde Santurce (Bilbao) (fig. 3), haciendo escala en el puerto de Pauillac (Burdeos) y llegando a Leningrado el 22 de junio a bordo del buque francés *Sontay*. La tercera partió de Gijón con 1.100 niños y niñas de Santander, Asturias y el País Vasco a bordo del carguero francés *Deriguerina* el 24 de septiembre de 1937.

Figura 3. Niños y niñas españoles en la cubierta del barco *Habana*. Bilbao, 1937.



Fuente: Archivo del AMSAB-Instituut voor Sociale Geschiedenis, Gante.

Los menores realizaron dos trasbordos, uno en Francia, en Saint Nazaire (Nantes), al

buque soviético *Kooperatsia*, y otro en el Reino Unido, en Londres, al barco también soviético *Feluks Dzerzhinsky*, llegando ambos navíos a Leningrado el 4 de octubre. La cuarta y última expedición tuvo como origen Barcelona y como protagonistas a 300 niños y niñas de Murcia, Madrid, Aragón, Cataluña y Valencia, que salieron a finales de octubre de 1938 y que, una vez cruzada la frontera con Francia en autobuses, llegaron en tren hasta el puerto de Le Havre, donde subieron a bordo de dos buques soviéticos, el *Marya Uliianova* y de nuevo el *Feluks Dzerzhinsky*, que les condujeron hasta Leningrado. Estos dos barcos no partieron al mismo tiempo y llegaron, por ello, en fechas distintas a la URSS. Mientras que el primero lo hizo a principios de noviembre, el segundo no atracó en el Puerto de Kronstadt hasta principios de diciembre (SIERRA BLAS, 2009a).

“Ahora te voy a contar el viaje que hicimos...”

Las 225 cartas que he empleado como fuente para reconstruir el viaje realizado por los niños y niñas evacuados a la URSS durante la Guerra Civil española fueron escritas entre el 23 de junio de 1937 (la más antigua) y el 5 de julio de 1938 (la más reciente) por los componentes de la segunda y la tercera expedición de las cuatro anteriormente citadas. La mayoría de sus autores y autoras tenían entre tres y quince años cuando abandonaron España, y procedían de ciudades y pueblos de casi toda la Península, aunque en número fueron muy superiores al resto los originarios del Norte (Asturias, Santander y País Vasco), que vivían fundamentalmente de la industria, de la pesca, de la agricultura y de la ganadería. Sus familias, por lo general, eran familias numerosas y de clase muy humilde; familias trabajadoras que decidieron entregar a algunos de sus hijos e hijas a la República ante el peligro que

para ellos suponían los continuos ataques aéreos y la imposibilidad de cuidar de ellos debidamente, no sólo por la carestía generalizada que la situación bélica había impuesto en todo el país, sino también por encontrarse sus padres sirviendo al Gobierno legítimo, bien en el frente, combatiendo al enemigo cara a cara tras haber empuñado voluntariamente o no las armas, bien en la retaguardia, cubriendo las necesidades generadas por la guerra (PONS PRADES, 2005).

No son muchos los niños y niñas que hacen referencia a las condiciones espaciales y temporales de la escritura de sus cartas, pero cuando lo hacen todos coinciden en señalar algunos lugares y momentos clave. La mayoría escribió cuando el barco estuvo parado, es decir, cuando realizó alguna escala o cuando llegó a la URSS. Las dos expediciones se detuvieron a los pocos días de zarpar en los puertos franceses de Pauillac (Burdeos) y Saint Nazaire (Nantes), respectivamente; y concretamente la tercera expedición hizo otra escala en Londres, como ya he señalado.

Sabemos que en los puertos franceses e ingleses desembarcó parte del pasaje tanto del *Habana* como del *Deriguerina*, ya que junto a los menores que viajaban a la URSS iban también en estos barcos otros grupos de niños y niñas cuyo destino fue Francia o Inglaterra. Aunque no se han conservado las cartas que los menores mandaron a sus familias desde estas escalas aprovechando la vuelta a España de los barcos en los que habían viajado, las que enviaron desde la URSS dan buena cuenta de ellas y de cómo los niños y niñas quisieron informar a sus familias, en cuanto tuvieron la oportunidad de hacerlo, de esa primera parte de su viaje: “Como sabrá salimos de Santurce el 13 del pasado mes. Al anochecer llegamos a Francia, donde escribimos una carta que llevó [a España] el *Habana*”; “[Te] mandé una carta con una chica y una postal en el *Habana*”; “Te

digo a ver si has recibido la carta que te mandé de Francia”.⁶

El lugar de escritura por excelencia fue, pues, el propio barco, tanto los camarotes que los niños y niñas ocuparon, como la cubierta o el comedor, como reflejan las cartas que algunos menores escribieron desde el *Sontay*, una vez que éste había atracado en Leningrado: “[Te escribo] en la llegada a Rusia en el barco, [pero] no te llegará hasta el jueves de la semana que viene”,⁷ le explicaba en su carta Marcos Alcón a sus padres.

Figura 4. Grupo de niños y niñas españoles con sus maestros y maestras en un Sanatorio del Mar Negro, sin fecha.



Fuente: Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, Madrid.

Las misivas fechadas en días posteriores al de la llegada fueron ya escritas desde los balnearios a los que los menores fueron trasladados para reponerse del viaje, en su mayoría ubicados a orillas del Mar Negro, o desde las habitaciones, bibliotecas y salas de estudio de sus “Casas de Niños”, grandes y hermosos edi-

6 Carta de un niño/a de nombre desconocido a sus padres y hermanos. [Rusia], 4 de julio de 1937. Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (CDMH), Pieza Político-Social de Bilbao (PSB), caja 5, carpeta 11, nº 55; y carta de Eusebio Inda a sus padres. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 73. Las cartas y fragmentos de cartas citadas en estas páginas han sido transcritas actualizándose su sintaxis y ortografía, con el fin de facilitar su lectura, siguiendo las normas propuestas por SIERRA BLAS, 2009c, p. 14-15.

7 Carta de José Luis y Vicente Alonso a sus padres y hermanos. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 11, nº 13.

ficios que el Gobierno soviético acondicionó en distintos lugares de la Federación Rusa y Ucrania, para que vivieran cómodamente junto a los responsables de las expediciones y que funcionaron hasta el estallido de la II Guerra Mundial (Figs. 4 y 5) (SIERRA BLAS, 2009a, p. 187-189).

Figura 5. Un grupo de niños y niñas españoles en la “Casa de Niños” n.º 9 de Leningrado, 1937.



Fuente: Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, Madrid.

Muchas de estas cartas fueron las primeras enviadas por los niños y niñas a sus casas, pues no todos escribieron desde los barcos, bien porque no quisieron, porque no pudieron o porque sencillamente no se enteraron de que tenían esa posibilidad. Es el caso de la carta que Ángel Alonso le envió a su padre tres días después de su llegada a la URSS, el 25 de junio de 1937:

Te escribo estas cuatro letras para decirte [que] estoy bien [...]. Los pioneros rusos nos han hecho un recibimiento muy bonito [...]. Al desembarcar nos sacaban películas [...]. Hoy nos han dado para almorzar tortilla con dos rebanadas de pan con mantequilla y queso, y luego hemos salido del comedor y nos han dado unas órdenes. Luego nos han dado una caja de bicarbonato y un cepillo para limpiar[nos] los dientes. Luego [he subido] al cuarto, [desde] donde te escribo la carta.⁸

Unas y otras cartas, las escritas desde los

⁸ Carta de Ángel Alonso a su padre. Leningrado, 25 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 11, 10-11.

barcos o las redactadas desde los balnearios y las “Casas de Niños” una vez que los menores llegaron a su destino, y a pesar de que las separan días o incluso meses, hacen al viaje protagonista indiscutible de la narración. Para los que estaban de camino o acababan de llegar resulta obvio que así fuera, pero para los que llevaban ya un tiempo en la URSS es extraño que el relato del viaje siga ocupando en sus misivas un primer plano. Hay, sin embargo, una explicación para ello. Si los niños y niñas continuaban describiéndoles de manera tan detallada a sus familias el viaje realizado era porque no habían tenido respuesta a sus cartas anteriores, por lo que cada vez que tomaban la pluma, aunque iban incluyendo otras novedades relativas a su vida diaria, como la convivencia con los maestros y compañeros, la escuela donde estudiaban o las actividades culturales y políticas que desarrollaban dentro y fuera de las “Casas”, arrancaban su discurso siempre del mismo punto, del punto de partida de su exilio, que no era otro sino el viaje.

La huida

Muchas cartas se inician relatando el embarque en los puertos de los que partieron las expediciones, el de Santurce (Bilbao) en el caso de la segunda y el de El Musel (Gijón) en el caso de la tercera, entendiéndose este momento como una especie de “rito de paso”. Los días previos a la salida fueron vividos por los menores con mucha emoción y gran nerviosismo. Mientras los padres o los responsables de los niños y niñas hacían las maletas y preparaban la documentación que éstos debían llevar consigo, los consejos y recomendaciones se sucedían sin cesar, y el recordatorio de las obligaciones que al estar lejos de sus hogares debían cumplir, se convertía en una serenata sin fin. Las pequeñas maletas de cartón, de cuyas asas colgaba una etiqueta con el nombre y dirección de cada pasajero, así como los es-

casos enseres que en las mismas cabían y les permitían llevar consigo (apenas unas mudas, algo más de abrigo por si acaso, alguna fotografía familiar y papel para poder escribir cartas a casa) son continuamente nombrados en las memorias y autobiografías que de adultos escribieron algunos de estos menores evacuados, y junto a los infinitos abrazos y besos de padres, madres, hermanos, abuelos, tíos, primos, amigos, etc., recibidos al pie de la pasarela por donde embarcaron, configuran la memoria "fossilizada" de la partida.

Sin embargo, frente a la rica información contenida en las memorias y autobiografías, no hay ni rastro de los preparativos del viaje ni tampoco de las despedidas de las familias en las cartas. Ambos son recuerdos próximos que es mejor mantener borrosos y lejanos para evitar la tristeza que inundó los puertos donde tuvieron lugar los embarques que, por el contrario, sí que aparecen ocasionalmente en esta correspondencia. Unos embarques que duraron horas y horas, que se realizaron generalmente de noche y hasta la madrugada, y siempre que las circunstancias lo permitieron se desarrollaron de manera muy organizada, como les relató el 24 de mayo de 1937 a sus padres y hermanos en su carta Linos Sáez:

Madre, el día que fuimos a embarcar era sábado por la noche. No nos tocó hasta la una de la mañana. Donde se despidió usted de [Carmen] y nosotros dos, Avelina y Linos, nos tuvimos que poner en otra cola y después llamaban por números. Empezaban así del 1 al 100, hasta que llamaron del 1.500 al 1.600 que nos tocó a Avelina, a Linos, a los hijos de [Nebreda] [y] a los hijos de mi padrina.⁹

Tras pasar las primeras horas a bordo de los barcos, la pena por la separación fue poco a poco remitiendo, y el miedo que se apoderó de los niños y niñas cuando se dieron cuenta de

que estaban solos de verdad y que ya no había vuelta atrás, fue también dejando paso a una nueva sensación que pronto fue contagiando a todos: la de estar viviendo una gran aventura. El barco fue concebido por los menores como un inmenso juguete. El riesgo que el viaje en sí mismo suponía, la incertidumbre de no saber cómo sería lo que les esperaba, el estar fuera de casa para muchos por vez primera, el compartir una experiencia de tal magnitud con otros niños y niñas que se encontraban en su misma situación, etc., convirtió a los menores evacuados en pequeños "robinsones" que, armados de valor, fueron afrontando con la misma valentía que ingenuidad lo que el trayecto les fue trayendo consigo.

En el viaje tuvo lugar una maduración precoz, sobre todo en el caso de aquellos que viajaban al cargo de sus hermanos o primos pequeños, al tiempo que se fue configurando un sentimiento muy fuerte de pertenencia al grupo, que fue en el futuro fundamental no sólo para poder adaptarse a su nueva vida sin olvidar sus raíces, sino también para poder sobrevivir, ayudándose los unos a los otros, cuando llegaron los momentos más duros y difíciles.

La vida a bordo

Los viajes realizados por estos niños y niñas fueron viajes largos: los de la segunda expedición tardaron nueve días en llegar a su destino, y los de la tercera, diez. Todos estos días en alta mar les hicieron perder la noción del tiempo, y les parecieron una eternidad. No es de extrañar que así fuera si tenemos en cuenta que para muchos era, como acabo de señalar, la primera vez que salían de sus pueblos y ciudades, y la primera vez también que montaban en un barco. En las cartas, los menores hacen referencia de manera recurrente al aburrimiento que para ellos supuso la larga duración del trayecto, que se les hizo aún más largo por la impaciencia con la que esperaban llegar a su

⁹ Carta de Linos Sáez a sus padres y hermanos. Leníngrado, 24 de mayo de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 14, nº 11.

destino y ver lo que allí les tenían preparado, y sobre todo por verse continuamente rodeados de agua, cielo y nada más: “No se veía nada más que mar y cielo [...]. Estuvimos 8 días sin ver nada [...], y el sábado hizo una niebla y una mar que no se veía nada”, apuntaban José y Pilar Fernández en su carta; “Esta es para comunicarles que llegamos sin novedad, [aunque] el viaje fue muy largo y aburrido”, afirmaba en la suya Juan Antonio García; “El viaje se nos hizo un poco largo, porque teníamos muchas ganas de ver tierras rusas”, les confesaba también a sus padres Francisco Delgado.¹⁰

Los niños y niñas tuvieron tiempo de sobra, por tanto, para ir registrando en su memoria todo aquello que les llamó la atención, les resultó destacable o les pareció digno de no olvidar, y luego lo pusieron por escrito en sus cartas, donde dieron cuenta de manera muy detallada de su día a día a bordo, tanto de aquellas actividades que formaron parte de su rutina, como pudo ser el horario de comidas, como de aquellas otras que constituyeron en sus vidas una auténtica novedad, como los repartos de juguetes y regalos que la tripulación organizó a bordo para animarles y entretenerles (“[En el barco] estábamos jugando los chicos [a] unos juegos que nos rifaron [...], a mí me tocó uno y me divertía mucho con él”; “[En] el barco me tocó un rompecabezas muy bonito de los tres cerditos”)¹¹, o los succulentos menús de los que disfrutaron sobremanera, cuyo fin no fue otro que fortalecer su estado físico, dadas las deficiencias alimenticias y, derivadas de ellas, el débil estado de salud que muchos presenta-

ban, de cara a que llegaran sanos, lustrosos y robustos a la URSS.

Sabréis, padres míos, que en el viaje a Francia llegué bien, aunque un poco mareada [...]. Al otro día hicimos traslado a un barco francés, cuyo nombre era *Sontay*, [donde] nos han dado muy bien de comer: a la mañana, cuando nos levantábamos, nos aseábamos. Tras de esto el desayuno, que consistía en café con leche, pan blanco abundante y chocolate. A eso de las diez, en Bilbao eran las doce, y nos daban la comida, que era un caldo, bien de pasta o de verdura, después o lentejas o patatas con lo mismo. A las tres, que en ésa eran las cinco, nos daban la merienda, siendo ésta galletas con caramelos, y a las seis, que en ésa eran las ocho, nos daban lo mismo o parecido que al mediodía, con postres y salchichón.¹²

Aunque, en general, lo que los menores registraron en su correspondencia fueron las experiencias positivas, sorprendentes o agradables de su viaje, tampoco faltaron las quejas de situaciones que consideraron poco o nada apropiadas, como la libertad con la que podían actuar por falta de control por parte de los adultos que les acompañaban y que dio a éstos más de un susto, o el poco espacio disponible en los barcos hasta que se realizaron los trasbordos, que hizo que algunos menores se quedaran sin camarote y tuvieran que viajar en la cubierta o incluso en las bodegas, como les contó a sus padres en su carta, entre muchos otros, Luis San Pedro: “En el *Habana* dormíamos en el suelo porque no había camarotes para todos”;¹³ y como confirman también las memorias de Isabel Argentina Álvarez Morán:

Cuando nuestro internado entró en el barco, ya no había sitio, había que dispersar a los niños por distintos lugares y a mí, a mi hermana y a tres niños más nos tocó en la torre del timonel

10 Carta de Ambrosio y Eugenio [Orbegozo] a sus padres y hermanos. Leningrado, 23 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 13, nº 40; carta de Juan Antonio García a su madre y hermanos. Moscú, 4 de julio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 30; y carta de Francisco Delgado a sus padres. [Rusia], 1 de julio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 11, nº 63-64.

11 Carta de Félix Ibáñez a su madre y hermanos. Jarkov, diciembre de 1937. CDMH, Pieza Político-Social de Santander (PSS), serie O, caja 7, nº 32; y carta de Natividad Pérez a sus padres y hermanos. Moscú, 1 de julio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 13, nºs 73-75.

12 Carta de una niña de nombre desconocido a su padre. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 14, nº 32.

13 Carta de Luis San Pedro a sus padres. [Rusia], 30 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 14, nº 20.

[...]. Las bodegas estaban repletas, todo estaba repleto porque hasta en cubierta tuvo que alojarse el último grupo que entró (ÁLVAREZ MORÁN, 2003, p. 186-187).

La falta de espacio dio lugar, por otro lado, a una cierta insalubridad que, unida a ese estado físico algo debilitado de buena parte de los niños y niñas que acabo de señalar, trajo como consecuencia que proliferaran algunas enfermedades, sobre todo las de carácter infeccioso, entre las que la enteritis, la varicela, el sarampión o la pediculosis (piojos), dado su alto grado de contagio, fueron las más sufridas por los pequeños viajeros: “en el barco estuve junto con la Ameli, [...] que se puso mala de sarampión, pero todos los días iba a verla”, le informaba a su madre José María García para que supiera que, como le había encomendado que hiciera, cuidaba muy bien de su hermana pequeña; “Emilio está [...] muy mal [...], no saben si es un cólico”, avisaba a su padre Francisco Gómez, preocupado porque su primo llevaba varios días “hospitalizado” en la enfermería del barco; “Nos miró el médico y [a] algunas chicas que tenían la cabeza sucia les han cortado el pelo al rape”, les contaba aliviada a sus padres y hermanos Servilia Castañeda, pues ella no era una de esas niñas que, como sí que le pasó a su compañera Conchita Magaña, se habían quedado por culpa de los piojos sin sus largas melenas: “[Me han] cortado el pelo a lo mocho [muy corto, como a los chicos] y no sólo a mí, sino a muchas chicas”.¹⁴

La guerra también viajaba en los barcos

Aunque a muchos de los niños y niñas sus padres les habían dicho que se marchaban a

una especie de “vacaciones” mientras durase la guerra para evitar que les pasara nada y para que pudieran seguir estudiando (por esas fechas la mayor parte de las escuelas habían ya cerrado sus puertas),¹⁵ muy pronto todos entendieron que su viaje era una huida en toda regla y que esa huida era, además, necesaria para salvar sus vidas. Lejos de olvidarse de la guerra, la guerra viajó también con ellos en los barcos. Fue una inseparable compañera de viaje.

La amenaza que suponía el enemigo fascista para su supervivencia tomó forma en las persecuciones que algunos de estos barcos que transportaron a los menores evacuados sufrieron por parte de la Marina franquista, como las protagonizadas por el crucero *Almirante Cervera*, vigilante omnipresente de las costas cantábricas durante toda la contienda. La temida presencia del *Cervera* se convirtió, de hecho, en uno de los episodios más importantes vividos a bordo, y por ello fue incontablemente relatado en las cartas: “Antes de llegar a Francia vimos a un buque de guerra fascista y también vimos un hidroavión fascista e hicieron el saludo fascista y ponía *Virgen del Chamorro* [patrona de El Ferrol, La Coruña, donde se construyó el *Almirante Cervera* en 1925]”; “En el *Habana* tuvimos un momento de miedo, porque también nos salió a recibir el *Cervera* y un portaviones alemán”; “Y también le voy a decir lo que nos pasó en el barco, que el *Cervera* corría detrás de nosotros, pero como venían aviones nuestros no hubo novedad ninguna”; “Antes de llegar a Francia le vimos al traidor barco *Cervera*, pero como nos iban custodiando cinco barcos franceses y él creyendo que eran barcos españoles rojos, él se marchó ligeramente, que ya no le vimos más”.¹⁶

¹⁴ Carta de José María y Amelia García a su madre. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 28; carta de Francisco Gómez a sus padres y hermanos. Leningrado, 25 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 46; carta de Servilia Castañeda a sus padres y hermanos. Sin lugar, fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 11, nº 61; y carta de Conchita Magaña a su padre y a su abuela. Odessa, 2 de [julio] de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 13, nº 17.

¹⁵ Sobre la educación en tiempos de la Guerra Civil española remito a MAYORDOMO y FERNÁNDEZ SORIA, 1993.

¹⁶ Carta de Gregorio Hernández a sus padres y familiares. [Rusia], 4 de julio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 66; carta de José María La Parra a sus

Los niños y niñas sabían muy bien que la Alemania de Hitler estaba luchando al lado de Franco, y la animadversión hacia todo lo que fuera alemán, pues lo alemán equivalía a destrucción y muerte, se evidencia claramente en otro de los acontecimientos clave del trayecto, que es probable que fuera más metafórico que real: el paso por aguas alemanas. Cuando los barcos atravesaron el territorio marítimo alemán se formó un fuerte oleaje que provocó que muchos menores se mareasen y vomitaran repetidas veces, lo que le llevó a destacar en sus cartas dicha desagradable experiencia, culpando de ella a los enemigos alemanes: al igual que los soldados nazis, que eran “malos”, las aguas alemanas también lo eran, y de la misma manera que el ejército de Hitler estaba haciendo daño a España, ellos habían sufrido en sus propias carnes las consecuencias de la “hidra fascista” al atravesar su territorio: “cuando pasamos por aguas alemanas me mareé mucho. Todo el día tenía que estar echada en el suelo. Vomité 7 veces”, le contó a su madre Natividad Pérez, al igual que José María Elizalde le narraba a la suya lo malo que se puso al entrar en el Mar Báltico: “Nos mareamos al pasar por Alemania mucho y yo me puse muy malo, como ellos son tan malas, las aguas son tan malas como ellos”.¹⁷

Las noticias que durante el trayecto les llegaron a los niños y niñas del desarrollo de la guerra fueron muy pocas, pero entre ellas algunas les disgustaron y preocuparon enormemente, como fue el caso de la caída de Bilbao, que tuvo lugar el 19 de junio de 1937, pocos días después de la salida de Santurce de la segun-

da expedición. La radio fue su fuente principal de información en alta mar, como muestra la carta que Ángel Belza les hizo llegar a sus padres y hermanos el 25 de junio de 1937: “Una vez cogieron en el barco [Sontay] una radio que [decía que los] fascistas habían cogido Bilbao y todos estuvimos llorando”, y como confirma otra misiva que una de las cuidadoras de este grupo, Ángeles Pérez, le envió a su novio, José Braza, maquinista de *El Habana*, por las mismas fechas, el 29 de junio: “No te he escrito antes [...] por no saber dónde se encontraba el *Habana* después de la triste suerte de Bilbao, de lo que nos enteramos [durante el viaje] por Radio Moscú”.¹⁸

Aunque la tripulación les hizo creer que se trataba únicamente de un rumor (“Padre, [hay] rumores [de que] Bilbao está rodeado de fascistas”) para tranquilizarles hasta que al llegar a destino pudieran explicarles lo ocurrido, los niños y niñas intuyeron que la mala noticia era cierta y se afanaron en recomendar a los suyos que salieran rápidamente de sus casas, además de interesarse por la suerte que habían corrido tras el ataque definitivo del Ejército franquista al País Vasco: “[Madre], usted [márchese de Bilbao] porque [he oído] [...] que [la cosa] está muy mala”; “Bueno, me dices si se ha salvado mucha gente de Bilbao, ya sabemos que lo han tomado los canallas [fascistas] [...]. Me dices si está vivo el padre [...]”¹⁹.

Sin duda, la influencia que las opiniones y pareceres de los adultos con los que viajaron tuvieron en las mentes de los menores evacuados fue muy importante, y las cartas, plagadas

padres. [Rusia], 30 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 13, nº 60; carta de José María Álvarez a su padre. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSS, serie O, caja 51, carpeta 7, nº 2; y carta de Lucio Rueda a su hermano. Odessa, 12 de febrero de 1938. CDMH, PSS, serie O, caja 51, carpeta 7, nºs 83-89.

17 Carta de Natividad Pérez a sus padres y hermanos. Moscú, 1 de julio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 13, nºs 73 a 75; y carta de José María Elizalde a sus padres y hermanos. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 3.

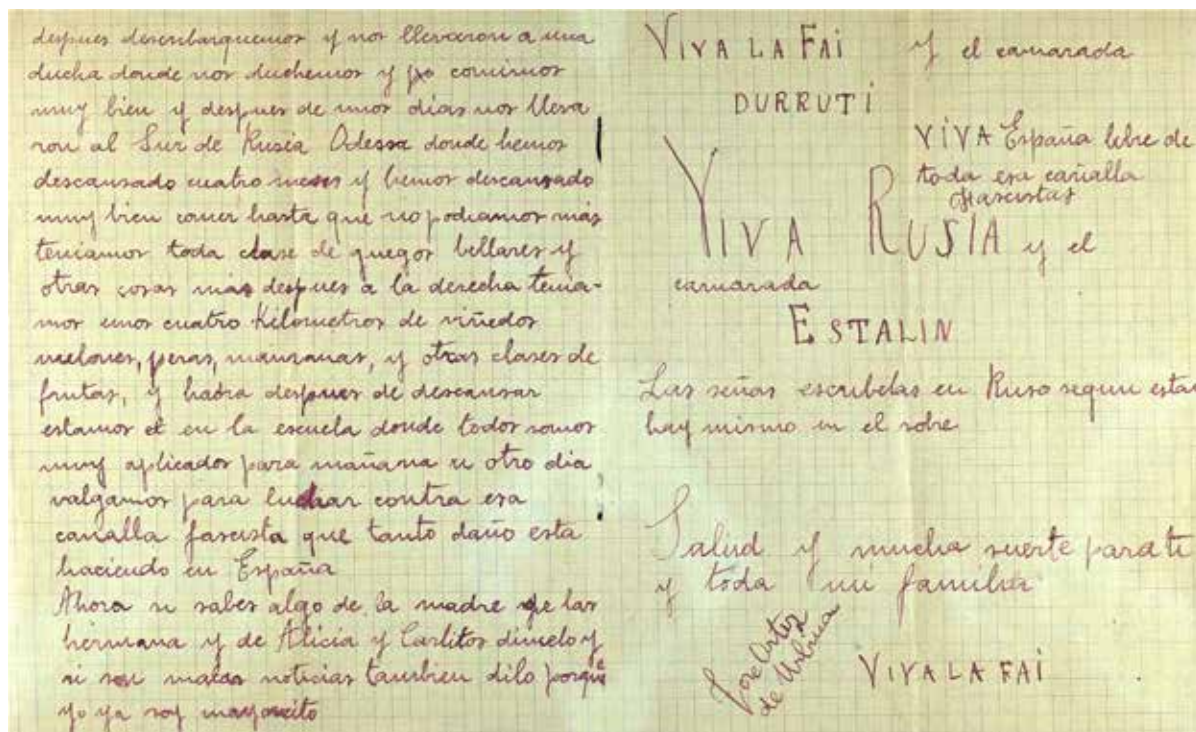
18 Carta de Ángel Belza Ventura a sus padres y hermanos. [Rusia], 25 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 11, nº 40; y carta de Ángeles Pérez a su novio, José Braza. Odessa, 29 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 4, carpeta 13, nº 71.

19 Carta de José María Elizalde a sus padres y hermanos. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 3; carta de Santos y Teodora Fuertes a sus padres y hermanos. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 11; y carta de Amando Gaya a su madre y hermanas, Sin lugar, 8 de septiembre de 1937. CDMH, PSS, serie O, caja 51, carpeta 7, nº 30.

de consignas de carácter político, especialmente en sus despedidas, dan buena cuenta de ello y reflejan a la perfección el clima ideológico en el que crecieron y vivieron desde que subieron a los barcos y durante todo su exilio: "¡Salud y República!", "¡Viva el Ejército Rojo!",

"¡No pasarán!", "¡Viva la República!", "¡Viva la España libre!", "¡Viva Rusia!" o "¡Viva el camarada Stalin!", son sólo algunas de las fórmulas más repetidas al final de las misivas, escritas por lo general en letras mayúsculas y entre grandes exclamaciones (Fig. 6).

Figura 6 - Carta que José Ortiz de Urbina le envió a su hermano desde Odessa el 5 de diciembre de 1937.



Fuente: Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, Pieza Político-Social de Santander, serie O, caja 51, carpeta 7, nº 56.

El viaje fue para los niños y niñas un aprendizaje continuo. Todos aquellos a quienes en la escuela o en casa no se les había explicado el porqué de la contienda, supieron de las causas y causantes de la guerra de mano de los responsables de las expediciones, y ello fue clave para que entendieran también las ideas que sus abuelos, sus padres, sus tíos o sus hermanos mayores defendían a muerte en los campos de batalla; ideas que ellos mismos debían igualmente profesar, dado que estaban llamados a cumplir con una importante labor histórica: formarse en el "país del socialismo" para, una vez que la República ganara la guerra, regresar a España para construir un nuevo país, a imagen y semejanza de su segunda patria (SIERRA

BLAS, 2009a, p. 221-257). Que supieran quiénes eran los aliados del comunismo y quiénes, por el contrario, eran los aliados del fascismo, las dos fuerzas que cual titanes se enfrentaban en la España y Europa del momento, fue el tema de alguna que otra clase improvisada de Historia y Geografía desarrollada por los maestros que viajaban a bordo, aprovechando el paso de los barcos por distintos territorios. Los menores prestaron mucha atención a esas lecciones espontáneas, y sus cartas dan también buena muestra de ello, ya que muchos fueron capaces de enumerar a sus familias los países que fueron atravesando en su periplo hasta la URSS:

Ahora te voy a [contar] el viaje que hicimos. Cuando salimos de Bilbao, que nos despedi-

mos de la madre y de todos vosotros, fuimos al barco *Habana*. Allí estuvimos hasta la mañana. A las cuatro de la mañana le quitaron las cadenas y empezó a andar. Estuvimos un día sin ver tierra y después llegamos a Francia [...], Burdeos. Allí estuvimos dos días en el barco *Habana* y el último día que estuvimos en el *Habana* nos dieron un paquete de caramelos, galletas y un panecillo y otras cosas.

Luego nos bajaron a Francia y estuvimos en la estación de Francia. Luego vino el barco *Sontay* donde embarcamos otra vez. Estuvimos sobre dos horas en el barco y empezó a andar en dirección a la URSS. Por el camino vimos bastantes naciones: Holanda, Bélgica luego un poco más para delante, y estuvimos en las aguas alemanas, que parece que son tan malas como ellos, [pues] había un oleaje muy grande. Luego más para adelante vimos Suecia y otras naciones más. Un poquito más para adelante dos barcos de guerra con grúas y otras cosas más. Luego otro barco igual que el otro, y luego vino a nuestro barco un guardacostas y el capitán montó en nuestro barco y nos sacaban cine desde el guardacostas. Luego muy lejos vimos parte de la URSS y por el camino muchos barcos mercantes.

Cuando nos fuimos acercando a la URSS vimos muchos barcos de guerra rusos y cinco submarinos parados. [Un] poco más tarde, unas dos horas, llegamos a Leningrado y paramos en el puerto.²⁰

La llegada a la “tierra prometida”

La llegada a Leningrado fue para los pequeños evacuados un momento inolvidable. El recibimiento del que fueron objeto por parte del pueblo soviético les llenó de emoción y les hizo sentirse como “como si fuésemos unos héroes que venimos de la guerra y hubiésemos hecho tremendas hazañas”,²¹ según le dijo a su padre y a sus hermanos en su carta Emiliano Aza. El Gobierno de Stalin no escatimó en es-

fuerzos ni en recursos para hacer de la entrega de los menores a la URSS un importante acto propagandístico, al que revistió de una gran solemnidad:

El día 22 por la mañana apareció ante nuestra vista una de las puntas de Finlandia, que está a la entrada del golfo de su nombre. Dejamos a la izquierda esta parte de tierra y de pronto vimos a la derecha los montes de Ucrania. Seguimos por el golfo hacia delante distrayéndonos con la tierra que a uno y otro lado nuestro se veía. Al mediodía salió a recibirnos un acorazado ruso muy grande y, por la tarde, una docena de submarinos nos entretuvieron viéndoles meterse y salir del agua. Unos dos kilómetros antes de llegar a Leningrado se veían numerosas casas en el agua, de modo que parecía una ciudad en el agua.

En el puerto contamos hasta dieciocho submarinos juntos y bastantes barcos de guerra. El barco iba como por una carretera, pues a uno y otro lado de él había unas tiras de tierra con flores muy bonitas, y por esta especie de camino llegamos al fin del viaje, donde nos esperaban numerosas gentes, rusos y rusas, con cantos muy bien cantados que, aunque no los entendíamos, nos agradaba el tono. Enfrente nuestro había situada una casa con gran cantidad de banderas que descendían desde su cumbre hasta el patio, donde estaba el barco. Llegamos a las once de la noche y nos echamos a la cama a la una. Para desembarcar lo antes posible nos levantamos a las seis de la mañana y a las siete empezamos a desembarcar.²²

La presencia de los medios de comunicación en el muelle, que los niños y niñas no pasaron por alto en sus misivas (“Cuando llegamos [...] nos enfocaron y nos sacaron películas”; “¿No me ha visto retratado en algún periódico?”²³) (Fig. 7); las coloridas flores y alegres guirnaldas que engalanaban las dár-

20 Carta de Lucio Rueda a su hermano Victoriano. Odessa, 12 de febrero de 1938. CDMH, PSS, serie O, caja 51, carpeta 7, nºs 83-89.

21 Carta de Emiliano [Aza] a su padre y hermanos. Odessa, 31 de enero de 1938. CDMH, PSS, serie O, caja 51, carpeta 7, nº 6.

22 Carta de Gilberto Santas a sus tíos y primos. Leningrado, 23 de julio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 14, nº 27.

23 Carta de Víctor Escolar a su padre. Sin lugar, sin fecha. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 12, nº 7; y carta de Enrique Undiano a su madre y hermana. Moscú, 30 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 14, nº 22.

senas, así como los edificios y calles aledañas al puerto; y el acompañamiento hasta que los barcos atracaron de esos imponentes submarinos y grandes acorazados que describió tan detalladamente en su carta Gilberto Santas, dejó tan impresionados a los menores que les faltó tiempo para contarles a sus familias tal despliegue de medios realizado en su honor.

Frente al miedo que el *Cervera* les había hecho pasar en alta mar, los niños y niñas expresaron en sus cartas la admiración que les despertaron, y la sensación de fuerza y seguridad que les transmitieron, esos barcos de guerra soviéticos que salieron tan amistosamente a recibirles, y que muchos pidieron enseguida que fueran enviados a España, junto a la imponente aviación soviética que pronto tuvieron oportunidad de conocer, para ayudar al Ejército republicano a ganar la guerra.

Figura 7 - Grupo de niños y niñas españoles a su llegada al Puerto de Kronstadt (Leningrado) retratados en la cubierta del barco *Kooperatsia* por la prensa soviética.



Fuente: Cfr. CIMORRA, Eusebio; MENDIETA, Isidro R.; ZAFRA, Enrique. **El sol sale de noche. La presencia española en la Gran Guerra Patria del pueblo soviético contra el nazi-fascismo.** Moscú: Progreso, 1970, p. 71.

Ya parado el barco, los menores salieron a cubierta junto a sus cuidadores y al resto de la tripulación para saludar a la gran multitud que les aplaudía sin cesar y daba vivas a España y a la URSS con sus puños en alto, mientras numerosos grupos de pioneros, perfectamente

uniformados con sus trajes de marineros y sus pañuelos rojos atados al cuello, les deleitaban con canciones y bailes tradicionales rusos e interpretaban cada dos por tres *La Internacional* y el *Himno de Riego* (el himno de la República española): "Al llegar al puerto había lo menos 300 personas esperando con banderas y nosotros cantando la Internacional y el himno de Riego con el puño en alto".²⁴

Ante tal calurosa acogida y la excitación que el ambiente de fiesta supuso para los niños y niñas, además del cansancio acumulado tras el largo viaje, la primera noche en la URSS, que pasaron todavía en el barco, durmieron felices y a pierna suelta, y muy temprano al día siguiente fue cuando comenzaron a desembarcar y a ser conducidos a sus nuevos hogares. Una vez pisaron tierra firme, todos y cada uno de ellos continuaron escribiendo la historia de su evacuación que, a diferencia de lo que ocurrió con los menores españoles enviados a otros países, acabó convirtiéndose para la gran mayoría en un exilio de por vida.

La derrota de la República, primero, y el estallido de la II Guerra Mundial, después, en la que muchos participaron activamente porque entendieron que la misma era la mejor oportunidad para devolver al pueblo soviético lo que había hecho por ellos y recoger el testigo de sus padres y familiares en la lucha contra el fascismo,²⁵ hicieron imposible el retorno, que tampoco les fue permitido posteriormente debido a la inexistencia de relaciones diplomáticas entre el régimen franquista y el régimen soviético. Sólo tras la muerte de Stalin, en 1953, las autoridades de ambos países les concedieron la oportunidad de volver a la España que les vio nacer, pa-

²⁴ Carta de un niño/a de nombre desconocido a sus padres y hermanos. Sin lugar, 24 de junio de 1937. CDMH, PSB, caja 5, carpeta 13, nº 49.

²⁵ Para una aproximación a la participación de los Niños de Rusia en la II Guerra Mundial pueden verse los trabajos pioneros de VILANOVA, 1969; CIMORRA, MENDIETA y ZAFRA, 1970; PONS PRADES, 1975; y ELPÁTIEVSKY, 2002.

sados más de 20 años de su huida. Para la mayoría fue ya demasiado tarde.²⁶

Luces y sombras de una correspondencia excepcional

Tal y como he intentado demostrar a lo largo de estas páginas, las cartas que los niños y niñas españoles evacuados a la URSS enviaron a sus familias durante los primeros momentos de un exilio que se preveía temporal y que para casi todos acabó siendo para siempre, constituyen verdaderos diarios de a bordo en los que han quedado registradas las distintas etapas de su viaje, el día a día en el barco y las experiencias y emociones vividas al partir de España, durante el largo trayecto recorrido y al atracar en el país de acogida. Gracias a su conservación resulta posible reconstruir, de mano directa de sus protagonistas, este episodio histórico sin parangón en su tiempo, y conocer la Guerra Civil española desde un punto de vista prácticamente inédito y muchas veces injustamente olvidado en las guerras: el de la infancia que sufrió, tanto o más que los adultos, sus terribles consecuencias.

La narración que los menores realizan del viaje en sus cartas es una narración acompañada con el viaje mismo: el relato tanto del itinerario realizado como de los distintos acontecimientos que tuvieron lugar en alta mar se produce de manera organizada, contándose los hechos de manera cronológica, según fueron realmente ocurriendo. Es un relato que se construye unas veces desde el presente, cuando los niños y niñas aún no han llegado o acaban de llegar a su destino, pero que otras, sin embargo, se escribe de manera retrospectiva, cuando ya han pasado algunas semanas o incluso meses, y todavía no han tenido respuesta de sus familiares, aunque sin variar las formas y tiempos de composición. Las cartas

pueden ser leídas, por ello, como si fueran un diario de viaje, ya que responden a las características principales de este género de escritura, aunque lógicamente se anteponen a éstas, y se mezclan con ellas, las normas y la retórica propias del género epistolar.²⁷

Hay algo en las cartas, sin embargo, que rompe con el tono individualista que los diarios de viaje, por lo general, tienen. Si en los diarios de viaje, como también ocurre normalmente en las cartas y en otros géneros autobiográficos, el que habla es el “yo” (AMELANG, 2005), y por ello todos estos documentos constituyen espacios de reflexión y construcción biográfica, en la correspondencia de los Niños de Rusia, aunque sin faltar el “yo”, predomina el “nosotros”. Han sido muchos los historiadores que han señalado cómo el desarraigo y la pérdida de referentes producidos al abandonar España y dejar atrás a sus familias, por un lado, y el compartir las mismas situaciones y experiencias traumáticas con sus iguales, por otro, unieron de tal manera a los niños y niñas evacuados que la identidad individual se acabó difuminando en una identidad colectiva (MARÍN GÓMEZ, 2003), en la que encontraron su fuerza, su amparo, su apoyo y su refugio. Esa identidad colectiva empezó a fraguarse a bordo de los barcos que les condujeron hasta la URSS, y por ello es posible apreciarla ya en estas primeras cartas en las que los menores relatan su viaje empleando muchas más veces la primera persona del plural, el “nosotros”, que la primera del singular, el “yo”.

Las cartas que nos cuentan el viaje hasta la URSS realizado por todos estos niños y niñas nos muestran, sin duda, una cara amable del conflicto, por cuanto representan una visión lejana de la España en liza, sólo presente en el recuerdo de las familias que añoraban y en las noticias que sobre la contienda recibían, cual cuentagotas, a través de las radios de los

²⁶ Sobre las repatriaciones a España puede consultarse GARRIDO CABALLERO, 2014, p. 268-276.

²⁷ Sobre las relaciones entre el género diarístico y el género epistolar remito a: CROCI y BONFIGLIO, 2002 p. 174-200; y CASTILLO GÓMEZ y SIERRA BLAS, 2014, p. 11-21.

barcos. Son, además, el reflejo de un “milagro” que llena este período oscuro de la historia de algo de luz: la oportunidad de huir de la guerra que las campañas de evacuación organizadas por el Gobierno republicano ofrecieron a la infancia española, consiguiendo salvar la vida de miles y miles de menores.

Sin embargo, son muchas también las sombras que se esconden tras esta correspondencia. La primera de ellas es que la misma no muestra el trauma que la guerra supuso para todos estos niños y niñas, víctimas indefensas de un conflicto en el que no se les permitió permanecer neutrales: “En la España partida en dos los niños tuvieron que ser beligerantes porque los bombardeos, el éxodo permanente, la ausencia del padre soldado, preso, fusilado; el hambre, el frío, el pánico, todo en su conjunto o por separado se ensañó con ellos” (PAMIÈS, 1977, p. 9).

No fueron, sin embargo, los hechos inherentes a la propia guerra, como los bombardeos o las operaciones militares, los que más daño les hicieron. De las secuelas físicas y psíquicas que éstos trajeron consigo pudieron recuperarse, unos mejor que otros, tarde o temprano. Lo que realmente les causó un daño irreversible fue la separación de sus familias (YOUNES, 1999). La pérdida de su mundo afectivo de manera tan temprana les hizo vivir durante toda su vida desamparados, descolocados, fuera de lugar, sintiéndose incomprendidos, creyéndose huérfanos sin muchos de ellos serlo, expatriados de sus raíces, con miedo ante un futuro siempre incierto, soñando con un retorno que nunca llegaba y que acabó siendo para muchos una forma de existencia frustrada y para otros tantos una especie de “muerte lenta”, como definió al exilio Adolfo Sánchez: “[El exilio es] una muerte lenta que recuerda su presencia cada vez que se arranca la hoja del calendario en el que está inscrito el sueño de la vuelta [...]” (SÁNCHEZ, 1997, p. 38).

La segunda de estas sombras que esconde

la correspondencia de los Niños de Rusia es que apenas hay en ella rastro del exhaustivo control y de la férrea censura al que el intercambio epistolar entre los menores y sus seres queridos estuvo constantemente sometido. Los responsables de las expediciones, al igual que hicieron luego en las “Casas de Niños”, supervisaron la escritura de las cartas. Nada en ellas debía ser negativo, preocupante o criticable: los niños y niñas debían dar cuenta del desarrollo modélico de las evacuaciones, del inmejorable trato recibido por parte de sus cuidadores y de la tripulación a bordo y de las excelentes condiciones en las que habían realizado su viaje hasta llegar al país de acogida, disfrutando de innumerables privilegios, como la abundante comida o los juguetes que se les regalaron, que les colmaron de felicidad y alegría. La espontaneidad infantil se plegó, pues, a las exigencias ideológicas y propagandísticas, y fueron muchas las maneras en las que intervinieron los adultos en la escritura de sus cartas para velar por esta “buena imagen” de las evacuaciones infantiles, desde escribir en nombre de los más pequeños (delegación gráfica), pasando por sugerir temas a los que ya se manejaban con la pluma, hasta directamente corregir o tachar aquellas afirmaciones que podrían suponer un problema y empañar la loable labor humanitaria de la República española (SIERRA BLAS, 2009b, p. 228-233).

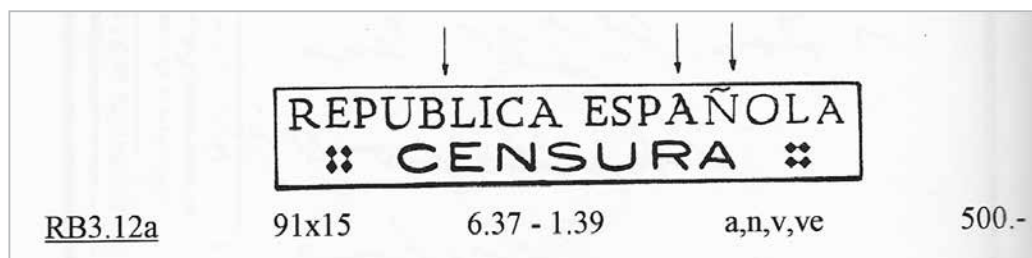
Por otro lado, y aunque la correspondencia de la infancia evacuada solía circular por valija diplomática y tenía otorgada una franquicia postal que hacía que las cartas pudieran ser enviadas gratuitamente (sin sello) (DUROUX y THIERCELIN, 1996), al igual que todas las misivas procedentes o dirigidas al extranjero, las cartas de los Niños de Rusia debían pasar obligatoriamente por la censura postal, establecida por Orden de 15 de agosto de 1936 del Ministerio de Comunicaciones y del Servicio Internacional de Correos (Figs. 8 y 9) (HELLER, 1995, p. 35).

Figura 8 - Sobre que contenía la carta que José Garrido le envió a su madre desde Moscú el 9 de enero de 1938 con la marca de la censura postal española.



Fuente: Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, Pieza Político-Social de Santander, serie O, caja 51, carpeta 7, nº 26.

Figura 9 - Marca de censura republicana catalogada como "RB3.12a".



Fuente: Cfr. HELLER, Ernst L. **Marcas utilizadas por la censura republicana durante la Guerra Civil española.** Madrid: Lindner Filatélica Ibérica, 1995, p. 76.

El exhaustivo examen de las cartas que debían realizar los censores ralentizaba enormemente la entrega de la correspondencia, y el aumento exponencial del flujo postal propio de un tiempo de guerra, en el que todo el mundo tiene necesidad de escribir para saber de los suyos, colapsaba continuamente las oficinas de correos, lo cual explica el desajuste existente, en algunos casos, entre las cartas de los menores y las

respuestas de las familias, o en otros, la no llegada a destino de las cartas y el consecuente silencio postal.

Pero aparte de estas dos sombras señaladas, en la historia de las cartas de los Niños de Rusia hay una tercera sombra, mucho más negra e imprevisible, que debo desvelar antes de dar por terminado este artículo. Desde el mismo momento en que los padres o tutores inscribieron a sus hijos e hijas en las expediciones

a la URSS, los responsables de las evacuaciones quisieron asegurarse de que pudieran entablar correspondencia con ellos durante el tiempo que fueran a estar separados, motivo por el cual

en la ficha que debían entregar con los datos de los menores antes de que éstos embarcaran debía constar una dirección postal de contacto “segura” (Fig. 10) (SIERRA BLAS, 2009a, p. 125).

Figura 10 - Ficha de evacuación de María Pilar Fernández López emitida por el Departamento de Asistencia Social de Euzkadi (País Vasco).

PAIS VASCO
DEPARTAMENTO DE
ASISTENCIA SOCIAL

Euzkadi
GIZARTE-LAGUNTZA
ZAINGOA

Expedición a U. S. S. R.

Apellidos Fernández López

Nombre María Pilar

Edad 9 años, fecha del nacimiento 9 de octubre de 1927

Nacionalidad Española (Guipúzcoa)

Nombre y domicilio de los padres o tutores Francisco Fernández García
~~San Sebastián~~ *Blanca W. B. de la*

Lugar de residencia BILBAO

Persona que se hace cargo del niño

Fuente: Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, Pieza Político-Social de Santander, serie O, carpeta 95, expediente 2, fol. 99.

Nadie contaba entonces con la posibilidad de que la República perdiera la Campaña del Norte y ni mucho menos con que pudiera perder la guerra. Los familiares de los niños y niñas evacuados se convirtieron casi al mismo tiempo que éstos en refugiados, si no en perseguidos o, lo que es aún peor, en desaparecidos. Aunque los menores les enviaron cartas de forma frecuente, como les habían prometido hacer, para darles cuenta de su estado y relatarles todo lo que hacían (la correspondencia permitía a los progenitores seguir manteniendo la potestad sobre sus vástagos en la distancia) (SIERRA BLAS, 2017), además de para interesarse por ellos, estas cartas casi nunca les llegaron. Y el motivo principal no fue la mala gestión administrativa de los servicios de censura postal, sino el no poder encontrar

a los destinatarios. Al haber tenido que abandonar sus hogares, los familiares de los niños y niñas no pudieron recibir sus cartas, que acabaron siendo devueltas y “archivadas” en las Delegaciones de Asistencia Social republicanas a la espera de que los responsables de las mismas pudieran dar con su paradero, cosa que ocurrió sólo en contadísimas ocasiones.

Cientos de cartas no entregadas se fueron así acumulando en las oficinas de estas Delegaciones durante la contienda sin que pudieran darse curso hasta que la guerra fue llegando a su fin y fueron incautadas por las tropas franquistas. Cada vez que el Ejército de Franco conquistaba un territorio, su Servicio de Recuperación de Documentos (SRD) arramplaba con todos los papeles que encontraba a su paso y que podían ser de utilidad para buscar, cuando

llegara el momento, a los que habían luchado al lado de la República y debían, por ello, ser castigados (MICHONNEAU, 2005). Así, lejos de cumplir con su cometido original, que era sencillamente dar cuenta a los padres y familiares de que se encontraban en perfecto estado de salud tras haber realizado su viaje hasta la URSS y saber de ellos, las cartas de los Niños de Rusia acabaron sirviendo al aparato represivo franquista como pruebas para condenar a sus destinatarios, engrosando algunos de los miles de expedientes que llegaron al Tribunal para la Represión de la Masonería y el Comunismo, hoy conservados en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca (SIERRA BLAS, 2009b, p. 242-244).

Referencias

- ALONSO CARBALLÉS, Jesús J. **1937. Los niños vascos evacuados a Francia y a Bélgica. Historia y memoria de un éxodo infantil, 1936-1940.** Bilbao: Asociación de Niños Evacuados el 37, 1998.
- ALTED, Alicia. **La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939.** Madrid: Aguilar, 2005.
- ALTED, Alicia; GONZÁLEZ, Roger; MILLÁN, María José. (Eds.). **El exilio de los niños. Catálogo de la exposición.** Madrid: Fundación Pablo Iglesias; Fundación Francisco Largo Caballero, 2003.
- ALTED, Alicia; NICOLÁS, Encarna; GONZÁLEZ, Roger. **Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1999).** Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, 1999.
- ÁLVAREZ MORÁN, Isabel Argentina. **Memorias de una niña de la guerra.** Gijón: Ayuntamiento de Gijón; Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular, 2003.
- AMELANG, James. (Coord.). *De la autobiografía a los ego-documentos: un fórum abierto.* **Cultura Escrita & Sociedad,** Gijón, n. 1, p. 15-195, sep. 2005.
- CASTILLO, Susana. **Mis años en la escuela soviética. El discurso autobiográfico de los niños españoles en la URSS.** Madrid: Los libros de la Catarata, 2009.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio; SIERRA BLAS, Verónica. “¿Por qué ustedes son capaces de imaginarse un mundo sin cartas?”. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio; SIERRA BLAS, Verónica. (Dir.). **Cinco siglos de cartas. Historia y prácticas epistolares en las Épocas Moderna y Contemporánea.** Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2014. p. 11-21.
- CIMORRA, Eusebio; MENDIETA, Isidro R.; ZAFRA, Enrique. **El sol sale de noche. La presencia española en la Gran Guerra Patria del pueblo soviético contra el nazi-fascismo.** Moscú: Progreso, 1970.
- COLOMINA LIMONERO, Immaculada. **Dos patrias, tres mil destinos: vida y exilio de los niños de la Guerra de España evacuados a la Unión Soviética.** Madrid: Cinca; Fundación Francisco Largo Caballero, 2010.
- CREGO NAVARRO, Rosalía. Las colonias escolares durante la Guerra Civil (1936-1939). **Espacio, Tiempo y Forma,** Madrid, serie V, n. 2, p. 299-328, 1989.
- CROCI, Federico; BONFIGLIO, Giovanni. **El baúl de la memoria: testimonios escritos de los inmigrantes en el Perú.** Lima: Fondo Editorial del Congreso de la

República del Perú, 2002.

Cruz, José Ignacio. Colonias escolares y Guerra Civil. Un ejemplo de evacuación infantil. In: **A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños. Catálogo de la Exposición (Madrid, 20 de noviembre de 2006 al 18 de enero de 2007)**. Madrid: Biblioteca Nacional de España; Fundación Winterthur, 2006. p. 41-52.

DEVILLARD, Marie Jose; PAZOS, Álvaro; CASTILLO, Susana; MEDINA, Nuria. **Los niños españoles en la URSS (1937-1997): narración y memoria**. Barcelona: Ariel, 2001.

DUROUX, Rose; THIERCELIN, Raquel. Los niños del exilio: asignatura pendiente. In: CUESTA, Josefina; Bermejo, Benito. (Coords.). **Emigración y exilio. Españoles en Francia, 1936-1946**. Madrid: Eudema, 1996. p. 167-182.

Elpatievsky, Andrey. **Ispanskaia emigratzia v Sovetskom Soyuze. Istoriografia i istochniki, popytka interpretatsii**. Tver: Izdatelstvo Guers, 2002. [Traducido al español. ENCINAS MORAL, Ángel Luis. **Emigración española en la URSS. La historiografía y las fuentes, un intento de interpretación**. Madrid: Exterior XXI, 2008].

ESCRIVÁ MOSCARDÓ, Cristina; MAESTRE MARÍN, Rafael. **De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares, 1936-1939**. Valencia: L'Eixam Éditions, 2011.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares. **Historia de la Educación, Revista interuniversitaria**, Salamanca, n. 6, p. 83-126, 1987.

GARRIDO CABALLERO, Magdalena. **Compañeros de viaje. Historia y memoria de las asociaciones de amistad hispano-soviéticas**. Murcia: Universidad de Murcia, 2009.

GARRIDO CABALLERO, Magdalena. El exilio republicano rumbo a la Unión Soviética. Repatriaciones, retornos y situación actual de los "Niños de la Guerra". In: AZNAR SOLER, Manuel; LÓPEZ GARCÍA, José Ramón; MONTIEL RAYO, Francisca; RODRÍGUEZ, Juan. (Coords.). **El exilio republicano de 1939: viajes y retornos**. Sevilla: Renacimiento, 2014. p. 268-276.

GELMAN, Juan. **Bajo la lluvia ajena**. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2009.

HELLER, Ernst L. **Marcas utilizadas por la censura republicana durante la Guerra Civil española**. Madrid: Lindner Filatélica Ibérica, 1995.

HERNÁNDEZ, Jesús. **Yo fui un ministro de Stalin**. México D. F.: Editorial América, 1953 [1ª edición, Madrid: G. del Toro, 1974].

MARÍN GÓMEZ, Isabel. Identidad y representación. La construcción de una memoria común. La infancia desterrada. In: ALTED, Alicia; GONZÁLEZ, Roger; MILLÁN, María José. (Eds.). **El exilio de los niños. Catálogo de la exposición**. Madrid: Fundación Pablo Iglesias; Fundación Francisco Largo Caballero, 2003. p. 211-223.

MAYORDOMO, Alejandro; FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. **Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936-1945**. Valencia: Universitat de València, 1993.

MICHONNEAU, Stéphane. Les papiers de la guerre, la guerre des papiers. L'affaire des archives de Salamaque. **Sociétés et Représentations**, París, n. 19, p. 250-267, 2005.

MORENO IZQUIERDO, Rafael. **Los Niños de Rusia**. Madrid: Crítica, 2017.

PAMIÈS, Teresa. **Los niños de la guerra**. Barcelona: Bruguera, 1977.

PONS PRADES, Eduardo. **Republicanos españoles en la Segunda Guerra Mundial**. Barcelona: Planeta, 1975.

PONS PRADES, Eduardo. **Los niños republicanos. El exilio**. Madrid: Oberón, 2005.

SÁNCHEZ, Adolfo. **Recuerdos y reflexiones del exilio**. Barcelona: Grupo de Estudios del Exilio Literario (GEXEL) de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.

SIERRA BLAS, Verónica. **Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil**. Madrid: Taurus, 2009a.

SIERRA BLAS, Verónica. España que perdimos, no nos pierdas. Una lectura entre líneas de la correspondencia privada de los Niños de Rusia. In: NÚÑEZ

SEIXAS, Xosé Manoel; GONZÁLEZ LOPO, Domingo. (Coords.). **Amarras de tinta. Emigración transoceánica e escrita popular na Península Ibérica, séculos XIX-XX.** Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela; Consello da Cultura Galega, 2009b. p. 215-245.

SIERRA BLAS, Verónica. Criterios de transcripción. In: SIERRA BLAS, Verónica (Dir.); MARTÍNEZ MARTÍN, Laura; MONTEAGUDO ROBLEDO, José Ignacio (Eds.). **Esos papeles tan llenos de vida. Materiales para el estudio y edición de documentos personales.** Girona: G Edicions, 2009c. p. 14-15.

SIERRA BLAS, Verónica. Autobiografías en miniatura. Apuntes y reflexiones sobre la correspondencia infantil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 42-70, mai./ago. 2015.

VILANOVA, Antonio. **Los olvidados. Los exiliados españoles en la Segunda Guerra Mundial.** París: Ruedo Ibérico, 1969.

YOUNES, Ebtehal. Les enfants de la débâcle: visions de guerre et traumatismes. In: **Enfants de la guerre civile espagnole. Vécus et représentations de la génération née entre 1925 et 1940.** París: L'Harmattan; Fondation Nationale des Sciences Politiques; Centre d'Histoire de l'Europe du Vingtième Siècle (CHEVS), 1999. p. 207-223.

ZAFRA, Enrique; CREGO, Rosalía; HEREDIA, Carmen. **Los niños españoles evacuados a la URSS (1937).** Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.

Recebido em: 17.04.2017

Aprovado em: 20.07.2017

Verónica Sierra Blas é Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras - Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá. Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita (SIECE). Grupo de Investigación Lectura, Escritura, Alfabetización (LEA). e-mail: veronica.sierra@uah.es

C/ Colegios, 2 - E28801, Alcalá de Henares (Madrid) - ESPAÑA
+0034 918854428

VIAGENS E PASSEIOS FAMILIARES E ESCOLARES REGISTRADOS EM CADERNOS DE ALUNOS (1957-2015)

■ ELIANE PERES

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Este artigo aborda registros de viagens e de passeios localizados em cadernos de alunos de um acervo específico. Os cadernos correspondem ao que hoje se denomina de anos iniciais do Ensino Fundamental e cobrem o período dos anos de 1950 até os dias atuais. Assim, procura-se analisar, sob a ótica infantil, os registros tanto de viagens – entendidas como deslocamentos de mais longa distância, ou seja, intermunicipais e interestaduais –, quanto de passeios – entendidos como deslocamentos na própria cidade ou na zona de localização da casa e/ou da escola. São apresentados, primeiramente, textos que permitem problematizar as experiências familiares das crianças – portanto pessoais e privadas – com passeios ou viagens. De tal modo, foi possível apreender como elas se referem a essas atividades, feitas, em geral, durante as férias, às redes de relações familiares ampliadas que vivenciam e a alguns acontecimentos que consideram relevantes de serem registrados, especialmente no que tange às brincadeiras, ao estudo e a pequenas tarefas executadas no âmbito doméstico. Na sequência, são destacados textos das crianças que indicam viagens e passeios realizados na esfera escolar. Uma das conclusões possíveis é a de que a escola promove, via de regra, passeios culturais (cinema, teatro, biblioteca) e “passeios-informação”, a fim de trabalhar determinados conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Viagens e passeios. Cadernos escolares. Textos infantis.

ABSTRACT

SCHOOL AND FAMILY OUTINGS AND TRIPS REGISTERED IN STUDENTS' NOTEBOOKS (1957-2015)

This article analyzes records of trips and outings found in students' notebooks from a specific archive. Those are notebooks from the early years of basic education and cover the historical period from the 1950's to today. Thus, we seek to investigate, under the children's perspectives, the record of trips – understood here as a long-dis-

tance displacement, such as between different cities or states – and of outings – understood here as displacement inside the city itself or around the location of the student’s house or school. Firstly, we present texts that contextualize children’s family experiences – therefore, personal and private – within trips or outings. This way, we could comprehend how they refer to these activities that are carried out, in general, during vacations, to the broad network of family relationships that they experience, and to some events that they consider relevant to be recorded, especially play time, study and small chores. Then, we highlight texts from children who indicate school trips and outings. One conclusion is that schools promote, as a rule, cultural outings (cinema, theater, library) and “information outings” in order to approach specific curricular contents.

Keywords: Trips and outings. School notebooks. Childrens texts.

RESUMEN

VIAJES Y PASEOS FAMILIARES Y ESCOLARES REGISTRADOS EN CUADERNOS DE ALUMNOS (1957-215)

Este artículo aborda registros de viajes y paseos encontrados en cuadernos de alumnos de un acervo específico. Los cuadernos corresponden a lo que hoy se denomina primeros grados de la Escuela Primaria y cubren el período de los años 1950 hasta los días actuales. Así, se busca analizar, bajo la óptica infantil, tanto los registros de viajes – comprendidos como desplazamientos de más larga distancia, es decir, intermunicipales e interestaduais –, cuanto de paseos – comprendidos como desplazamientos en la propia ciudad o en la zona de ubicación de la casa y/o de la escuela. Son presentados, en primer lugar, textos que permiten la problematización de las experiencias familiares de los niños – por lo tanto personales y privadas – con paseos o viajes. De este modo, fue posible comprender cómo ellos se refieren a estas actividades más amplias, hechas, en general, a lo largo de las vacaciones, a las redes de relaciones familiares ampliadas que viven y a algunos eventos que consideran relevantes para su registro, especialmente en lo que se refiere a los juegos, al estudio y a pequeñas tareas ejecutadas en el ámbito doméstico. Luego son destacados textos de niños que indican viajes y paseos realizados en la esfera escolar. Una de las conclusiones posibles es la de que la escuela promueve, generalmente, paseos culturales (cine, teatro, biblioteca) y “paseos-información”, con la intención de trabajar determinados contenidos curriculares.

Palabras clave: Viajes y paseos. Cuadernos escolares. Textos infantiles.

Introdução

A literatura, em especial a infantil, tem prodigiosos exemplos da exploração do tema da redação sobre as férias. Dois deles, no entanto, são especialmente admiráveis, tanto pela qualidade literária do texto, quanto pela capacidade que as autoras demonstram em revelar, em uma narrativa crescente, os acontecimentos e os sentimentos dos protagonistas em relação à imposição de fazer uma redação escolar sobre as férias. O primeiro deles é *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, da brasileira Christiane Gribel (1999), com ilustrações de Orlando Pedroso, publicado pela Editora Salamandra. Nessa narrativa, o narrador e personagem protagonista é um garoto de onze anos, Guilherme Pontes Pereira, aluno da 6ª série B, que, no primeiro dia de aula, precisa fazer uma redação de 30 linhas sobre as férias e, posteriormente, a análise sintática de uma das sentenças da redação. As agruras de Guilherme, antes, durante e depois da realização da tarefa são magistralmente narradas no texto. Ao final, achando que seria expulso da escola, em razão da atividade escolar, o garoto é enviado ao diretor que, após a conversa com ele, dá o veredito: “Guilherme eu fiquei muito impressionado com a história que você escreveu. Você precisa fazer mais redações”. O narrador/protagonista então conclui:

[...] Então ele me mandou de volta para a sala de aula.

Eu fiquei pensando muito nisso tudo porque no começo eu não estava entendendo nada. Mas depois descobri porque escolheram aquele cara para ser o Diretor. Ele é bem inteligente. Fazer mais redações era mesmo um castigo muito pior do que ser expulso da escola. (GRIBEL, 1999, p. 37)

O outro exemplo advindo da literatura é *Frida*, da colombiana Yolanda Reyes (1999), com ilustrações de Olga Cuéllar e tradução para o português de Ruth Rocha (Editora FTD). Nesse caso, Santiago, o narrador/protagonis-

ta, também um menino de 11 anos, é impelido a fazer uma composição sobre as férias, no primeiro dia de aula. Nela, ele relata como se *enamorou*, durante suas férias, da menina Frida, uma sueca neta de colombianos que passa uma temporada na casa dos avós na Colômbia. A descrição, feita por Santiago, sobre a beleza de Frida e sobre os dias que juntos passaram, é impecável. Em suas palavras, ela era lindíssima e o tempo que permaneceram juntos foram os melhores de *toda* a sua existência: “Nem sei como pude viver estes onze anos da minha vida sem ela. Não sei como fazer para viver de agora em diante”, escreve Santiago, ao lembrar suas férias.

A bela e emocionante narrativa de Yolanda Reyes, assim começa:

De volta à escola. Outra vez, o primeiro dia de aula. Faltam três meses, vinte dias e cinco horas para as próximas férias. O professor não preparou a aula. Parece que o novo curso o apanhou de surpresa. Para sair desse impasse, ele ordena, com a voz de sempre:

– Peguem seus cadernos e escrevam com esferográfica azul e com letra legível uma composição sobre as férias. No mínimo uma página, de margem a margem, sem pular nenhuma linha. Cuidado com a ortografia e com a pontuação. Vocês têm quarenta e cinco minutos. Alguma pergunta?

Não há perguntas. E nem respostas. O que há é a mão que não obedece às ordens, porque está chegando das férias. É um caderno pautado de cem páginas que estreia hoje com o velho tema de todos os anos:

O QUE FIZ NAS MINHAS FÉRIAS? (REYES, 1999, p. 5-6)

Então, Santiago começa a escrever e o faz de forma comovida: o namoro com Frida, as românticas atividades de férias e a despedida de ambos tinham sido as experiências mais emocionantes e intensas da vida do menino de onze anos. Contudo, ao final do tempo estipulado pelo professor para a composição escolar, eis o desfecho assim narrado:

[...] Levanto a cabeça e descubro os olhos do professor cravados nos meus.

– Vamos Santiago. Leia em voz alta o que escreveu, tão concentrado.

Eu então começo a ler com a voz de sempre a mesma composição de todos os anos:

‘Nas minhas férias não fiz nada de especial.

Não fui a lugar nenhum, fiquei em casa, arrumei meu quarto, joguei futebol, li muitos livros, andei de bicicleta, etc., etc., etc...’

O professor me olha com um olhar longínquo, descrente e distraído. Será que ele também se apaixonou nessas últimas férias? (REYES, 1999, p. 29)

Embora se trate de ficção, notavelmente criada por Christiane Gribel e Yolanda Reyes, ambas as narrativas guardam aquilo que caracteriza, via de regra, um texto literário: a verossimilhança. Segundo Borges (2015, p. 53):

Verossimilhança seria uma possibilidade da verdade, algo, talvez, como uma mentira não-grosseira, que não escandaliza uma verdade provável. Tal conceito é essencial no fazer literário porque abre espaço para todas as possibilidades simbólicas no tocante à história, à sociedade, aos seres humanos. Algo que se pretende verossímil está inevitavelmente atrelado ao entendimento das referências que norteiam a sua constituição.

Essa “verdade provável” está, por exemplo, nas ordens de ambos os mestres (professora, na narrativa de Gribel, e professor, na de Reys) para a execução da atividade escolar: observação do número de páginas, do número de linhas, das regras ortográficas, do tempo de duração, das formalidades do texto escolar, como margens, pontuação, parágrafo etc.; também está presente nos sentimentos experimentados pelos meninos antes, durante e depois da escrita do texto solicitado; nos resultados da avaliação dos mestres.

Assim, é inevitável, ao ler os registros de passeios e viagens feitos em cadernos escolares¹ pelos alunos e alunas, objeto de estudo

1 Nos limites deste artigo não cabe a discussão sobre pesquisas com/em cadernos escolares. Remeto, assim, para alguns estudos nesse campo: Gvirtz (1999);

que resultou neste texto, pensar em que medida, no cumprimento dessa tarefa escolar, em especial quando se referem às redações² sobre as férias, as crianças inventaram, reinventaram, omitiram, copiaram etc. O exemplo a seguir, retirado de um caderno de literatura guardado no acervo pesquisado, de uma aluna de um 5º ano, de uma escola privada, nos faz, no mínimo, refletir sobre isso:

Diário de viagem³

Dia 23 de Dezembro de 2012

Oi, diário, hoje vou para casa da minha avó, junto com minha irmã.

Estou arrumando minhas malas. Lá vai ter muita neve. É no Canada.

Estou louca para ver minha avó

Vou passar o natal com ela.

Eba!

Dia 24 de Dezembro de 2012

Oiii, diário!

Cheguei no Canadá, agora vou escalar montanhas com minha irmã.

Eu estava olhando os rios, e estavam quase todos congelados. Tomara que mamãe deixe a gente patinar no gelo.

Minha vó está me chamando para tomar chocolate quente com marshmallows. Humm!

Beijos! Tchau

Dia 25 de Dezembro de 2011[?]

Olá Diário, hoje é o natal! Tomara que eu ganhe muitos presentes

Eu acho que eu e minha irmã vamos ganhar um tablet e um Iphone coisa mais linda do mundo!

E claro que eu vou te dar um presente. Uma caneta nova com uma ponta macia

Beijos tchau!

♥ (C11, 2012, 5º ano, F, EPa, Pelotas, RS)⁴

Hébrard (2001); Chartier (2002; 2007); Viñao (2008); Mignot (2008); Peres (2008; 2012).

2 No primeiro texto literário aqui utilizado, a autora, Christiane Gribel, usa a denominação redação; no segundo, de Yolanda Reyes, a denominação é composição. Não vou entrar na discussão dos gêneros textuais e daquilo que hoje se denomina, na escola, de produção textual, pois há autores que, de forma competente, abordam isso (Cf. Marcuschi, 2002) e que, no caso deste artigo, não é o foco.

3 A escrita das crianças será preservada em todos os textos.

4 Os dados de identificação do caderno são os se-

No conjunto dos textos coletados para este estudo, nesse caso indaga-se: trata-se de um texto que narra uma experiência vivida? Desejada? Inventada? Copiada? No confronto com os textos ficcionais, *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo e Frida*, ler *Diário de viagem*, localizado em um caderno de 2012, serve, no mínimo, como um alerta no estudo da temática em pauta: passeios e viagens registrados por escrito pelas crianças em cadernos, como tarefa escolar, seja como demanda da tradicional redação “Minhas férias”, seja como resultado de atividades pedagógicas, não refletem necessariamente aquilo que se passou ou aquilo que as crianças sentiram ou viveram de fato. Nesse caso, precisa-se tentar evitar uma visão ingênua e simplista das crianças e de suas produções textuais. Sabe-se que, na condição de alunos e alunas, como tão bem revelam as narrativas literárias citadas, as crianças encontram estratégias para resolver as tarefas escolares de acordo com os parâmetros da cultura escolar e docente.

Mesmo considerando isso, os dados coletados para este estudo permitem algumas considerações que são propostas neste artigo, em referência aos passeios e viagens registrados pelas crianças. Esses dados coletados e aqui problematizados, cujo exemplo reproduzido anteriormente (*Diário de viagem*) é atípico, mas reflexivo, advêm de mais de novecentos cadernos de crianças, guardados e preservados no acervo do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS).⁵

guintes (que aparecerão em todas as citações neste artigo): a letra C ou CO seguida de um número, que representa o código do caderno no acervo geral; na sequência está o ano civil, seguido da série/ano escolar, da letra F ou M, em referência à Feminino ou a Masculino, e das letras EPA ou EPU, que significam, respectivamente, Escola Particular e Escola Pública; por último, a cidade e o Estado.

5 Atualmente, há no acervo 1280 cadernos de alunos. Desses, 974 correspondem ao que hoje se denomina

Atualmente, o acervo é composto de cadernos que cobrem o período dos anos de 1920 até os dias atuais. Para este estudo, fizemos uma coleta em todos eles, referente aos primeiros anos do que hoje conhecemos por primeira etapa do Ensino Fundamental (até o 5º ano), e os resultados são os seguintes: foram localizados textos sobre a temática de estudo em 76 cadernos e, em alguns deles, há mais de um registro, perfazendo 105 recorrências ao todo.

Nos cadernos dos anos de 1920, 1930 e 1940, que juntos somam seis, não há registros sobre a temática dos passeios, viagens, férias, excursões. É em um dos cadernos dos anos de 1950, três no total, que se encontra o primeiro texto sobre isso, especificamente no de 1957. Depois, na sequência das décadas, os anos de 1960 contabilizam 21 cadernos, há dois com registros sobre os assuntos; nos anos de 1970, são 13 cadernos, e não há recorrências das temáticas pesquisadas; nos cadernos dos anos de 1980, um total de 37, foram localizados dois com registros sobre os temas; nos anos de 1990, de um total de 233 cadernos, 12 apresentam textos sobre as temáticas; nos cadernos dos anos 2000, de um total de 452, em 24 deles foram localizadas recorrências dos temas pesquisados; finalmente, nos cadernos dos anos de 2010 em diante, no total de 406, em 35 há reincidência das temáticas.⁶

No universo dos cadernos do acervo, há menos recorrências acerca de passeios e viagens do que se imaginava. Por isso mesmo, considera-se relevante tentar extrair deles aquilo que os alunos e as alunas conseguiram expressar sobre essas atividades, pessoais-familiares ou escolares, permitindo problematizar aspectos

de anos iniciais ou primeiro segmento do Ensino Fundamental (até 5º ano). Sobre as políticas de acervo e as pesquisas realizadas no referido grupo de pesquisa, ver especialmente Peres (2011); Peres e Ramil (2015a; 2015b).

6 Sou grata às bolsistas de Iniciação Científica pelo trabalho realizado: Tatiara Timm Herreira (CNPq), Júlia Victoria Casalinho (CNPq) e Indiara Gaia da Silva (FAPERGS).

da vida cotidiana das crianças, o que fazem ou dizem que fazem, o que conseguem perceber e ver nessas situações e como registram isso, bem como em que medida a escola proporciona atividades dessa natureza para as crianças e quais são suas finalidades.

Outros dados são importantes destacar: desses 76 cadernos em que as recorrências foram localizadas, 41 são de meninas, 34 de meninos e em um deles não há essa identificação. Esse dado é importante, uma vez que as brincadeiras são um dos aspectos mais enfatizados pelas crianças, em seus registros escritos, quando se referem às atividades feitas em passeios e viagens, sendo, portanto, possível discutir também algumas questões de gênero, embora parcialmente.

Desse total, destaca-se, ainda, que, nos 76 cadernos em que há registro escrito das temáticas em pauta, 30 são de alunos e alunas que frequentaram escolas particulares, 43 são de estudantes de escolas públicas (municipais, estaduais e um de escola federal) e, em três deles, não há identificação de escola. Há um certo equilíbrio, portanto, entre as esferas de ensino, particular e pública, sendo levemente superior a recorrência das escolas públicas. Contudo, é preciso enfatizar que no acervo geral há essa superioridade numérica de cadernos de escolas públicas. Nenhuma conclusão em relação ao vínculo entre passeios e viagens e escolas públicas e privadas é possível ser feita, nesse momento com esses dados, pelo menos não quantitativamente, mas qualitativamente: o que fazem e registram crianças de escolas públicas e privadas? Teoricamente, elas representariam dois grupos sociais que se diferenciam em relação às condições de vida. Se isso se expressa ou não nos dados extraídos dos cadernos é um aspecto a considerar nas reflexões.

No conjunto dos 76 cadernos em que há registros, 73 foram usados em escolas de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, em

especial os da Região Sul do Estado, característica do acervo geral; dois foram de alunos que frequentaram escolas em outros Estados brasileiros (Paraná e Minas Gerais); e um de um aluno brasileiro que frequentou a escola em Lisboa, Portugal, no final dos anos de 1990. Assim, considera-se que os cadernos são representativos da realidade das escolas gaúchas, em especial de uma região do Estado. Quando os casos apresentados extrapolam esse contexto, são apenas exemplares para mostrar que determinadas atividades excedem os limites geográficos impostos pelas características predominantes nas fontes de pesquisa.

Por fim, ainda em relação às 105 recorrências presentes nos 76 cadernos, a maioria dos textos das crianças refere-se a passeios, entendidos como deslocamentos na própria cidade ou zona de localização da moradia e/ou escola, para visitas aos familiares, a casas de amigos ou a pontos turísticos, prédios, instituições, espaços públicos e privados, eventos culturais etc. Por outro lado, alguns textos referem-se à categoria viagens, entendidas como deslocamentos de mais longa distância (fora dos limites da cidade, do Estado, ou seja, principalmente intermunicipais e interestaduais).

Para apresentar esses dados, o presente artigo foi dividido em duas seções. Na primeira, a ênfase é dada aos textos que indicam viagens e passeios familiares, via de regra, sobre as férias; na segunda, são enfatizadas essas mesmas atividades feitas, contudo, no âmbito escolar, destacando seu caráter didático-pedagógico e cultural, e procurando apreender os sentidos que a escola dá aos passeios e às viagens.

Viagens e passeios familiares registrados nos cadernos escolares

Como já foi referido, serão considerados primeiramente os textos localizados nos cader-

nos referentes às viagens e aos passeios familiares. Nesse caso, interessa analisar como os alunos e as alunas se reportam a essas atividades e que rede de relações e acontecimentos, na vida privada das crianças, é possível apreender nesse tipo de registro, como também já se destacou.

Assim, no que tange aos registros de viagens de férias, que retratam situações familiares, os mais recorrentes são aqueles cujos destinos são as casas de parentes, em cidades próximas aos locais de moradia das crianças. No primeiro caso, que será reproduzido, o menino refere-se aos passeios de férias na casa dos amigos e de parentes e a uma viagem à cidade de Piratini.⁷ O dado torna-se mais inte-

7 A cidade de Piratini é referenciada várias vezes nos textos coletados nos cadernos das crianças, tanto em registros de passeios e viagens familiares, quanto escolares. Isso se deve ao fato de que Piratini é uma “cidade histórica”, que representa, de alguma forma, o “orgulho gaúcho”, de um povo “diferenciado”, que se rebelou contra o governo federal durante o Império. Ela foi a primeira capital Farroupilha, quando, em razão da chamada Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos (1835-1845), os liberais gaúchos, descontentes com a política do governo imperial, se insurgiram contra o Império e iniciaram um conflito armado contra o governo central, decretando a República Rio Grandense. Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Piratini, “em 1835, estavam sendo concluídas as obras da Igreja Matriz quando a revolução chamou às lides bélicas os habitantes da localidade. Importantes acontecimentos se desenrolaram no município por ocasião da Revolução Farroupilha: a 8 de outubro, a Vila foi ocupada pelos farrapos e, a 12 de dezembro, chegou a Piratini o coronel Antônio de Souza Neto, nomeado para chefe da Legião de Guardas Nacionais da Comarca, sendo organizados os Corpos, em 4 companhias e que deram origem à famosa ‘Brigada Liberal’. Piratini, dada sua posição estratégica e o calor com que seus habitantes receberam o movimento, foi escolhida para centro das operações, começando a ser, já no início, o verdadeiro abrigo da Revolução que se estenderia por dez anos. A 11 de setembro de 1836, após a memorável vitória de Souza Neto nos campos de Seival, é proclamada a República e, já a 5 de novembro, a Câmara Municipal adere ao novo regime. Sob a presidência de Vicente Lucas de Oliveira, declara-se a Província em ‘Estado Livre, Constitucional e Independente’, com a denominação de ‘Estado Rio Grandense’, podendo ligar-se por laços de federação àquelas províncias do Brasil que adotassem o mesmo sistema de governo”. Disponível em: <<http://www.prefeiturapiratini.rs.gov.br/site/historia>>. Acesso em: 15 fev. 2017. Atualmente, o município tem 19.841 habitantes e ocupa, no Sul do Rio Grande do Sul, uma área

ressante na medida em que o contexto vem à tona. Trata-se de um caderno utilizado em uma instituição educativa situada na zona rural, ou seja, ao que hoje denominamos de escola do campo.⁸ Assim, como registrou o aluno, ele “tirou” cinco dias em Piratini ou, como diz também, “passeou na cidade”, como se pode ler:

Nas férias que já passaram eu aproveitei passando em casa dos meus amigos e parentes tirei cinco dias em Piratini passei bastante na cidade. (CO4, 1967, 5º ano, M, EPu, Piratini, RS)

Estudante de uma escola pública e moradora do campo nos anos de 1960, para essa criança passear na cidade (“tirar os dias”) e na casa de amigos e parentes eram, provavelmente, atividades importantes de férias. Possivelmente, o difícil acesso à cidade e o alto custo disso fazia do deslocamento uma “viagem”, talvez esporádica, por isso mesmo especial!

Como em outros exemplos que serão aqui problematizados, o registro da vida das crianças que vivem e/ou estudam no campo indica a coexistência das brincadeiras, do trabalho e do estudo. Não é possível, pelos dados disponíveis, dimensionar a proporção de cada uma dessas atividades em suas vidas. Mas seus textos deixam margens para a reflexão dessa condição: afirmam que passeiam e fazem pequenas viagens, mas igualmente registram que férias é um período de ajudar no trabalho de casa e, por vezes, de estudar. Tais constatações, que mereceriam estudos empíricos de maior envergadura, por serem indicadores importantes, podem ser problematizados na relação com outras pesquisas que apontam, por exemplo, que “a aprendizagem na escola é o trabalho social obrigatório, que se exige de

de 3.539,688 km². Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=431460>>. Acesso em: 15 fev. 2017. Piratini é distante da capital gaúcha, Porto Alegre, aproximadamente 344 km e, de Pelotas, em torno de 100 km.

8 Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

todas as crianças, enquanto sua colaboração na empresa paterna e no trabalho doméstico tornou-se mais rara e mais escassa (ZEIHER, 2007, p. 53). Os textos coletados no presente estudo assinalam a existência da colaboração das crianças nas tarefas cotidianas da casa e a participação em atividades de pequenos trabalhos com os pais e familiares em geral, aparentemente não tão raras e escassas assim. O adequado a se indagar é: quais crianças fazem isso? Por que fazem? Sob que condições fazem? Os dados deste estudo estão longe de poder responder a essas questões, mas possibilitam fazê-las para que, talvez, outros pesquisadores e pesquisadoras possam seguir as trilhas desses indícios.⁹

No segundo exemplo, para além das marcas culturais e linguísticas da oralidade e do nível de escrita do aluno de 1ª série, em processo de alfabetização, que chama a atenção, mas que não é um aspecto aqui analisado, também é possível observar, mais uma vez, aquilo que é recorrente nos dados deste estudo: os relatos dos passeios e viagens feitos no âmbito doméstico revelam a rede de relações familiares na qual as crianças estão inseridas. Nesse caso, um menino que frequentou a 1ª série, em 1985, deslocou-se, em férias, da cidade de Morro Redondo,¹⁰ seu local de moradia, para Sanga Funda¹¹ para visitar a casa dos tios

e primos, referidos no texto de forma bastante afetiva:

As férias

As férias passaram ligeiro e foram boas. Eu passei lá na Sanga Funda no primo.

Não queria que eu viesse embora, meu primo chorava, chorava

Meu primo Patrique é o melhor primo que eu tenho eu ganhei um balão, meu tio querinha que nois jovaga no capin

Ta bem o meu tio daqui pouco pun estourou A culpa é do tio. (C02, 1985, 1ª série, M, EPu, Morro Redondo, RS)

Os deslocamentos para visitas aos familiares entre zonas urbanas e rurais ou entre municípios próximos são, assim, as viagens mais frequentes registradas, especialmente nos apontamentos sobre as férias. No caso a seguir, a menina, moradora da cidade de Pelotas, escreveu que visitou a madrinha (*dinda*) e a avó, respectivamente nos municípios de Morro Redondo e Cerrito,¹² ambos próximos à cidade em que residia, Pelotas. Nesse caso há, no ca-

(2014, p. 4), “apesar do bairro se encontrar no perímetro urbano da cidade ele apresenta muitas características de zona rural [...], muitos dos moradores produzem seu sustento, com plantações e criações de animais. Porém, esta não é a principal fonte de renda dos moradores, pois nesse bairro encontram-se mais de vinte olarias (pequenas indústrias que fabricam tijolos e cerâmicas), absorvendo a maioria da mão-de-obra masculina do local e sendo a principal fonte de renda dessas famílias. O bairro ainda conta com um frigorífico de grande expressão regional, que também absorve parte da população economicamente ativa”. Em qualquer um dos casos, contudo, o deslocamento do menino revela um pertencimento geográfico e social da família.

12 Cerrito é distante de Pelotas aproximadamente 58 km. Os dados indicam que “o Município de Cerrito foi criado em 28 de dezembro de 1995, através da Lei nº 10.656, tendo como município de origem Pedro Osório. Localizado no Extremo Sul do Estado do Rio Grande do Sul, possui uma área de 451,9 km² e 6.738 habitantes. Possui a economia voltada ao setor agropecuário tendo como maior expressão a produção leiteira com criação de gado da raça Jersey [...]. Constituído por pequenas propriedades rurais e minifúndios, destaca-se a produção de milho, soja, pêssego arroz e a avicultura. Na zona urbana destacam-se as olarias, com grande produção de tijolos, que é comercializado em toda a Região Sul”. Disponível em: <http://www.cerrito.rs.gov.br/novo_site/index.php?nivel=1&exibir=secoes&ID=1>. Acesso em: 26 jan. 2017.

9 Ver, por exemplo, o estudo de Cecílio (2002) sobre o trabalho precoce e penoso das crianças e adolescentes, moradoras de zonas rurais.

10 Morro Redondo emancipou-se de Pelotas através de plebiscito realizado em 10 de abril de 1988. O município fica distante de Pelotas aproximadamente 43 km. De tradição agrícola, “o município se estende por 244,7 km² e contava com 6.231 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 25,5 habitantes por km² no território do município”. Disponível em: <<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-morro-redondo.html>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

11 Não é possível precisar o lugar exato a que a criança se refere no texto, uma vez que há duas importantes comunidades na região com o nome de Sanga Funda. A primeira, um distrito do município de Canguçu, que faz divisa com Morro Redondo, portanto uma localidade da zona rural; a segunda, um importante bairro na cidade de Pelotas, bastante populoso que reúne trabalhadores e uma população pobre. Segundo Silva

dero, o registro do enunciado dado pela professora: “Escreva um pequeno texto (máximo 10 linhas) explicando o nome das brincadeiras que você mais brincou nas férias” (qualquer relação com a ficção não é mera coincidência!). A resposta à tarefa veio com as seguintes palavras:

Nas minhas férias fui no arroio
Fui na minha dinda no Morro Redondo
No me vô que mora no Cerrito
Lá eu fiquei brinquei de médica. Com a minha
prima minha priminha foi la na minha casa
Brinquei de bebê chorão quando eu disse cho-
rão ela deu um risadão
Foi muito legal até o fim das férias. (C023, 2013,
4º ano, F, EPu, Pelotas, RS)

Tomar banho de arroio, brincar de médica e de boneca (bebê chorão), visitar o avô, a prima, a madrinha, fizeram as “férias legais” dessa menina que, possivelmente tinha, em 2013, quando do registro, por volta de nove anos de idade. É possível especular, pelas brincadeiras e pelos lugares frequentados, pequenas cidades de fortes características agropecuárias e de significativa concentração populacional em áreas rurais, que se trata de uma infância que ainda dispõe de espaços abertos para brincar (arroios, campos) e que mantém vínculos familiares intergeracionais fortes. Assim, pode-se considerar que “brincadeiras de áreas rurais têm algumas características particulares: acontecem em amplos espaços em contato direto com a natureza, fundindo-se dos elementos do entorno que motivam esses repertórios lúdicos” (FRIEDMANN, 2012, p. 26).

Longe de romantizar essa infância, o destaque é feito aqui justamente no sentido da não homogeneização e universalização dessa etapa da vida. Afirmar, genericamente, que as crianças não brincam mais, que não se interessam por brincadeiras ao ar livre, que vivem “fechadas” e absortas com aparatos tecnológicos (computadores, celulares, jogos eletrônicos etc.) não

contribui para a compreensão das transformações da infância e para a historicização desse fenômeno.¹³ Com o conjunto dos dados é possível, no mínimo, especular acerca das crianças e de seus brinquedos e brincadeiras.

As crianças que produziram os textos que ficaram registrados nos cadernos relatam brincadeiras e o uso de tradicionais brinquedos, tanto em atividades feitas em casa, quanto em passeios nas casas de amigos e familiares e nas curtas viagens realizadas. Indaga-se, portanto, do que e como brincavam essas crianças? Das recorrências localizadas no estudo, é possível dizer que entre as brincadeiras coletivas estão: “brincar de colégio”, de boneca, de carrinho, de panelinha, andar de patins, de bicicleta, jogar videogame, jogar bola; além de atividades como ver DVD e TV, além de ajudar os pais em pequenas tarefas domésticas e, por vezes, estudar (ou dizer que estudaram!). No texto mais antigo localizado no estudo, no caderno do ano de 1957, por exemplo, é descrito o que segue:

E gostei muito das ferias eu brincava
Nas ferias estudei muito nas ferias.
Passei muito nas férias
Estudei muito nas ferias
Eu trabalhei muito na férias. (C1, 1957, 2ª série, F,
EPu, Morro Redondo, RS [Santo Amor])

Brincar, estudar e trabalhar, eis as atividades que a aluna afirma ter feito durante suas férias. É importante frisar que Santo Amor, indicado no caderno como o local da escola, é uma zona colonial do município de Morro Redondo, na Região Sul do Rio Grande do Sul. Trata-se, portanto, de uma escola da zona rural e de uma criança moradora do campo. Possivelmente, para além de tentar agradar a professora com a tradicional redação das fé-

¹³ Não há e não pode haver, nesses casos, uma visão ingênua e a-histórica da problemática das tecnologias na vida das famílias e das crianças. O que se pretende com essas afirmativas é tão somente chamar a atenção para um discurso genérico e, por vezes, descontextualizado, e não minimizar essa realidade.

rias, afirmando que durante esse período ela também estudou muito, parece que trabalhar e brincar faziam parte do cotidiano dessa menina e quiçá de muitas outras crianças que viveram em tais condições, nos anos de 1950 e subsequentes, até os dias atuais.

No que tange aos debates sobre infância e história da infância, tal dado é bastante relevante. Os estudos nesses campos, desde o clássico de Philippe Ariès (1978 [1973]), têm mostrado que a infância é um constructo social, histórico e cultural, variável no tempo e no espaço. As crianças não são as mesmas, independente de quando e de onde nascem e vivem, mas variam significativamente e suas experiências são singulares, conforme a época, o lugar de suas existências, o pertencimento social, étnico-racial e de gênero. O dado possível de ser extraído e problematizado em textos como o anteriormente reproduzido, ou, no mínimo, a indagação possível é: teriam as crianças que vivem no campo experiências gerais e, especificamente, de férias, de atividades culturais, de brinquedos e brincadeiras, muito diferentes das crianças que vivem em zonas urbanas, especialmente daquelas dos grandes centros? Os dados de que se dispõe são insuficientes para uma resposta absoluta, mas podem ser problematizados no conjunto de outros estudos que mostram que contextos diferentes (familiares, sociais, geográficos, históricos, étnicos, de gênero) influenciam modos diversos de trabalhar, de estudar e de brincar entre as crianças e os adolescentes (FRIEDMANN, 2012; KOTHE; KIRCHNER, 2015).

Ainda sobre brincar, estudar e visitar parentes nas férias, um outro exemplo, de um caderno de 1996, é reproduzido a seguir. Igualmente, nesse caso, o enunciado da professora foi copiado no caderno e diz: “Escreva 5 coisas que você fez nas férias”. A menina (assim como Guilherme Pontes Pereira e Santiago) cumpriu a tarefa nos seguintes termos:

Brinquei com meus primos
Fui dormir na minha tia
Andei de roler
Fui lá na minha avó
Estudei a tabuada. (CO1, 1996, 2ª série, F, EPU, Três Passos, RS)

Se, de fato, a menina que registrou esse texto estudou ou não a tabuada, não está em questão, pois não se pretende verificar a veracidade do que dizem as crianças, alunos e alunas dos anos iniciais da escola. Textos como o desse exemplo anteriormente reproduzido são os mais comuns e indicam, pelo menos, alguns aspectos que merecem atenção: o primeiro, já salientado, são as brincadeiras e os brinquedos que as crianças têm tido acesso e mantido, no caso, para o período em evidência: a partir dos anos de 1950, com ênfase para os anos de 1990 em diante, em razão das fontes de pesquisa que são em maior número para esse período; o segundo, a referência ao trabalho, pequenas tarefas domésticas e colaboração com os pais, e o registro, no esteio da cultura escolar e docente, que as férias tiveram, também, momentos de estudo; por fim, aquilo que é mais evidente, no conjunto dos textos coletados e já referido, a rede de relações familiares das crianças: avós e avôs, tios e tias, padrinhos e madrinhas, primos e primas, aparecem de forma recorrente nos textos, indicando relações familiares expandidas e importantes na vida das crianças, seja daquelas que vivem na cidade ou no campo. Nesse caso, sem generalizar afirmativas, pode-se dizer que as crianças revelam conviver com diferentes membros familiares, de diferentes gerações (de avós aos primos pequenos, por exemplo) e que o contato com eles durante os períodos de férias escolares são vivências importantes, ou, pelo menos, elas dizem que são, o que por si só já é significativo.

A relação com os familiares, nesse caso com a avó, aparece igualmente no texto a se-

guir, além de atividades próprias da vida no campo, como buscar ovos no galpão e apanhar pêssegos na lavoura. Intitulado “Como foi o meu domingo”, uma menina de uma escola pública do município de Canguçu assim escreveu:

Hoje eu acordei de manhã e fui brincar na minha vó eu brinquei de esconder com minha vó e eu também tirei ovo dos ninhos do galpão e comi salada de frutas e comi arroz de leite depois eu fui na lavoura apanhar pêssego e depois mais tarde eu fui dormir. (C63, 2010, N/C, F, EPU, Canguçu, RS)

Registre-se que a escola em que esse caderno foi usado localiza-se no município de Canguçu, na Região Sul do Rio Grande do Sul, considerado o município com maior número de minifúndios da América Latina.¹⁴ Assim, a experiência relatada tem a ver, obviamente, com o contexto de sua inserção. Essas crianças se não são filhas de pequenos agricultores, são netas de famílias com essa configuração. Os textos refletem, de alguma forma, essa realidade e essas vivências. Para além disso, permitem pensar os tempos da infância, as relações estabelecidas com e pelas crianças (a avó brinca de esconder com a neta?), as transformações no cotidiano das famílias etc.

A pesquisadora alemã Helga Zeiher (2007) analisa o tempo da profissão e o tempo da família, em relação às mudanças sociais, especialmente em sociedades altamente industrializadas, mostrando como o cuidado com as crianças tem se modificado, indicando um processo de *desprivatização* e *desfamiliarização* da infância. Contudo, no confronto com os indícios dos textos das crianças aqui referidos é possível dizer que, em diferentes contextos

14 “Canguçu é um dos poucos municípios com mais de 50 mil habitantes a manter a população rural maior do que a urbana. O título de Minifúndio das Américas se deve ao grande número de propriedades rurais: 17,3 mil, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Dos 53 mil habitantes, 63% ainda residem nos cinco distritos do interior”. Disponível em: <<http://www.cangucu.rs.gov.br/site/noticia>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

sociais, culturais, geográficos, étnicos, religiosos, outras práticas e outras relações estão sendo construídas, especialmente por esses sujeitos que “constroem história e criam cultura” (PRADO, 2005 p. 107), que são as crianças, na relação com seu grupo familiar ampliado.

Da mesma menina e no mesmo caderno, chama a atenção, também, um outro texto de sua autoria. Igualmente intitulado “Meu domingo” – talvez uma prática da professora para estimular a produção textual das crianças –, a aluna escreveu:

Eu acordei e eu e o meu pai assistimos o picapal. Depois que eu e o meu pai assistimos o picapal agente foi na pracinha e eu andei de bicicleta e de balanço e de escorregador. depois eu e o meu pai brincamos de escondi escondi e depois eu e o meu pai agente foi no Alemão e agente comeu pizza tomamos um Refri e depois a gente voltamos para casa. (C63, 2010, N/C, F, EPU, Canguçu, RS)

Muitas atividades – reais ou imaginárias – foram descritas pela criança, um intenso dia somente com o pai teria sido vivido: desde cedo, com a programação vista conjuntamente na televisão, seguida de brincadeiras ao ar livre – bicicleta, pracinha e esconde-esconde –, prosseguida de uma visita ao “Alemão”,¹⁵ passeio regado a refrigerante e pizza, com, enfim, o retorno para casa. Teria sido, assim, um domingo alegre de brincadeiras e passeio com o pai. O texto sugere uma sintonia, uma identificação, uma afinidade entre pai e filha, que não é possível de averiguar, nem é o propósito. O importante, nesse caso, é perceber que a escrita da criança indica para uma construção de sentidos: se de fato seu domingo não foi assim, ela gostaria que tivesse sido!

Ainda em relação aos brinquedos e às brincadeiras, um texto intitulado “As Férias da Turma”, de um 2º ano, do ano de 2010, é interessante, pois registra o que segue:

15 Uma conhecida e tradicional lanchonete da cidade.

As Férias da Turma

A turma do 2º ano teve duas semanas de férias em julho

Cada aluno fez coisas diferentes e com certeza divertidas

Agora cada um vai contar um pouquinho do que fez

Ana Paula: Brincou de comidinha, brincou de barro.

Marco: Foi para a casa do pai, comeu muito bombom e jogou play 3

Aislam: Ajudou o pai a encerra o gado e brincou

Lara: Deu comida para as galinhas, jogou no computador

Jariel: Andou a cavalo fez um carrinho boiadeiro

David: Andou de bicicleta e brincou de carrinho da hotl

Yuri: Jogou vídeo game brincou de carrinho

Laertty: Foi para fora ver os caras correr

Diulia: Na dinda brincou com a Mila

Tais: Foi na dinda, brincou de casinha, jogou bola

Cassiano: Jogou vídeo game e andou de carrocinha

Natanieli: Andou de bicicleta e foi na casa da tia

Patricia: Jogou bola e volei brincou de casinha, olhou DVD. (C48, 2010, 2º ano, F, EPu, Capão do Leão, RS)

Muitas e variadas atividades e brincadeiras são reveladas nesse texto coletivo, de um 2º ano (possivelmente, então, crianças entre 7 e 8 anos), de uma escola pública: brincar de comidinha, de barro, de casinha, de carrinho, jogar videogame ou computador, jogar bola, andar de bicicleta, de cavalo e de carrocinha etc.¹⁶ Mesmo considerando essa variação, um olhar atento revela que há, nas brincadeiras e atividades registradas, certa divisão de gênero: Ana Paula, Tais e Patrícia dizem ter brincado de casinha, mesmo que a primeira tenha “brincado de barro” e as duas últimas “jogado bola”; por sua vez, Jariel, David e Yuri afirmaram ter “brincado de carrinho”, brinquedo e brincadeira histórica e culturalmente reservada aos meninos.

¹⁶ A colaboração nas tarefas dos pais, reaparece aqui, em pelo menos dois casos: Aislam: ajudou o pai a encerrar o gado; Lara: deu comida para as galinhas. E ambos remetem a atividades com características rurais.

Mas no que se refere a gênero, o texto “O que fiz nas minhas férias”, escrito no caderno de uma menina que frequentou a 3ª série, em 1994, em uma escola particular é o mais revelador de uma dada realidade de gênero:

Era uma vez eu e Alexandra estávamos brincando de colégio e a minha mãe chegou e agente estava mechando nas coisa da lojinha que a mãe tinha.

Aí eu fui na Paula e a gente andou de patins e eu cai de joelho e o Willian rio, rio que eu tinha caído.

Depois eu e a Paula fomos brincar de Barbie e o Willian queria brincar de Barbie e a mãe de Paula chamou ele de menininha brincando com Willian e ele potou para chorar e a mãe da Paula foi ao supermercado e a gente ficou andando de patins na rua e o Pig ficava pulando na gente e a Paula passou de patins em cima do pano dele e ele ficou brabo.

Aí a mãe da Paula chegou e a Paula pediu para fazer um bolo e ela deixou e a gente fez uma sujeira e a gente colocou no micro-ondas e levou 8 minutos.

Aí a minha mãe chegou e eu levei um pedaço de bolo para a minha casa.

Só fiz isso nas férias. (C22, 1994, 3ª série, F, EPa, Rio Grande, RS)

Willian, chamado de menininha porque queria brincar de Barbie, foi interditado e humilhado, por querer participar da brincadeira de bonecas, “coisa de menina”. Assim, o registro da aluna de uma 3ª série permite refletir o quanto as brincadeiras ainda “têm gênero” e, com isso, ajudam a reforçar os estereótipos sociais de homem e de mulher. Além disso, é preciso compreender que as brincadeiras estão “inseridas num sistema social, [são] possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos (PRADO, 2005, p. 98-99). Nesse caso, na sociedade contemporânea brasileira, menino ainda não pode brincar livremente de boneca! Há, portanto, um longo caminho a ser percorrido, no que tange aos preconceitos e à equidade de gênero.

Para encerrar essa seção, vale retomar seu objetivo, qual foi: problematizar os textos das crianças no que se refere a passeios e viagens familiares. Se foi possível ampliar e destacar outros aspectos, que não restritos a isso, é justamente porque, ao escrever suas experiências de passeios e viagens, como tarefa escolar, as crianças, mesmo que com poucas habilidades linguísticas e textuais, expressam relações e fatos sociais e culturais, revelam desejos e intencionalidades, indicam ações e reações na e da vida cotidiana. Esse também foi, portanto, um esforço de “ouvi-las” e “vê-las”, tentando capturar, por vezes no detalhe, no vestígio, suas ações, vivências e experiências cotidianas.

Segundo Lopes e Galvão (2001, p. 64), “uma das principais dificuldades para se fazer a história da infância é exatamente a ausência de registros que tenham sido produzidos pelas próprias crianças: afinal, elas não deixam testemunhos escritos, pessoais ou coletivos”. Contudo, é possível relativizar a afirmativa das autoras. Mesmo que se reconheça a dificuldade em localizar produções infantis, os registros encontrados nos cadernos pesquisados, especialmente os textos em que as crianças escrevem algo sobre si, seus familiares e suas vidas, permitem afirmar que há rarefação desses dados, mas não sua completa ausência. Trata-se de um esforço que pesquisadores e pesquisadoras precisam fazer para seguir os rastros que as crianças deixam, seja em registros escolares ou não-escolares, sejam escritos, desenhados ou gravados.

Na sequência, procurar-se-á problematizar os passeios e as viagens escolares, a partir dos textos das crianças presentes nos cadernos.

Viagens e passeios escolares nos cadernos dos alunos

Em relação aos passeios e viagens escolares, o esforço é compreender que tipo de expe-

riências dessa natureza as crianças têm tido no âmbito escolar, bem como evidenciar o que esses registros revelam da escola como instituição cultural e das propostas pedagógicas, no período em questão.

As viagens e os passeios escolares, de cunho cultural e pedagógico, estão registrados e referem-se a visitas a locais públicos, como redação de jornais, emissoras de rádio, bibliotecas, feiras do livro, cinema, museus etc., como se pode ver nos exemplos a seguir:

Nosso passeio

Já que 5 de maio foi o dia das comunicações programamos um passeio até o jornal, Alto Jacuí e à Biblioteca municipal. Lá no jornal, nos vimos como se faz um jornal. Achamos muito interessante. Saindo do jornal, fomos até a biblioteca e achamos os livrinhos muito bacanas. Tivemos oportunidade de ler Educação, pela sala da profe Nerziz.

Gostamos muito do nosso passeio, apenas cansamos um pouco. (CO1, 1990, 3ª série, F, EPa, Ibirubá, RS)

HOJE À TARDE ESTAVA ENSOLARADA ENTÃO RESOLVEMOS FAZER UMA VISITA À BIBLIOTECA DO SESI. CHEGAMOS LÁ VIMOS MUITOS LIVROS, UM TAPETE COM ALFABETO DE ANIMAIS. DEPOIS FOMOS PARA O ESPAÇO ONDE SÃO APRESENTADOS OS TEATROS, PASSAMOS PARA O LABORATÓRIO E VIMOS UM ESQUELETO.

ASSISTIMOS UM FILME QUE FALAVA SOBRE O MEIO AMBIENTE, BRINCAMOS NA PRACINHA.¹⁷ (C31, 2007, 1ª série, M, EPa, Bagé, RS)

Embora seja incomum, por vezes, na escola também se “passeia para brincar”, como no caso reproduzido na sequência:

Ontem dia 22 de março quinta-feira fui na praça Carlos Gomes com os colegas da 1ª A. Lá nos brincamos no helicóptero, barco, escorregador, gangorra, foguete, dinossauro, túnel, balança, cavalo...foi muito legal.¹⁸ (C31, 2007, 1º ano, M,

¹⁷ Texto assim reproduzido para marcar o tipo de letra usado nesses casos, a maiúscula, também chamada de bastão ou de caixa alta.

¹⁸ Observe-se que esse texto, como os demais referentes aos passeios escolares, tem uma correção linguística que deve ter passado pelo crivo da professora. E

EPa, Bagé, RS)

Por vezes, também, pode-se perceber que os passeios têm um caráter mais lúdico, especialmente no caso dos primeiros anos escolares. Dois exemplos são mostrados, ambos de classes de 1º ano:

O circo

Hoje nós fomos ao circo.

Nos adoramos os palhaços.

O circo estava legal! (C11, 2000, 1ª série, M, EPu, Pelotas, RS)

HOJE NÓS VAMOS NO CINEMA VER O FILME DO TIGRÃO.

NÓS VIMOS O FILME ESTAVA MUITO BOM O TIGRÃO DESCOBRIU QUE SEUS AMIGOS ERAM COMO SUA FAMÍLIA. (C11, 2000, 1º ano, M, EPu, Pelotas, RS)

Contudo, os passeios didático-pedagógicos, especialmente aqueles planejados para ensinar algum conteúdo específico do currículo escolar são os mais recorrentes. As temáticas dos vegetais, dos bichos, do meio ambiente e do sistema monetário aparecem nos textos a seguir exemplificados:

O Passeio

Hoje nós fomos dar um passeio

Olhar os vegetais.

A professora foi junto

A gente é muito distraído

Porque a gente passa pelos vegetais todos os dias mas nem olha. (C03, 1988, 2ª série, F, EPu, Morro Redondo, RS)

Nós da 1ª série da sala 70 e as professoras fomos passear.

Fomos a procura de bichinhos, plantas, areia, terra e pedra para montar um terrário.

Achamos primeiro a areia depois a terra, plantas, pedras e os bichinhos.

Voltamos para a escola nosso terrário estava pronto e muito bonito. (C03, 2002, 1ª série, F, EPu, Santa Rosa, RS)

possivelmente, diferente dos anteriores, dos passeios e viagens familiares, trata-se de textos produzidos e corrigidos coletivamente pela turma. Eis a razão provável dos poucos erros ortográficos, de pontuação e de estrutura textual.

ONTEM FIZEMOS UM PASSEIO PELO QUARTEIRÃO PARA OBSERVARMOS O MEIO AMBIENTE.

VIMOS LIXO PELO CHÃO, CASAS, CARROS, PRÉDIOS, ÁRVORES, ESGOTO ESCORRENDO, PAREDES RISCADAS.

FICAMOS TRISTE COM O QUE VIMOS. (C31, 2007, 1ª série, M, EPa, Bagé, RS)

Redação

Passei ao supermercado

Nossa turma foi ao supermercado apos aprender o sistema monetario

La no supermercado compramos nosso lanche com muita atenção na hora de coferir o troco Nosso passeio foi muito divertido. (C35, 2011, 2º ano, M, EPa, Pelotas, RS)

Nessa mesma perspectiva, há registro de uma visita de estudos em um caderno de um aluno brasileiro que estudou em Lisboa, Portugal, em 1999. Nesse caso, a visita foi ao Museu da Cidade e o conteúdo era os descobrimentos portugueses:

No dia 2 de Março fomos fazer uma visita de estudos no Museu da Cidade. Pegamos o autocarro nº 78 e fomos até lá.

Fomos direto a uma sala que tinha algumas coisas sobre a época dos descobrimentos portugueses. Ouvimos uma palestra feita pela Catarina (a nossa guia) e fizemos tipo um teatro que foi assim: as meninas foram para um lado e os meninos para outro. Cada um escolhia um nome da época. Seis rapazes foram escolhidos para representar os marinheiros que vinham da Índia um outro menino representou o escrivão da Casa da Índia. A Catarina entregou um pote de especiarias para cada um; cada pote continha uma especiaria, elas eram: canela, açafão, caril, cravinho, pimenta e noz Moscada. Esses meninos tinham que declarar ao escrivão seu nome inventado e a sua especiaria.

As meninas e os outros meninos iriam para a Índia. E a representação foi assim: as meninas tinham que dar o nome inventado para viajar e os meninos além de inventar o nome tinham que inventar uma profissão que era realizada em barcos e tinha que dar isso também para o escrivão.

Depois fomos ver o mapa das rotas marítimas. Imaginamos que íamos para a Índia. Então, se

íamos para a Índia tínhamos que rezar; daí fomos na maquete do Mosteiro dos Jerônimos, logo depois fomos para a maquete da Torre de Belém para partir para a Índia.

Vimos a maquete da cidade, alguns azulejos e fomos embora. (CO8, 1999, 4ª série, M, EPu, Lisboa, PT)

Um passeio com muitas atividades e provavelmente com a intencionalidade da professora de reforçar o conteúdo estudado em sala de aula ou de apresentá-lo aos alunos para posterior desenvolvimento na escola. O que é possível perceber, contudo, é que havia um propósito definido para tal passeio.

Igualmente, no mesmo caderno, há avisos de muitos outros passeios, como o que segue, indicando a incidência dessas atividades naquele contexto:¹⁹

Aviso:

Informo V. Ex^ã que na próxima segunda feira dia 26 de Abril iremos aos “Palácio da Independência”.

A saída está para as 9h30 e a chegada para as 12:30.

Mais informo que cada aluno terá de pagar 640\$00/250\$00 entrada e 490\$00 camioneta Lisboa, 26/4/99. (CO8, 1999, 4ª série, M, EPu, Lisboa, PT)

Na sequência, no caderno, está o texto que relata a visita, assim descrita:

Visita ao palácio da Independência

1º nós fomos a uma explicação sobre Cuchim, depois uma explicação sobre Goa que foi conquistada por Afonso de Albuquerque em 25/1510 dia de S. Catarina. Depois fomos para uma sala que representava uma nau e logo após uma de uma igreja. Andamos um pouco e fomos a “Sala do Baú” que tem o “guarda-roupa” Indiano e o mercado e fingimos ser vendedores e compradores. Depois jogamos computadores. (CO8, 1999, 4ª série, M, EPu, Lisboa, PT)

Assim como no passeio ao Museu da Cidade, a visita ao Palácio da Independência, em Lisboa, tinha provavelmente a intencionalidade de desenvolver o conteúdo referente às conquistas portuguesas com a turma de 4ª série. Como se sabe, Cochim e Goa, cidades da Índia, estiveram sob o domínio de Portugal e ambas foram capitais da Índia portuguesa no século XVI. Tratou-se, assim, de um “passeio-conteúdo” ou, na expressão de Sampaio (1994), um “passeio-informação”.

De outro caderno, de uma menina de um 4º ano, de uma escola particular de Pelotas, do ano de 2013, vem o último exemplo de uma viagem de estudos. Ela foi feita à cidade de Piratini, no Rio Grande do Sul, e o texto é exemplar de um registro de viagem de caráter didático pedagógico, com conteúdos e informações apreendidas:

VIAGEM À PIRATINI!!!

Othello Moreira Fabião foi um homem muito importante. Ele ajudou a fundar Piratini. Ele tem dois títulos de eleitor.

A CASA verde

Inacia Machado Silveira foi a 1ª professora de Piratini. Ela viveu na casa verde (agora pintada de azul).

CASA do General Neto

Genereal Neto morou aqui. Ele foi importante. Ele proclamou a república Rio grandense.

Gomes de Freitas

Ele “fugiu” da revolução Farroupilha. Quando ela acabou, ele voltou. Ele foi um juiz de paz.

CASA DA Camarinha

Ela pertenceu aos açorianos. Por que casa Camarinha? Por quê ela tem uma espécie de camarim onde aconteciam reuniões, etc.

Tiatio 7 de Abril

Era pequeno, existiu por pouco tempo. Ele foi construído mais ou menos no ano de 1878.

Significado de Piratini: Peixe Barulhento (Tupi guarani). (C19, 2013, 4º ano, F, EPa, Pelotas, RS)

Os passeios escolares, viagens de estudos e/ou excursões, cujos exemplos estão reproduzidos anteriormente, não são recentes na história da escola mundial e brasileira. Quan-

¹⁹ O Movimento da Escola Moderna, cujo mentor foi Célestin Freinet, e que preconizava as aulas-passeio e as viagens de estudos tem, até hoje, em Portugal, muitos seguidores e adeptos. Adiante, tal movimento será referido.

do tal temática está em evidência é preciso, pelo menos, voltar ao século XIX e compreender a expansão dessas atividades no bojo de um dos mais importantes movimentos educacionais de todos os tempos: o movimento da Escola Nova.

Em outro estudo (PERES, 2005), mostramos que esse foi um movimento que tomou forma em praticamente todo o mundo, no final do século XIX e início do século XX, e que pretendia, entre outras coisas, estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade. Em razão disso, temas como educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; formação das elites; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidades das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros, tiveram centralidade nas discussões e nas produções dos pensadores ligados à Escola Nova.

O tema dos métodos pedagógicos também esteve em pauta nesse movimento. Tratava-se de defender uma escola mais dinâmica, mais ativa, mais interessante para as crianças. No bojo desse debate, estava a defesa dos passeios, excursões, viagens de estudos, dos quais a escola atual é herdeira.

Numa reunião realizada em Calais, na França, em 1919, foram assentados os chamados trinta pontos da Escola Nova,²⁰ que sintetizavam as características gerais das “escolas novas no campo”, ou seja, da Escola Nova em seu sentido original.²¹

20 Os trinta pontos ou características da Escola Nova foram publicados no Brasil, em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho (1978).

21 O ponto de número 3, quanto à organização geral, refere: “A Escola Nova está situada no campo, porque este constitui o meio natural da criança. O influxo

Como foi referido no estudo supracitado (PERES, 2005), segundo Adolphe Ferrière (1915, p. 9), um dos arautos da Educação Nova, os trinta pontos foram resultado do registro das experiências e dos contatos de mais de quinze anos com “Escolas Novas autênticas”. Em razão disso, entre as características dessa proposta estava a previsão de seu funcionamento em forma de internato no campo, origem das primeiras experiências do que se convencionou chamar Escola Nova na Europa (França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica). Os trinta pontos contemplam ainda questões que seriam verdadeiras “bandeiras de luta” dos escolanovistas de várias partes do mundo, inclusive do Brasil, a exemplo da coeducação dos sexos, dos trabalhos manuais na escola, da educação integral (educação moral, física e intelectual), dos trabalhos livres, do trabalho coletivo, da (re)organização do tempo escolar, das excursões pedagógicas, da auto-organização dos alunos (sistema de república escolar), do ensino baseado na experiência e nos fatos, na atividade pessoal e nos interesses espontâneos dos alunos etc.

Em relação às excursões escolares, no ponto 10, do item QUANTO À ORGANIZAÇÃO GERAL, lê-se:

As excursões, a pé ou em bicicleta, com acampamentos em tendas de campanha e refeições preparadas pelos próprios alunos, desempenham um papel importante na Escola Nova. Tais excursões, adrede preparadas, coadjuvam o ensino.

Ainda no item denominado QUANTO À FORMAÇÃO INTELECTUAL, no ponto de número 13, lê-se:

O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visitas a fábricas,

da natureza, as possibilidades que oferece para empreendimentos simples, os trabalhos rurais que permite realizar, representam o melhor auxílio à cultura física e moral. Para progresso intelectual e artístico, é desejável, porém, que fique próximo a uma cidade”. (LOURENÇO FILHO, 1978)

prática de trabalho manual, etc., e, só em falta, da observação de outros, recolhida através dos livros. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede. (LOURENÇO FILHO, 1978)

Vários pensadores da Escola Nova, entre eles Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960) e Pierre Bouvet (1878-1965), iriam defender de forma veemente, ao longo da vida, o ensino ativo e, nesse contexto, a importância e o caráter didático-pedagógico das observações, visitas, excursões e viagens de estudos, porque “coadjuvavam o ensino” e permitiam que a prática precedesse a teoria, na esteira daquilo que acreditavam e advogavam. Mas quem de fato contribuiu significativamente na divulgação da chamada técnica da “aula-passeio” foi o professor francês Célestin Freinet (1896-1966). Toda formulação pedagógica de Freinet, que aliava teoria e prática, ficou conhecida como movimento da Escola Moderna.²² Em relação aos passeios escolares, em uma de suas obras descreve como fazia isso:

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças pelos campos que circundavam a aldeia²³. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão [...]. Observávamos o campo nas diversas estações: no Inverno víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto [...]; já não examinávamos, como

professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o insecto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo nosso ser, não só objectivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta. (FREINET, 1976 [1964], p. 23)

Não cabe nos limites desse artigo, não é seu propósito, aprofundar as ideias freinetianas; contudo, é preciso observar que os passeios e as viagens de estudos localizados nos cadernos dos alunos e alunas seguem uma tradição pedagógica de longa data que precisa ser referida e compreendida nos seus princípios teóricos, mesmo que professores e professoras tenham perdido essa referência histórica e continuem fazendo tais atividades em razão de uma prática instituída na e pela referida tradição didático-pedagógica.

Considerações finais

A primeira pergunta que se pode colocar na finalização desse estudo é a seguinte: sob qual perspectiva as crianças, alunos e alunas da fase inicial da escolarização, registram suas experiências familiares de viagens e passeios? O segundo questionamento é: o que os textos das crianças permitem apreender sobre viagens e passeios no espaço escolar?

Assim, pretende-se que essas duas indagações sejam respondidas nos limites que os dados permitem – portanto, da própria fonte de investigação, os cadernos escolares. Além disso, espera-se que o estudo possa suscitar outros, especialmente no que tange aos registros escritos das crianças, tão difíceis de serem problematizados dos pontos de vista histórico, sociológico e antropológico, mas tão necessário.

Em relação ao primeiro questionamento, pode-se concluir que, no universo pesquisado, os textos das crianças indicaram aspectos como: os limites culturais e geográficos de seus

22 Célestin Freinet afirmou: “Já dissemos num estudo anterior: não há método Freinet. [...] Somos, já dissemos, um movimento pedagógico, um amplo movimento que visa adaptar, na prática, as nossas escolas às necessidades do momento actual e aos meios que hoje em hoje em dia a organização social e científica põe à disposição. Antes do mais, somos práticos e trabalhamos sem ideias preconcebidas contra determinada técnica ou método”. (FREINET, Élise, 1978 [1969])

23 Célestin Freinet começou sua carreira docente como professor primário, na localidade de [Bar-sur-Loup](#), França, e, posteriormente, lecionou em [Saint-Paul](#). Para saber mais sobre a vida e obra de Freinet ver: Freinet, Élise (1978 [1969]).

passeios e viagens; a relação com familiares e amigos, aparentemente reforçadas em períodos de férias, em muitos casos em espaços rurais; a coexistência de um tempo de colaborar com os pais em pequenas tarefas domésticas, de estudar e de brincar, ainda, de algumas tradicionais brincadeiras infantis, com indícios de separação de gênero no que tange a essas brincadeiras e aos brinquedos.

Há, notadamente, uma diferença nos textos produzidos pelos alunos e alunas, quando escrevem sobre suas férias, passeios e viagens familiares e quando o fazem em referência a essas atividades realizadas no âmbito escolar. No primeiro caso, há uma escrita “mais livre”, aparentemente menos controlada e menos corrigida, diferente daquela que registra passeios e viagens escolares.

Assim, em relação à segunda pergunta, pode-se enfatizar que poucos são os passeios ou viagens escolares registrados nos cadernos que revelam uma dimensão mais lúdica ou “passeio-reposo”, como denominou Sampaio (1994, p. 81), em referência à aula-passeio da Pedagogia Freinet. O que os dados indicaram é a existência, na escola, de “passeios-informação” (SAMPAIO, 1994, p. 181), quais sejam, aqueles feitos espe-

cificamente para aprender ou reforçar um conteúdo escolar (vegetais, bichos, meio ambiente, sistema monetário, períodos e fatos históricos, como nos exemplos mostrados). Além disso, pelos textos, é possível perceber que passeios e viagens escolares são feitos, na maioria das vezes, a lugares associados a uma “cultura legítima”: museus, bibliotecas, cinema, casarões históricos. Nesse sentido, revelam também uma perspectiva de história, de memória e de cultura que a escola preserva e, inclusive, contribui para sua construção.

Para concluir, a palavra final fica para Roberto, aluno de uma turma de 2º ano, em 2010, de uma escola pública, da cidade de Piratini. A professora solicitou: “Faz um verso com a palavra férias”, e ele escreveu:

Feliz estamos comessando
é época de aproveitar
realizamos sonhos e viagens
i iremos passear e brincar
e amigos vin nos visitar
sejam felizes todos que férias irão tirar. (C36, 2010, 2º ano, M, EPu, Piratini, RS)

Roberto poetizou as férias, com felicidade, sonhos, viagens, passeios e brincadeiras! Teriam sido assim mesmo as suas férias?

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978 [1973].
- BORGES, Francieli Daiane. **Representações de leitores e leitoras na série Um Castelo no Pampa, de Luiz Antonio de Assis Brasil**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
- CECÍLIO, Maria Aparecida. A criança rural. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 24, n. 1, p. 167-173, 2002.
- CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, Autores Associados, v 1. n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.
- _____. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2007. (Coleção Linguagem e Educação). 2007. p. 21-66.
- FERRIÈRE, Adolphe. Préface. In: FARIA DE VASCONCELOS A.. **Une école nouvelle en Belgique**. Préface de Adolphe Ferrière. Paris: Delachaux & Niestlé, 1915. p. 7-20.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observações, adequações e inclusão. São Paulo:

Moderna, 2012.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1976 [1964].

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Os métodos Freinet. Lisboa: Editorial Estampa, 1978 [1969].

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Ilustrações de Orlando. 4. reim. Rio de Janeiro, Salamandra, 1999.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar através de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1999.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, Editora Autores Associados, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

KOTHE, Soeli; KIRCHNER, Elenice Ana. As peculiaridades da infância no contexto rural e urbano. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – SEMIC – Curso de Pedagogia da FAI, 6., 2015, Itapiranga. **Anais...** Itapiranga, SC: FAI, 2015. p. 1-9. Disponível em: <<http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES26.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

LOPES, Eliane Marta T.; GALVÃO, Ana Maria de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.)____. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap. 1, p. 19-36.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da edu-**

cação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. III, p. 114-128.

PERES, Eliane. Marcas da infância em cadernos escolares de crianças em processo de alfabetização. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Não me esqueça num canto qualquer**. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008. v. 1, p. 1-12.

PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **A alfabetização no Brasil: uma história da sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. v. 1, p. 243-264.

PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, UFU, v. 11, p. 93-106, 2012.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. **Revista História da Educação**, ASPHE/RS, v. 19, n. 47, p. 297-311, set./dez. 2015a.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas produzidas por autoras gaúchas: um estudo sobre a circulação e o uso em escolas do Rio Grande do Sul (1940-1980). Versão Impressa e Versão On-line. **Revista Brasileira de Alfabetização/ABALF**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 177-203, jan./jun. 2015b.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. et. al. (Orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 93-111..

REYES, Yolanda. **Frida**. Ilustrações de Olga Cuéller. Tradução de Ruth Rocha. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999. (Coleção Histórias de Colégio).

SAMPAIO, Rosa Maria W. **Freinet. Evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SILVA, Carina. A questão da regularização fundiária no bairro Sanga Funda, Pelotas, RS. In: CONGRES-

SO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS – A AGB e a Geografia brasileira com contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos, 7., 2014, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: AGB, 2014. p. 1-10. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404149912_ARQUIVO_COMPLETOCBG.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos**

à vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p. 15-33.

ZEIHER, Helga. Tempo da profissão e tempo da família: suas modificações sociais. In: SOUZA, Gizele de. (Org.). **A criança em perspectiva. Olhares do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

Recebido em: 09.03.2017

Aprovado em: 25.05.2017

Eliane Peres é Doutora em Educação pela UFMG. Realizou pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign. É professora Titular da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Líder do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares). e-mail: eteperes@gmail.com

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – Rua Alberto Rosa, 154, Pelotas, RS
Telefone: (53) 3278-6908

DESEMBARCO DE LA ESCUELA NUEVA EN BUENOS AIRES: HETEROGÉNEAS NAVES ATRACAN EN PUERTOS HETEROGÉNEOS

■ HÉCTOR RUBÉN CUCUZZA

Universidad Nacional de Luján

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo de origen corroborar la referencia de Lourenço Filho sobre un viaje trasatlántico de Decroly a la Argentina en 1915, interrogante que orientó la metodología de análisis de bibliografía y fuentes primarias sobre las características de la escuela nueva. Se apoya en Marcelo Caruso cuando caracteriza al escolanovismo como una nave sin puerto definitivo, para proponer, complementariamente, la imagen de varias y heterogéneas naves arribadas a puertos a su vez diversos e internamente heterogéneos. Le cabe la metáfora de la navegación porque la construcción del movimiento internacional, en buena medida, fue resultado de los contactos surgidos de viajes realizados por sus integrantes en Europa y Estados Unidos, desde allí a Sudamérica y viceversa; durante el período de fines del siglo XIX a primeras décadas del siglo XX. A partir de las diversas y encontradas recepciones que tuvieron las ideas de Decroly en Argentina y Colombia, se analiza en particular el caso en Argentina, con apoyo en la publicación *El Monitor de la Educación Común*.

Palabras clave: Escuela Nueva. Decroly. Argentina

ABSTRACT

LANDING OF THE NEW SCHOOL IN BUENOS AIRES: HETEROGENEOUS SHIPS IN HETEROGENEOUS PORTS

The original aim of this article is to corroborate the reference of Lourenço Filho about a transatlantic journey made by Decroly to Argentina in 1915, question that guided the methodology of the analysis of the bibliography and primary sources about the new school. It is based on a quote from Marcelo Caruso when he characterizes the escolanovismo like a ship without a final port, to complimentary propose the image of multiple and heterogeneous ships arrived to ports that are at the same time, internally heterogeneous and diverse. It fits the metaphor of the navigation because the construction of the international movement was, in good measure, the result of the contacts that arose from the trips made by their members in Europe and

in The United States, and from there, to South America and vice versa. From the diverse and controversial receptions that had the ideas of Decroly in Argentina and Colombia, we particularly discussed the case in Argentina, with the support of the publication of the Monitor of the Common Education.

Keywords: New School. Decroly. Argentina

RESUMO

DESEMBARQUE DA NOVA ESCOLA EM BUENOS AIRES: NAVIOS HETEROGÊNEOS EM PORTOS HETEROGÊNEOS

O artigo tem como ponto de partida corroborar a referência de Lourenço Filho a uma viagem transatlântica de Decroly à Argentina, em 1915, questão que orientou a metodologia de análise da literatura e de fontes primárias sobre as características da Escola Nova. Baseia-se em uma citação de Marcelo Caruso, que caracteriza o escolanovismo como um navio sem porto definitivo, e propõe a imagem complementar de vários e diferentes navios atracados a portos, da mesma forma, heterogêneos e diversificados. Cabe a metáfora da navegação porque a construção desse movimento internacional, em boa medida, resultou dos contatos decorrentes de viagens feitas por seus integrantes, na Europa e nos Estados Unidos, e de lá para a América do Sul e vice-versa, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A partir da acolhida diferenciada que as ideias de Decroly tiveram na Argentina e na Colômbia, segundo as fontes encontradas, este artigo analisa, em particular, o caso da Argentina, com apoio na publicação *El Monitor de la Educación Común*.

Palavras-chave: Nova Escola. Decroly. Argentina.

Cuestiones introductorias: naves parten de Europa y EEUU

Marcelo Caruso interroga ya en el título de su trabajo acerca de la escuela nueva como ¿una nave sin puerto definitivo? (CARUSO, 2001); apoyándose en una metáfora original de Lorenzo Luzuriaga:

“La nave de la nueva educación debe seguir navegando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado de una vez y para siempre sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfec-

tos” (LUZURIAGA, citado por CARUSO, op.cit., pp.129-130)

La metáfora navegante atraviesa la estructura este artículo donde trabajaremos con los intercambios “educativos” de ida y vuelta entre centros y periferias ocurridos entre las últimas décadas de fines del siglo XIX y las primeras del XX centrándonos en Ovide Decroly.

En este período demarcado la expansión eurooccidental que arrancara en el siglo XV alcanzará su máxima expresión con la confor-

mación de los sistemas educativos nacionales en expansión en el período de entreguerras, para finalmente erigir a la escuela en el modo hegemónico de transmisión de saberes culminando lo que hemos venido denominando proceso de escolarización de la cultura. (CU-CUZZA, 2011)

La internacionalización de la escuela era acompañada por la del carbón, del hierro, de la electricidad, del capital, en fin, de las cañoneras de la colonización imperialista y de sus resistencias. Y, en relación con las políticas de protección infantil, se irá consolidando desde la celebración del primer Congreso Internacional de Protección a la Infancia, París, 1883. (DÁ-VILA BALSERA y NAYA GARMENDIA, 2006, p. 74).

La escuela nueva formó parte de este proceso de “globalización” a nivel euroatlántico, en el marco de una internacionalización de la problemática educativa en general, como señalan Suasnábar y Cheli:

“[...] entre 1860 y 1910 se realizaron más de 250 encuentros, conferencias y congresos en Europa y Estados Unidos que focalizaban en distintas temáticas desde la educación en general, educación moral y el niño, hasta eventos de psicología y filosofía que incluían el problema educativo, y más específicos de pedagogía (pedagogía, pedagogía experimental) o ciencias de la educación.” (SUASNÁBAR, y CHELI, 2015, p. 93)

En 1921 en el Congreso de Calais, se creó la Liga Internacional de la Educación Nueva, donde se aprobaron los famosos treinta principios de construcción de la identidad escolano vista.

“La Liga se propuso introducir en la Escuela su ideal y sus métodos educativos, establecer una cooperación más íntima entre los educadores que se adhieran a sus principios mediante Congresos, que se programaron bianuales y a través de Revistas, de las cuales destacaron tres: Pour l'ère nouvelle en Ginebra para las naciones de habla francesa, fundada por A. Ferrière; The new Era, en Londres, dirigida por Beatrice Ensor, destinada a los países de lengua inglesa, y Das Werdende Zeitalter, en Berlín, creada por

E. Rotten, para los de lengua alemana.” (MARÍN IBÁÑEZ, 1976, p. 27)

Marcelo Caruso propone un “catálogo” abarcador de tanta heterogeneidad a partir del concepto de “principios de determinación curricular”; aclara que “no es tanto exhaustivo como aproximativo a la variedad de principios curriculares en danza”; y expresamente manifiesta que “se han dejado de lado algunas experiencias” como el plan Jena, Gentile, Spranger, Cousinet, Freinet y “fundamentalmente la poderosísima pedagogía de John Dewey [...] que merece un estudio aparte”. (CARUSO, op. Cit. p. 104-105).

El catálogo señala características e integrantes sobre a) Las pedagogías renovadoras (Tolstoi, Reddie, Desmolins), b) Las pedagogías de anclaje naturalista-biologista (Montessori, Decroly), c) Las pedagogías individualizantes (Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget), d) Las pedagogías comunitaristas (Lietz, Wyneken, Geheeb, Powell), e) Las pedagogías del trabajo (Seidl, Kerschensteiner, f) Las pedagogías pragmáticas (Parkhurst, Dewey, Kilpatrick, Washburne) (Ibid. p. 104-124).

Caruso comienza a considerar en el apartado “De la variabilidad a la regularidad” [...] que las posiciones antemencionadas se presentan “diversificadas de manera inusitada en un movimiento que pretende algún tipo de unidad” para destacar que “ante la expansión de alternativas organizacionales, psicopedagógicas y didácticas es necesario preguntarse qué elemento da unidad a la escuela nueva más allá de su nombre” (Ibid. p. 124-123.).

Se cuestiona luego las características de “una definición algo limitada como la del reconocimiento de la organización internacional”; y aquí vale mencionar cómo obtiene Decroly ese reconocimiento según Pozo Andrés:

“Decroly no fue el inventor del término «centros de interés» [el que] no aparece en sus escritos hasta 1921, año en el que, con el apoyo de algu-

nos de sus colaboradores más cercanos, . Las conferencias pronunciadas en ese evento por él mismo y por Amelie Hamaïde; la publicación, junto con Gerard Boon, de la obra *Vers l'école rénovée* y de un artículo en la *Rivista de Psicologia* [...] le proporcionaron, no sólo la fama como pedagogo, que ya la tenía, sino también la gloria de apadrinar y denominar un método didáctico, el método Decroly..." (POZO ANDRÉS, 2006, p. 146. Cursivas propias)

Volviendo a Caruso, repasa las posiciones de tres marxistas que intentaron responder al interrogante acerca de la unidad en la heterogeneidad señalada visitando las posturas de Antonio Gramsci, Dermeval Saviani y Aníbal Ponce; reconoce en el primero su "agudeza" en la consideración de la escuela "tradicional" como "jesuítica", entre otros conceptos; critica al segundo por la justificación leninista de la "curvatura de la vara" de sus posiciones sobre la escuela nueva "como una recomposición de la hegemonía dominante en el Brasil de los años veinte y treinta"¹; y se refiere al último como "un marxista de tempranas intuiciones reproductivistas" al considerar a la escuela nueva como "el ajuste de la pedagogía a las nuevas etapas de intensificación de la sociedad capitalista" (Ibid., p. 125-127).²

Y formulará su hipótesis del carácter de la escuela nueva como "reforma productiva (y protestante) de las pedagogías triunfantes":

"Como cada pedagogía triunfante es diferente según la historia de cada contexto, las respuestas que buscaban la productividad de lo educativo y la consideración de la naturaleza infantil –lo que hemos denominado como una forma de protestantismo cultural– adquirió formas también diferenciadas en los diversos países" (Ibid. p. 129).

Aquí nos interesa agregar que, tanto así como "escuela nueva" no es un bloque ho-

1 Véase su versión del uso de Lenin en GONÇALVES VIDAL, 2011. pp. 43-45.

2 Agregaríamos aquí, que Aníbal Ponce se apoyaba en el marxismo de la década de los años '30 y no tuvo conocimiento de Gramsci por su muerte temprana.

mogéneo tampoco lo es "escuela tradicional", ambos términos de algunos cuadros de doble entrada que suelen reducir complejidad.

Apoyándose en los análisis de Anne Querrien sobre el método simultáneo y el lancasteriano, Caruso afirmará que "la escuela «tradicional» de la modernidad (aunque suene a paradoja) no es positivista, como se suele afirmar, sino que el positivismo parece entablarse como reformador – en muchos casos autoritario – de las decisiones didácticas ya tomadas bajo la influencia de las formas disciplinarias derivadas de las escuelas religiosas" (Ibid. p. 128).

En la misma línea del análisis en tiempos más largos, Marc Depaepe y Frank Simon también se aproximan a esta identificación del polisémico "escuela tradicional" con la permanencia del sistema jesuítico: "...los jesuitas ya estaban presentes en la creación de la gramática contemporánea de la escolarización y de la pedagogización" (DEPAEPE y SIMON, 2008. p. 112.)

Para cerrar este apartado, cabe señalar que no encontramos factible aplicar el "catálogo" de Caruso a la escuela nueva en sus expresiones en nuestro país; debido fundamentalmente a que las experiencias locales se manifestaron como heterogéneas adaptaciones con diversos grados de eclecticismo.

En palabras de Sara Alí Jafella:

"Cabría afirmar que los principios de este movimiento educativo se manifestaron de manera asistemática, fragmentaria, sin atender a un programa racionalmente organizado, pero estuvo presente – y quizá omnipresente– como una forma de *underground* pedagógico" (ALI JAFELLA, 2004. p. 358, subrayado propio).

Los puertos sudamericanos de Colombia y Argentina

Hemos encontrado versiones contrarias en alguna bibliografía acerca de los viajes de Decroly a Latinoamérica. Véanse las siguientes:

“Tuvo eco en los Estados Unidos, donde Decroly fue llamado en 1922; en Bolivia, Argentina y Uruguay donde el gran maestro estuvo en 1915; en España, donde realizó un curso especial al año siguiente” (FILHO L., 1964, p. 201)

“...sus ideas alcanzaron otros países, habiendo visitado algunos de ellos, tales como Uruguay, Bolivia, Argentina (1915), los Estados Unidos (1922), Colombia (1925) y España” (HERRERA CORTÉS, 1999, p. 54)

“[varios viajes entre los cuales] El viaje que llevó a cabo en 1925 en la América Latina donde entró en contacto con los medios pedagógicos renovadores de Uruguay, Colombia, Bolivia, Argentina y Brasil” (SEGRS, 1985, p. 19)

No abundan los estudios comparados sobre la escuela nueva en Colombia y Argentina aunque sí se disponen de trabajos sobre Argentina y Brasil. Mencionamos por su carácter precursor la compilación que dirigiera Silvina Gvirtz: *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* (1997).

Un estudio más reciente afirma que los rasgos de similitud entre Brasil y la Argentina con relación a ese enfoque pedagógico provienen de diversas corrientes:

“...en el caso de Brasil fue el pensamiento norteamericano, especialmente Dewey, el más representativo. En la Argentina, en cambio, la influencia fue más fragmentaria y registra principios educacionales provenientes de Ovidio Decroly, María Montessori y de la línea anglosajona, tanto la oriunda de Inglaterra [...] como la sustentada por el pragmatismo y la filosofía educacional de Dewey...” (ALI JAFELLA, S. 2004, p. 355)

En cuanto a Colombia es clara la acogida generalizada hacia Decroly en 1925. Los textos recogen la invitación del fundador del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914 así como sus contactos previos en Europa. (OBREGÓN et al., 1997, p. 321/ HERRERA CORTÉS, 1999, p. 57/ RÍOS BELTRAN, 2012, p. 95).

“Por invitación de Nieto Caballero, el pedagogo belga Ovide Decroly visitó Colombia durante

dos meses en 1925. Dictó una serie de conferencias en el Gimnasio Moderno, cuyo objetivo era orientar la tarea del examen mental y escolar por medio de los tests individuales y colectivos, así como la selección, la orientación profesional y el tratamiento de los niños excepcionales.” (OBREGÓN, et al, 1997. p. 321)

Dichos autores ofrecen algunas respuestas a la amplia recepción de las ideas de Decroly en Colombia entre 1925 y 1935, a saber: a) la crítica a los métodos de la escuela tradicional, b) la cercanía de su concepción del conocimiento y los métodos de enseñanza con la práctica pedagógica vigente en el país, c) el énfasis decrolyano en la educación como adaptación social [y con ello] a las estrategias de formación en el país a la “cultura católica” de la nación, d) la centralidad en todo el sistema decrolyano del examen y la clasificación escolar, así como de la selección y educación especial de anormales, e) y por último, el biologicismo y el darwinismo social que fundamenta sus ideas pedagógicas. (Op. cit., p. 330-331)

Vale extenderse en el último punto cuando los autores señalan que ese biologicismo se expresaba en:

“...la continuidad entre selección natural y selección social y en la importancia de la armonía social fundamentada en el postulado de ubicar socialmente a cada individuo de acuerdo con el determinismo de la ley de la evolución; nociones que también hacían parte de los discursos sobre la degeneración de la raza, y la implantación de una Escuela Defensiva en el país” (Ibid., p. 331)³

En cambio, una heterogénea recepción tuvieron las ideas de Decroly en Argentina ex-

3 “La unión entre la eugenesia y la higiene social podía ser considerada una consecuencia de la influencia creciente del darwinismo social, por la que se limaban los afilados bordes de la eugenesia. La influencia del darwinismo social había ocasionado por lo tanto un desplazamiento del objetivo original, que aspiraba a la higiene corporal y mental del individuo, hacia este nuevo objetivo social. La adaptación individual con Decroly se ponía al servicio de la adaptación de la especie. (DEPAEPE, SIMON y VAN GORP, 2010. p. 24)

presada en diferentes posturas y adaptaciones eclécticas. Señala Carli:

“En Buenos Aires, las ideas de la escuela nueva circularon “en forma contemporánea al crecimiento del socialismo, del anarquismo, del liberalismo democrático, del comunismo, etc.; no obstante, también se combinaron con discursos orientados hacia la moralización de las costumbres sociales en el pensamiento de ciertas figuras que una década después se posicionaron junto con el nacionalismo. Nos referimos a figuras como la pedagoga Clotilde Guillén de Rezzano y al pedagogo Hugo Calzetti” (CARLI, 2004, p. 365)

Frente a tanta diversidad política e ideológica Adriana Puiggrós propuso en su momento una clasificación de los normalistas solidaria con sus propias concepciones acerca del papel del sistema educativo argentino en sus orígenes.

La propuesta ampliamente difundida en ponencias, tesis de maestrado y doctorado, publicaciones diversas en el campo de las ciencias de la educación en especial; partía de una clasificación de los egresados de la escuela normal como *normalizadores católicos, normalizadores laicos, democrático radicalizados, socialistas y anarquistas* (PUIGGRÓS, 1990, p. 41-42. Cursivas propias)

Siendo que los escolanovistas argentinos eran normalistas resulta casi natural la aplicación de la clasificación a la escuela nueva y sus integrantes, aunque todo cuadro clasificatorio se desdibuja en cuanto los estudios particulares agregan complejidad en los casos que se encuentran en los bordes.

Véase el trabajo de Inés Dussel (2014, p. 3) sobre Mercante y las referencias que realiza sobre estudios recientes de Lucía Lionetti [la que] “discute implícitamente a Puiggrós en su visión «un tanto simplista y unilineal» de la relación entre los normalizadores y las políticas estatales” [sic].

Por otra parte, la clasificación adopta un doble criterio entre las dos primeras entradas

cuasi funcionales y las dos últimas expresamente referidas a encuadres políticos y aquí agregamos que, en este último caso faltarían los comunistas, por ejemplo, la paradigmática Florencia Fossatti.

En el tomo tercero de la trilogía inicial de su Historia de la Educación Argentina de Galerna, en la dirección de rescatar la complejidad del movimiento escolanovista en Argentina, Adriana Puiggrós caracterizó distintas posiciones cuyo eje común sería la oposición al “modelo normalizador”. Estas serían: 1) las posiciones «orgánicas», 2) las posiciones «transgresoras» y 3) la corriente «radicalizada» (PUIGGRÓS, 1992, p. 62-64).

Esta clasificación aplicada a “las corrientes activistas y pragmatistas”, y sobre todo sus relaciones con la anterior clasificación de los normalistas, merecería un análisis más extendido que el permitido por esta síntesis. No obstante destacamos algunas observaciones de la propia autora que relativizan la clasificación, a saber:

“El agrupamiento de las corrientes pedagógicas de la época en «positivistas» y «antipositivistas», así como la definición global- a favor o en contra- de la escuela activa argentina oscurecen la comprensión de los acontecimientos.”[...]

“elementos provenientes del positivismo y en particular de tono krausopositivista, pervivieron en los discursos de casi todos los educadores progresistas de la época, incluidos los «activistas» declarados, de orientación espiritualista”.

“el conjunto de los educadores «pragmatistas» y «activistas»” provenían del espacio del normalismo y reflejaron las transformaciones que sufrieron los discursos que lo poblaban.” (PUIGGRÓS, 1992. p. 59)

Agrega que “la superposición, distinción o antagonismo de los planteos «activistas» con los «normalizadores» permitirían “agrupar a los educadores de acuerdo a coincidencias y diferencias”, para concluir que “pierde perti-

nencia la denominación de «escuela activa» o «nueva» y pragmática como una corriente y se abre como campo problemático el conjunto de las propuestas alternativas al modelo normalizador. Y relativiza la clasificación cuando añade que “caracterizaremos distintas posiciones dentro de aquel campo que no son excluyentes entre sí y en las cuales en ocasiones son intercambiables los personajes que tomamos como ejemplo” (Ibid. p. 60) (PUIGGRÓS, 1992, p. 60. Subrayado propio)

La amplia producción de Adriana Puiggrós obliga al seguimiento de sus propuestas teóricas más complejas, y en este caso, en una publicación más reciente, abre sus propios encuadres para recoger la heterogeneidad apoyándose en trabajos propios y de otros autores como Sandra Carli para señalar las:

“...diferencias que existieron entre los escolanovistas adeptos a las ideas de Pestalozzi y aquellos influidos por anarquistas y socialistas. Entre los primeros está José Rezzano, con la revista *La Obra* bajo su dirección. Entre los segundos, militantes comunistas como la mendocina Florencia Fossatti y el uruguayo Jesualdo, anarquistas como Julio R. Barcos y socialistas como Olga Cossettini. Se agrega, como una tercera variante, el escolanovismo nacionalista popular de Saúl Taborda (1885-1944).” (PUIGGRÓS, 2003, p. 39).

Y cerraremos este apartado con las interpretaciones que realiza Carli sobre sus señalamientos sobre la construcción de un conjunto de equivalencias respecto del discurso fundador de la instrucción pública, que hizo notoria la confrontación entre normalismo positivista y escolanovismo:

“Estas equivalencias eran, entre otras, paidocentrismo-puerocentrismo; enseñanza-aprendizaje; disciplina escolar-autogobierno infantil. El trabajo de diferenciación operado por el discurso de la escuela nueva no redundó en la construcción de una nueva hegemonía político-educativa que modificara los cimientos del sistema escolar” (CARLI, 2003, p. 189).

Una temprana encalladura: la investigación sobre los viáticos

Nos referimos a la investigación llevada a cabo en el Consejo Nacional de Educación apenas asumido como presidente José María Ramos Mejía en 1908. En el informe que a su pedido le envía el contador Juan R. Silveira el 31 de marzo de 1908, señala que le han llamado la atención “las crecidas sumas que han sido acordadas a algunas maestras y maestros para emprender viajes fuera del país”, adjunta un listado con nombres e imputaciones presupuestarias para agregar en la suma final:

“Pasajes abonados a la agencia de los señores Antonio M. Delfino y hermano, cinco pasajes de ida y vuelta a Hamburgo, para don José Rezzano, doña Clotilde de Guillen y la madre de ésta, y doña C.C. Alvear y hermana.

\$ 3 465 87

Total \$ 24.530 47”

(El Monitor de Educación Común, 1908, p. 484-485.)

El estudio de Silveira fue pasado al vocal del Consejo Delfín Jijena quién eleva un informe al Presidente el 29 de mayo de 1908 respondiendo a cada una de las observaciones realizadas y refiriéndose a los docentes imputados señala claramente el viaje hacia los “centros de civilización escolar” (sic) de donde provenían las naves de la escuela nueva :

“El Consejo Nacional como una medida de estimular al personal docente, y a la vez, para obtener datos concretos que se relacionen con el mayor progreso técnico en la educación, ha enviado en estos últimos cuatro años, a cinco profesores a Estados Unidos y a Europa, para que hagan estudios especiales en aquellos centros de civilización escolar, por temporadas cortas, de acuerdo con los estudios que se les confiara” (Op.cit. p. 496. Subrayado propio)

El informante añade que “el Consejo les ha asignado pasajes y sobresueldo necesarios para sus viajes de estudio, ascendiendo

el gasto en cuatro años a pesos moneda nacional 24.530,47 sobre lo cual llama la atención el señor Contador interventor”; y presenta un listado de los beneficiados con sus respectivos cargos:

“Señor *José Berrutti*, dirige la escuela modelo “Presidente Roca”

Señorita *Ernestina López*, está al frente del primer Liceo Nacional de Señoritas en la Capital

Señorita *Cármén Champy Alvear*, es directora de la escuela normal nacional de reciente creación en Flores

Señorita *Clotilde Guillén*, es inspectora de trabajos manuales y economía doméstica de las escuelas de la Capital

Señor *José Rezzano*, dirige una escuela superior en el 5º. Consejo escolar” (Op.cit. p. 497, cursivas en el original)”

El trámite alcanza hasta junio de 1908 cuando José María Ramos Mejía firma el “públique-se y archívese”, es decir 6 meses de burocracia en el gobierno escolar que anunciaban el giro disciplinador que adquiriría su gestión ya en sus comienzos.

Nos detenemos en los dos últimos mencionados en el informe de la investigación para realizar algún desarrollo sobre los Rezzano, ampliamente mencionados en la historiografía argentina sobre la escuela nueva.

Encontramos en una bibliografía algunas referencias sobre Clotilde Guillén a la que encontrarán firmando después de 1930 con su apellido de casada, Clotilde Guillén de Rezzano, su compañero de viaje.

“En ese mismo año se funda la Asociación de Psicología, que en sus aspectos reglamentarios establecía que el cuerpo de miembros titulares no podía exceder a cuarenta, mientras que el carácter de miembro suplente era ilimitado. Entre los primeros se encuentran “los fundadores de los primeros laboratorios, los directores de las primeras publicaciones afines, reconocidos personajes de la cultura, y una única represen-

tante del género femenino, Clotilde Guillén, pedagoga de 28 años de edad.” (OSTROVSKY, 2008, p. 57-58)

La autora mencionada reseña algunos datos de Clotilde Guillén como normalista que había continuado su formación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), la que se había convertido en una vía de acceso a la universidad para las mujeres por ser la única que aceptaba egresados de escuelas normales sin exigir título de bachiller.

Data en el año 1906 un viaje a Europa para observar la estructura y organización de las escuelas primarias comisionada por el Consejo Nacional de Educación que la investiga en el episodio que comienza este apartado.

Continúa Ostrovsky registrando que “a su regreso se desempeña como Inspectora de Escuelas Primarias hasta 1909, primer año de funcionamiento de la Sociedad, y es nombrada directora y profesora de Pedagogía y Psicología en la Escuela Normal N° 5 de Barracas y que intervino en los cursos de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y en la estructuración del primer ciclo primario, centrándose su labor en cuanto a la enseñanza de la psicología principalmente en el nivel medio o secundario” (OSTROVSKY, op. cit., p. 60-61).

En cuanto a sus publicaciones se advierte una nula participación en la Sociedad que se contrarresta con la mayor participación en El Monitor de la Educación Común donde se registran trabajos como “Enseñanza de la costura en las escuelas primarias elementales de Francia [...], Bibliografía de economía doméstica [...], Enseñanza de la cocina en la escuela primaria [...] o Algunas observaciones sobre el funcionamiento de las clases de cocina [...]”. (Ibid.).

Es preciso “historizar” este tipo de contenidos en el contexto del llamado feminismo de primera ola que enarbolaba la lucha por el sufragio femenino aunque no cuestionaba las

posturas sobre la “naturaleza femenina”, registrándose su desempeño como presidenta de la Sección Educación del III Congreso Femenino Internacional de 1928.⁴

En cuanto a José Rezzano, si bien su accionar escolanovista es conocido como la Reforma Rezzano, atribuyéndole el papel como “su principal ideólogo” desde el inicio de su gestión como Inspector Técnico General en la Capital en 1918, advierte Ignacio Flechter que la iniciativa reconoce otros participantes:

“Ubicamos el epicentro de la Reforma a partir de 1920 en el Consejo Escolar Nº 1, con la participación fundamental de Juan C. Vignati en su implementación, al asumir en ese año como Inspector del distrito. De aquí, los dos nombres con los que se la identifica: «Sistema de labor y programas del Consejo Escolar 1º» o «Reforma Rezzano»”. (FLECHTEL, 2013. Mimeo)

Entre los múltiples desempeños de Rezzano mencionaremos los de maestro, director y supervisor en escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. Dirigió la revista *La Obra*, que diera amplia difusión al escolanovismo, fue representante de la Liga Internacional para la Nueva Educación en Argentina y creó su órgano la revista *Nueva Era*.

Parafraseando a Aníbal Ponce cuando decía que “en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenio”⁵, en la base de la Reforma Rezzano está Taylor y no Comenio. Como destaca Gvirtz:

“[el sistema de trabajo industrial] y su comparación con los procedimientos aún en uso en el

trabajo escolar, demuestran claramente cómo este último se encuentra todavía en un período en que impera el desperdicio de material y de energías por parte de docentes y alumnos y en el cual no se halla establecido un nexo lógico entre sus elementos: los que dirigen, los que vigilan, los maestros y profesores, los alumnos y los horarios, etc” (REZZANO, J. *La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios*, citado por GVIRTZ, 1997. p. 3)

La propuesta de Rezzano del cuaderno único apuntaba a lograr un instrumento de control más eficiente, esto es, “Este último debió perder su característica de elemento decorativo destinado a impresionar por su presentación cuidada, detalles caligráficos, sus mapas y sus ilustraciones, fruto de horas extraordinarias de trabajo escolar o casero, sin conexión con la tarea educativa e instrucción diaria para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro” (REZZANO, J. *La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios*, citado por FLECHTEL, I. Op. Cit.)

En enero de 1933 se realizaron “Los cursos de Escuela Activa para maestros” en el salón de actos de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; bajo la organización de la Liga de la Nueva Educación presidida por el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata, Dr. José Rezzano; y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirigía el Dr. Juan E. Cassani.

José Rezzano pronunció el discurso inaugural refiriéndose a la escuela nueva como “un fenómeno de carácter universal [que] en el último Congreso celebrado en Niza en agosto último [mostró a] observadores imparciales cómo por sobre la impresionante diversidad aparente de delegados llegados de todo el mundo, de religiones y sectas diversas, de idioma distinto, de ideologías filosóficas, po-

4 Ostrovsky se apoya en estos últimos antecedentes para diferir con Adriana Puiggrós y Sandra Carli que “la ubican en la siguiente década, en una postura espiritualista y moralizante, que curiosamente coincide la inclusión de su apellido de casada en los escritos de su autoría, y testimonia un viraje hacia posiciones solidarias al conservadurismo político del Consejo Nacional de Educación hacia los años 30” (Ibid. p. 61)

5 PONCE, A., 1974, p. 427. Aunque quizá convendría señalar que el Comenio que pedía configurar la escuela como una “tipografía viviente” sí estaba en la base de la escuela en los orígenes manufactureros y la imprenta como paradigma de la producción.

líticas, sociales y económicas contrapuestas, flotaba un espíritu unificador del cual derivaba la convicción de que fueran cuales fueran las posiciones tomadas en otros campos, la escuela nueva tenía que ser para todos el instrumento necesario para ayudar a la humanidad a salvar los escollos y peligros del momento actual" (MEC. 1933, p. 100).

Tanto la atmósfera belicista general del occidente de entre guerras como en especial de nuestro país en la década del '30, más conocida como de la "restauración oligárquica conservadora"; podría explicar este ademán salvacionista; pero, el conservadurismo nacionalista y sus políticas de persecución ideológica no autorizaban semejante amplitud.

Esto explica las consideraciones "nacionalistas" que ofrece Rezzano respecto de los fines de los cursos:

"El objetivo concreto a que apuntan estos cursos es el de facilitar en forma ordenada y sistemática la iniciación de parte de nuestros maestros de esa tarea nacional, vale decir, propia de nuestro pueblo, que llegue en definitiva a darnos la elaboración y la aplicación de un sistema educativo encuadrado en los principios generales de la nueva educación, pero con las características y relieves propios de nuestra personalidad nacional" (Ibid, p. 102. Subrayado propio)

Anuncia contenidos de los cursos sobre "algunos sistemas nuevos: el de Decroly, el Plan Dalton y el Plan Jena" y vuelve a reforzar su "nacionalización" advirtiéndole que ellos "serán apreciados objetivamente pero vistos y estudiados con ojos y criterios de maestros argentinos" (Ibid. p. 103. Subrayado propio)

Siguió una referencia a Vasconcelos en el espinoso tema de la "antinomía de la libertad y de la autoridad", la cuestión de la disciplina, que venía enfrentando a "normalizadores" y "radicalizados" y comenzaron los cursos con los siguientes docentes:

- Dr. Juan E. Cassani, "Los tests en la escuela primaria"
- Prof. Oscar Tolosa, "El plan Dalton y nuestra escuela"
- Clotilde Guillén de Rezzano, "Los centros de interés y la técnica de la escuela activa"
- José Mas, "Renovación de nuestro trabajo escolar"
- Juan Mantovani, "El Plan Jena y la reforma escolar alemana"
- Salvador Aloise, "Algunas anomalías psíquicas del escolar"
- José Rezano, "La didáctica de la escuela nueva"

Tanto los contenidos como los docentes demuestran la existencia de un grupo crítico escolanovista y espiritualista que ya ocupa cargos de relevancia marcando un largo recorrido con aquel episodio de la investigación de 1908.

Hubo un cierre con saluciones diversas y "finalmente la *señora de Rezzano*, declaró constituida con los presentes la Liga de la Nueva Educación, adherida a la Liga Internacional, la que editará un boletín informativo mensual" (Ibid, p. 106. Cursivas propias)

Vientos de proa rotan a vientos de popa: visiones encontradas sobre Decroly

Siguiendo a Sandra Carli, en la Argentina fue muy clara la "divisoria de aguas" en los años 30 entre los simpatizantes del régimen militar-nacionalista encabezado por el general José Félix Uriburu y sus opositores. (CARLI, 2004, p. 365)

Nos detendremos en este apartado en la consideración de dos posturas acerca de Decroly, en especial, porque demuestran claramente las posiciones antagónicas que pudieron visualizarse a partir del golpe de estado

de 1930 que derrocó a Hipólito Irigoyen, primer presidente constitucional electo por el voto secreto y obligatorio.

En el primer caso nos referiremos al Dr. Ángel Acuña, quién venía con varios desempeños como vocal en el Consejo Nacional de Educación y como vicepresidente del Dr. Emilio Giménez Zapiola en ese cuerpo, reemplazándolo interinamente en la presidencia a partir de su fallecimiento en setiembre de 1930.

En el discurso de Acuña pronunciado en el acto del sepelio expresa claramente sus posturas en favor del gobierno de facto y sus consideraciones sobre el irigoyenismo afirmando que, en la sociedad argentina se evidenciaba “la salida de los cauces legales, la ausencia de gobierno en las funciones directivas, la descomposición en los organismos del Estado, la atrofia del sentido moral” y añade que “El fermento se extendía a todos los resortes de la administración y amenazaba atacar en sus entrañas la vida misma de la nacionalidad”; mientras que el gobierno surgido del golpe de estado de 1930, se proponía “devolver al país la normalidad” y “restablecer dentro de la constitución y de la ley, la función de gobierno” (ACUÑA, 1931, p. 13)

Luego de su interinato, asumió la presidencia del Consejo Nacional de Educación el Dr. Juan B. Terán quien, siguiendo a Adriana Puiggrós, era “un espiritualista, antilaicista y conservador” que “daba el tono del clima cultural de la época” (PUIGGRÓS, 2003, p. 117).

El Monitor publica dos artículos de Acuña sobre Decroly ambos en el año 1934, el primero de tipo descriptivo para el que remitimos a la fuente primaria por razones de síntesis y el segundo que subtitula “Estudio crítico” en el que nos detendremos por cuanto representa posiciones contrarias a la recepción de Decroly. El trabajo le lleva más de ocho páginas y transcribiremos los puntos principales de sus observaciones críticas, a saber:

- 1) No existe algo que pueda definirse como “mentalidad infantil”

“Decroly, como los otros dogmáticos de la escuela, parte del punto de vista de la igualdad del espíritu humano, de la absoluta identidad de las inteligencias, y en consecuencia, de la afirmación del principio de que existe una «mentalidad infantil», siempre igual, y un exclusivo mecanismo de funcionamiento intelectual. Tal es en nuestro concepto su error” (ACUÑA, (2) 1934, p. 3)

- 2) No existe la aptitud de la globalización en el niño

“La doctrina, encuentra, pues, un obstáculo irrecusable en su parte sustancial: la vulnerabilidad de la base compromete la solidez de su construcción, Los estudios de psicología infantil niegan la existencia de semejante aptitud de «globalización» en el niño, afirmando al contrario, que la mentalidad infantil se caracteriza por la percepción del detalle y la dificultad de la visión de conjunto” (Ibid, p. 4)

- 3) La adquisición del lenguaje oral difiere del aprendizaje de la lectura y escritura

“Es cierto que la adquisición del lenguaje se hace en el niño por palabras, no por letras y sílabas, pero también es innegable que es la forma habitual del aprendizaje de la lengua; la descomposición se verifica en la enseñanza de la lectura o la escritura, cuando se impone el dominio del abecedario y el conocimiento preciso de las letras” (Ibid, p. 5)

- 4) La creación de los centros de interés de Decroly perturba la adquisición científica

“Pero la base fundamental de su reforma radica en la creación del sistema de «los centros de interés». Modifica sustancialmente con ellos el régimen de la organización de la enseñanza y toca en su esencia las bases mismas del saber. Es cierto que su aplicación está limitada a pocos años de estudio, pero lo suficiente para crear hábitos mentales que perturban la aptitud de la adquisición científica, que debe formarse desde niño” (Ibid, p. 7)

Veamos ahora un artículo en favor de Decroly de Bernardina Dabat de López Elitchery, escolanovista enrolada políticamente en el socialismo, titulado significativamente como “Apuntes sobre una adaptación del método «Decroly» a nuestras prácticas escolares”, referido a “una experiencia realizada en las escuelas N° 71 “Francisco de Godoy” y N° 77 “1º de Julio” de Rosario de Santa Fe” (DABAT de LÓPEZ ELYCHERI, 1932, p. 9)

Bajo el título general “Globalización de la enseñanza” reseña experiencias realizadas con tests en la escuela N° 54 “Belgrano”, a base de cuestionarios problemas en la N° 78 “Francisco de Seguís”, la realización de trabajos de observación, de investigación y de expresión por grupos a lo *Cousinet* en la N° 56 “Almafuer-te”; y agrega “el ensayo de adaptación del Plan Dalton de la N° 90 “Capital Federal”. (Ibid., p. 9. Subrayado propio).

Citando a Dewey se refiere a formar la personalidad del niño cultivando en él “las nociones de libertad y responsabilidad”; señala la “desconfianza traduce en mucho y en muchos, un estado de miedo instintivo” como si estuviera interpelando a hipotéticos pedagogos o docentes; para destacar que dicho miedo “nos atormenta un poco menos siquiera (sic) “a los que vimos a don Martín Herrera, cuando estableció, bajo las tribunas del Hipódromo de esta ciudad, la pequeña escuela «al aire libre»”. A los que vimos este ensayo en el momento de su iniciación y a los que leímos con interés lo que dijo e hizo en su hora el señor Vergara” Seguimos sus palabras cuando se dispone a “encaminar nuestro «ensayo» de adaptación del método Decroly” apoyándose en las prácticas en las escuelas mencionadas al comenzar y “en lo leído y en la pequeña experiencia recogida en diversas aplicaciones parciales, a veces hasta inconscientes, de las ideas decrolyanas por nosotros mismos” (Ibid., p. 10):

- “Todos los que hacen correlación de estudios, los que aplican el método de «ideas asociadas» están dentro de las ideas de DECROLY.
- Todos los que inician la enseñanza de la lectura-escritura con el método ideo-visual-motriz lo están igualmente en este momento y pronto tendrán que decirnos por qué razón lo abandonan; por qué no prosiguen con la «globalización» de la enseñanza en los grados subsiguientes.
- Todos los que no rompen con la disciplina formal a que estamos acostumbrados, estorban a la verdadera experiencia; no están dentro del espíritu del pedagogo belga y no pueden así recoger las lecciones que promete el maestro ni estimularlas en su verdadero valor, en su mentada eficacia” (Ibid., p.10. Cursivas de la autora)

Bajo los subtítulos “Globalización de la enseñanza”, “Cuáles son los fundamentos psicológicos del trabajo de globalización”, “Práctica de la globalización entre nosotros” y “Conclusiones”; el artículo de Bernardina Dabat se extiende por 16 páginas del Monitor por lo que seguiremos el mismo procedimiento adoptado para el artículo de Acuña, en función de la síntesis, a saber:

- 1) Pre-existencias de prácticas y papel del maestro

“...con el uso de cuestionarios (que nos fue traído hace unos años, primer paso hacia la individualización en las formas del trabajo, propiamente dicho); con la autocorrección; con el gobierno propio...Todas estas prácticas se nos han venido *colando* diré, un poco subrepticamente, hasta hacernos ver [...] *que el papel del maestro es otro frente a los «grupos» en la obra de la educación moderna, en todos sus grados en el concepto de la Escuela nueva*” (Ibid., p. 11. Cursivas de la autora)
- 2) Postergación del análisis frente a la percepción global

[siguiendo a Claparede vemos que] "...el niño no tiene ningún interés en analizar, cuando las partes del todo que observa le son desconocidas o no suscitan su interés de una manera particular. Advirtamos que esta *necesidad de no precipitar el análisis* es algo que interesa mucho dentro de lo que es el espíritu del método Decroly" (Ibid., p. 15. Cursivas de la autora)

3) Oportunidad de ejercitar el análisis

"El trabajo aconsejado por Decroly a base de "globalización" sigue interesando en todos los grados y asumiendo gradual y paulatinamente el carácter de analítico sintético. Porque correlativamente: *no ejercitar la capacidad de análisis suficientemente y a su debido tiempo, será cometer la herejía de pretender dejar a los hombres en la condición de niños.*" (Ibid., p. 15. Cursivas de la autora)

Pasaremos a realizar un breve recorrido por dos "comunistas" que actuaron en períodos ligeramente diferentes: Florencia Fossatti y Anunciada Mastelli más adelante.

Florencia Fossatti lideró la huelga del magisterio mendocino de 1919 que culminó con la incorporación del gremio docente a la F.O.R.A., la organización sindical del anarquismo en nuestro país. (CRESPI, 1997, p. 155).

A partir de 1930, la Dirección General de Escuelas, autorizó la apertura de la Escuela Experimental Nueva Era, a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos "y a la maestra Florencia Fossatti como Inspectora de Escuelas que se propuso organizar una exposición de material didáctico y de trabajos escolares, para favorecer la experiencia de la Escuela Nueva" (SÁNCHEZ LUQUEZ, 2003, p. 68).

En esa etapa, Florencia Fossatti dejó su cargo de inspectora para tomar la dirección de la Escuela Complementaria Presidente Quintana donde organizó tribunales infantiles y la aplicación del Plan Dalton, teniendo presente las advertencias que planteaba el mismo Decroly:

"Los métodos individuales y las formas de trabajo que se ensayan en las escuelas el mismo plan Dalton, si bien constituye un sistema de transición, se recomienda por esto mismo, ya que por lo menos cuando se trata de experiencias de gran alcance, se hacen necesarias estas transiciones que son etapas de una evolución más segura" (Ibid., p. 69)⁶

El Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era estaba integrado entre otros, por María Elena Champeau, Florencia Fossatti. Néstor Lemos; quiénes se formulan un ambicioso plan de difusión que desarrollan entre 1928 y 1930; publicando la revista Ensayos. (FONTANA, 1993, p. 286-287)

En 1936 tuvo lugar un debate legislativo en el que actúa como fiscal acusador el diputado conservador Edmundo Correa que culminó en la exoneración de Florencia Fossatti. El mismo realiza declaraciones al periódico Los Andes donde afirma haberse apoyado en un documento secreto del Ministerio de Guerra donde se decía que la tal activa comunista Florencia Fossatti,

"...por intermedio de los tres actuales inspectores de escuelas de la Provincia, que son sus discípulos: señorita Champeau y señores Codorniú y París, ha introducido la Enseñanza Activa y los Tribunales de Disciplina destinados a disminuir la autoridad del maestro. Un importante paso a la instrucción soviética es la instrucción sexual que se imparte a su iniciativa en los grados superiores" (FONTANA, 1993, p. 290)

Continuemos con Anunciada Mastelli quien se recibe en el año 1926 como profesora de historia y pasa a ejercer como maestra titular en 1927 en la Escuela Nº 17 del Distrito Escolar 20. En los suburbios de la ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Mataderos, Anunciada realizó sus eclécticas experiencias

⁶ La autora toma la cita de la Revista Orientación, Año II, Nº 2, enero 1933, p. 2. Entrevista realizada por Luis Codorniú Almazán a Ovide Decroly en Ucle el 3 de enero de 1933. Es probable la entrevista en Ucle donde fallece Decroly en setiembre de 1932. No así su fecha por obvias razones.

docentes bajo la inspiración de las ideas de la escuela nueva.

En la “sección pedagógica” de la revista *Vida Femenina* publicó dos artículos dedicados a “La Escuela Laboratorio Plan Dalton”. Señala en el primero, citando a la creadora del método, Ellen Parkhurst:

“Hoy pensamos demasiado en el programa de estudios y demasiado poco en los muchachos y muchachas. El programa es solamente una técnica, unos medios para un fin. El instrumento que debe ser manejado es el muchacho o la muchacha. [...] Todas las dificultades que agobian al maestro derivan de las dificultades no resueltas de los alumnos. Cuando las últimas desaparezcan, las primeras se desvanecerán también, pero no antes de que la organización escolar y la maquinación que le acompaña hayan sido rehechas para el alumno, quien se ha vuelto ineficaz e irritable por verse obligado a usar un mecanismo que no es el suyo propio” (MASTELLI, 1937, p. 18).

Seguidamente, da cuenta de los principios organizativos del método bajo los subtítulos “En qué consiste el Plan Dalton”, “Organización de la labor”, “Edificio escolar”, “Material de trabajo”, “Horario”, “Distribución de las horas de trabajo”, “Contralor del trabajo”, “Programa”.

En un segundo artículo [...] se dedica a enfatizar las aplicaciones creadoras del método realizadas por docentes argentinas. Menciona, entre otras, las experiencias tempranas de Florencia Fossatti en la provincia de Mendoza y destaca también los trabajos de Ángela G. De Agüero sobre un ensayo de Plan Dalton hecho en Rosario en los años 1930, 1931 y 1932, “que tiene para nosotros el interés especial de ser una adaptación a la escuela argentina”. (Ibid)

Ese “interés especial” la lleva a recoger otros antecedentes: “En la Escuela Normal Nº 5, donde actuó la señora de Rezzano, los grados superiores pusieron en práctica una forma «daltonizada» de trabajo y la profesora Crespo, de la Escuela Normal Nº 1, ha publicado

ya varios cuadernos de tareas para los alumnos que ha titulado “*Daltonizando la escuela*” (MASTELLI, 1937, p. 37. *Cursivas propias*).

Esta frase de la publicación refuerza las acciones de adaptación paralelas a la “daltonización”:

“Como todo método nuevo, corre el riesgo de momificarse [...] el ideal sería ensayar constantemente y tener la zozobra de que aún cabe hacerlo mucho mejor [...] y nada hace desmerecer a este ensayo, que hoy es mejor que las viejas normas, la idea de que sea superado en el porvenir. Esta inquietud es la que hace marchar al mundo” (MASTELLI, 1937, p. 31).

Anunciada Mastelli no alcanzó en nuestra producción historiográfica el espacio de otros escolanovistas, quizá porque sus prácticas gremiales y políticas de acción directa desplazaron a sus prácticas docentes de sus intereses de producción teórica.

La encontraremos exponiendo en la sesión inaugural del 4 de junio de 1943 del Congreso constitutivo de la Unión Argentina del Magisterio, la primera entidad de alcance nacional:

“...pues más de 100 delegados que traen representaciones de todos los rincones del país, desde el sur patagónico hasta el norte próximo, se han dado cita en esta provincia cordial [...] los congresales vienen con el mismo espíritu y sentimiento de los congresales de julio a decir la palabra consagratoria del sentir del magisterio argentino.” (CUCUZZA, 2007. p. 126)

El 5 de noviembre de 1946 fueron sancionados gran parte de los asistentes al V Congreso Americano de Maestros y I Congreso de la Confederación Americana de Maestros, realizado en México en mayo del mismo año; y entre ellos fue dejada cesante en su cargo de maestra la Secretaria Tesorera de la UAM: Anunciada Mastelli.

No volvería al aula hasta 10 años después cuando tomó paralelamente a su grado primario las clases de didáctica y observación de

clases de la Escuela Normal del Instituto “Esteban Echeverría” de Munro, Pcia. de Buenos Aires.

Marea y contramarea: la querrela de los métodos

Para situar el contexto de recepción del “método Decroly” nos apoyamos en Roberta Paula Spregelburd cuando analiza el dictamen que formulara la Comisión de Textos de Lectura y Escritura del concurso de 1907, y advierte que el significado de la expresión “libro de lectura” sólo comienza a adquirir precisión una o dos décadas más tarde.

“Su definición era construida por la comisión por oposición a otros géneros textuales rechazados, algunos de los cuales son mencionados explícitamente (catecismos, novelas, cuentos, antologías,) y otros podemos leerlos entre líneas (ensayos, prensa).” (SPREGELBURD, 2012, pp. 206-212)

En cuanto al método, María Cristina Linares señala el surgimiento de “una nueva generación de libros de lectura” a partir del texto de Andrés Ferreira “El Nene”, cuyo libro primero de 1895 mereció 120 ediciones:

“Estaba orientado a la enseñanza de la lectura que utilizaba el método de la palabra generadora. En su momento significó todo un avance en oposición a los métodos del ABC [...] y el fónico, ya que metodológicamente tomaba como punto de partida la palabra, asociada a la cosa o a su *imagen*” (LINARES, M. C., 2012, p. 233, cursivas de la autora).

En ese contexto de predominio de palabra generadora, en un reciente trabajo, Susana Noemí Vital y Roberta Paula Spregelburd, se proponen analizar la introducción del método global para la enseñanza de la lectura en Argentina entre 1930 y 1970.⁷

⁷ Vale señalar que Paulo Freire utiliza palabra generadora. También la aplica DINEA en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, en 1973 en Argentina. Véase BOTTARINI, 2012, pp. 494-501.

Comienzan con el libro de Emilia Dezeo y Juan M. Muñoz titulado “La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir publicado por Ferrari Hnos. en 1936”. Registran “el relato de las experiencias realizadas entre 1932 y 1935 en una escuela de la Capital Federal en la que Emilia Dezeo cumplía funciones directivas [...] la escuela N° 17 del Distrito Escolar 16 de la Capital Federal; el método fue aplicado por la Sra. Lucila P. de Garrido entre 1932 y 1934, y por las Srtas. María Isabel Risso de Moreo y Amelia de Agüero en 1935, todas ellas maestras de primer grado inferior.” (VITAL y SPREGELBURD, 2016, p. 8).

Dezeo y Muñoz se diferencian de Decroly señalando que “su método de lectura no es más que el método de Jacotot, con el agregado de las loterías y otros juegos que ya hemos visto se utilizaron desde los romanos.” (Ibid., p. 9).

Vital y Spregelburd muestran a Clotilde Guillén de Rezzano desde la editorial Kapelusz, diferenciándose de los anteriores con una intensa difusión de Decroly traduciendo autores extranjeros como Charles Hendrix en “Cómo enseñar a leer por el método global” (1952) y “La enseñanza de la lectura por el método global” de Segers (1954 2ª edición), autores enrolados en el escolanovismo; así como sus propias obras dedicadas a la formación de maestros como las didácticas generales y especiales y a la promoción de los centros de interés.

“A todo ello se suma la elaboración del libro de lectura para primer grado “Mamita” publicado por la misma editorial, compuesto desde la primera lectura por frases a las que les atribuye sentido, excluyendo a lo largo de todo el libro las letras y sílabas aisladas”. (Ibid., p. 12).

Guillén de Rezzano utiliza el método de palabras generadoras como antecedente del global al señalar:

“El doctor Decroly aplicó la globalización a todas las fases de la técnica informativa [sic]. Es

este el aspecto que más se ha generalizado y el que mejor se conoce. Su sistema de lectura ideo-visual, es fácilmente accesible a los maestros argentinos que desde El Nene, pasando por otros excelentes sistemas de lectura, han practicado, siempre, el sistema sintético analítico” (GUILLÉN de REZZANO, La Obra del Doctor Ovidio Decroly. En MEC., 1932, p. 152).

Vital y Spregelburd, consideran luego a Luis F. Iglesias en su desempeño como maestro en una escuela rural unitaria del partido de Esteban Echeverría en la provincia de Buenos Aires durante veinte años desde 1938. Iglesias (un “freinetiano” que confesaba que si hubiera leído a Freinet jamás hubiera realizado su experiencia en su escuela), cercano al Partido Comunista cuando más tarde dirige el periódico Educación Popular, destaca las virtudes del método. Dice así: “de las técnicas ensayadas, ninguna como el método global nos han ayudado a dar respuestas concretas a estos problemas del trabajo de primer grado Inferior. Este método que «ha sido reinventado varias veces» y que seguiremos reinventando por mucho tiempo los maestros de primeras letras, encaja perfectamente en nuestras actividades”. (Luis F Iglesias, “La escuela Rural Unitaria”, citado por VITAL y SPREGELBURD, Op. Cit. p. 12).

Y para agregar complejidad, las autoras mencionadas, reseñan a Berta Perelstein de Braslavsky, enrolada en el Partido Comunista sumamente crítica de Decroly en el clásico libro “La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual”.

El libro contiene un anexo con una revisión crítica de “la querella” realizado por su autora donde reafirma sus opiniones sobre el método Decroly cuarenta años después:

“En la querella...se ponen de relieve los fundamentos irracionalistas de los principios elaborados por Decroly. Se condena la “mística” y el “milagro del interés” que busca sus fuentes en los “instintos individuales” que incluyen a la

inteligencia, y en los sociales, el “instinto grupal”. En el concepto de “globalización” que elude el proceso de análisis y síntesis, se encuentra esa “especie de intuición intelectual” de la inmediatez que “capta ideas” gracias a ciertas “condiciones intrínsecas” que surgen “repentinamente” (BRASLAVSKY, 2014, p. 212)

Así como se pueden encontrar referencias a la filiación comunista de Iglesias y Braslavsky es posible hallar referencias a la filiación peronista de Dezeo y Clotilde Guillén de Rezzano; aunque se “cruzan” las pertenencias políticas con las posiciones sobre el método global quitando autorización para establecer relaciones lineales.

Anotaciones para un amarre provisorio

Finalmente Caruso cierra su trabajo con una interpelación a los historiadores de la educación reclamando una mayor investigación de las experiencias de la escuela nueva y su trayectoria social “para poder afirmar si tiene puerto, si los alcanzó o si el barco se ha echado alguna vez a navegar (CARUSO, 2010, p. 131)

Respecto del viaje de Decroly en 1915 no encontramos datos en El Monitor de la Educación Común de ese año que confirmen su presencia en Buenos Aires luego de revisar las secciones Sumario, Información Nacional, Información Extranjera, Revista de Revistas, Bibliografía y Sesiones del Consejo Nacional de Educación.

Agradecemos a los Dres. Marc Depaepe y Frank Simon por las informaciones sobre el tema:

El primero nos informó que, en la base de datos construida por Frank Simon, Ovide Decroly solicitó cuatro meses de licencia para ir a Colombia, desde el 1 de julio hasta fines de octubre de 1925; y que, “de acuerdo a nuestra base de datos” partió de Bélgica el 1 de julio y regresó en noviembre de 1925.

El segundo confirmó nuestras sospechas acerca de las dificultades de un viaje en ese

año con Bélgica invadida por Alemania en la primera guerra mundial.

Procedimos a rastrear El Monitor de la Educación Común para el año 1925 para verificar los datos de Segers y la lejana posibilidad de combinar con un viaje al Río de la Plata su visita a Colombia, pero la revisión en El Monitor con los mismos criterios para 1915 no agregó ninguna información.

Para todo el año y consultando por autor la base de datos, sólo se encuentra un solo registro para “Decroly” correspondiente al clásico “Hacia una escuela renovada”. Ediciones de la lectura. Madrid.1922.

Finalmente, y ello es muy significativo, no menciona visita alguna la conferencia “La Obra del Doctor Ovidio Decroly” leída por Clotilde Guillén de Rezzano en el acto de homenaje a su memoria realizada por la Sección Argentina de la Liga Internacional para la Educación Nueva el día 20 de setiembre de 1932 (Decroly había fallecido el 12 de setiembre). (GUILLÉN de REZZANO, 1932).

Con la “señora de Rezzano” (como la menciona el escriba del Monitor en la nota del cierre de los cursos que antes reseñamos) se vuelve a escuchar a “Clotilde Guillén”; y en esta conferencia se ocupa de fustigar a los “veinte y tantos siglos de academicismo pedagógico con un formulario de recetas anacrónicas y pedantes”, al “verbalismo hueco, sin conexión con las necesidades de la vida”, a “los timoratos, los eternos desconfiados de

su propio criterio”, a los “elementos aislados o grupos que se solidarizan [...] no para defender los intereses sagrados de los niños, sino para tomar por asalto posiciones [que] los representarían como un lastre que conviene eliminar...”

Registramos en este cierre estas duras expresiones de la escolanovista en el homenaje a Decroly porque, tan fuerte como el interrogante sobre si estuvo en Buenos Aires, lo fue el interrogante sobre qué ha sido en definitiva la escuela nueva.

Hemos visitado algunas respuestas, sin pretender agotarlas, tales como “la Escuela Nueva existiría, en primera instancia, como autoafirmación, como autoatribución de identidad” (CARUSO, 2001); “una forma de underground pedagógico” (ALI JAFELLA, 2004); “en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius” (PONCE, 1974); “la Escuela Nueva [desempeñó] la función de recomponer los mecanismos de hegemonía de la clase dominante” (SAVIANI en Caruso, 2001); “Los discursos de la escuela nueva en la Argentina construyeron una visión de la infancia caracterizada por el reconocimiento del alumno a partir de su identidad de niño, supuestamente invisibilizada por el normalismo de corte positivista” (CARLI, 2004);

Por nuestra parte, por ahora, sólo nos permitimos compartir el recuerdo de una nave que iniciaba su viaje cada vez que cruzábamos la puerta de un aula.

Referencias

ALI JAFELLA, Sara. Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. **Rev. Ped.**, Caracas, v. 23, n. 67, p. 333-344, may. 2002.

ALI JAFELLA, Sara Un ideario pedagógico en la formación superior. En: BIAGINI, Hugo E.; ROIG, Arturo A. (Directores). **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX**. Tomo I: Identidad, utopía, in-

tegración (1900-1930). Buenos Aires: Biblos. 2004. p. 355-362.

BOTTARINI, Roberto Aníbal. Alfabetización de adultos y sujetos políticos (c.1960-1970). En: CUCUZZA, Héctor Rubén; SPREGELBURD, Roberta Paula. (Dir.). **Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012. p. 471-506.

- BRASLAVSKY, Berta P. de. **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.** Gonnet: UNIPE, 2014.
- CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.** Buenos Aires: UBA; Miño y Dávila, 2003.
- CARLI, Sandra. Escuela Nueva, cultura y política. En: BIAGINI, H. E.; ROIG, A. A. (Directores). **El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX.** Tomo I: Identidad, utopía, integración (1900-1930). Buenos Aires: Biblos. 2004. p. 363-372.
- CARUSO, Marcelo. ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo R. (Comp.). **La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.** Buenos Aires, Paidós, 2001. p. 93-134.
- CRESPI, Graciela. La huelga docente de 1919 en Mendoza. En: MORGADE, Graciela. (Comp.). **Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930).** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997. p. 151-174.
- CUCUZZA, Héctor Rubén. Allons enfants de la patrie: o arquivo pessoal de Anunciada Mastelli. En: VENANCIO MIGNOT, Ana Chrystina; SANTOS CUNHA, María Teresa. (Orgs.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2003. Hay versión castellana en **Archivos de Ciencias de la Educación**, Año 1, n. 1, La Plata: Departamento de Educación. Facultad de Humanidades, Universidad de La Plata, 2007. Disponible en: <<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv01n01a05>> Acceso en: 4 nov 2016.
- CUCUZZA, Héctor Rubén. El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Colombia, Magis; Universidad Javeriana, v.4,n7., p. 45-46, mês jul-dic . 2011. Disponible en: <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3555>>. Acceso en: 4 nov. 2016.
- DÁVILA BALSERA, Paulí; NAYA GARMENDIA, Luis María. **La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional.** Kingston: Encounters on Education. v. 7. Ontário: Faculty of Education, Queen's University, 2006.
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica a través de los manuales de pedagogía. **Historia Caribe**, Barranquilla (Col), v. 4, n. 10, p. 7-17, 2005.
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank; VAN GORP, Angelo. El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la segunda Guerra Mundial. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 24. p. 11-34. set./dez. 2010.
- DUSSEL, Inés. **Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación.** La Plata: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, Año 8, n. 8, 4º Época, 2014.
- FILHO, Lourenço. **Introducción al estudio de la escuela nueva.** Buenos Aires: Kapelusz, 1964.
- FONTANA, Esteban. La escuela media mendocina entre 1864 y 1930. En: PUIGGRÓS, Adriana. (Dirección). **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945).** Buenos Aires: Galerna, 1993. p. 239-397.
- FRECHTEL, Ignacio. La impronta taylorista en la filosofía de la educación escolanovista argentina: el caso de la "Reforma Rezzano" (1918-1925). En: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, "La filosofía de la educación: tradición y actualidad", 2., 2013, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Universidad de la República, 2013. (mimeo inédito).
- GONÇÁLVES Vidal, Diana. (Org.). **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador.** Belo Horizonte: Autores Associados, 2011.
- GVIRTZ, Silvina. (Comp.). **Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas.** Buenos Aires: IICE; Miño y Dávila Editores, 1996.
- GVIRTZ, SILVINA. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1997.

HERRERA CORTÉS, Martha Cecilia. **Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951**. Santa Fé de Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia, 1999.

LINARES, María Cristina. Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: "El Nene" (1895-1956). En: CUCUZZA, Héctor Rubén; SPREGELBURD, Roberta Paula. (Dir.). **Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012. p. 215-253.

LIONETTI, Lucía. Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. **Prohistoria**, Rosario, Argentina, año X, n. 10, p. 93-112, prim. 2006.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. Los ideales de la escuela nueva. **Revista de Educación**, Madrid, Secretaría General Técnica/Centro de Publicaciones; Ministerio de Educación y Ciencia, n. 242, p. 23-42, 1976.

OBREGÓN, Javier Sáenz; SILDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. **Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946**. Bogotá, Medellín: Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

OSTROVSKY, Ana Elisa. La sociedad de psicología en Argentina (1908-1913). Treinta y nueve hombres y una mujer. **Revista de Historia de la Psicología**, Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia, v. 29, n. 2, p. 55-67, 2008.

POZO ANDRÉS, María del Mar del. Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolyanos (1907-1936). **Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia**, Madrid, número extraordinario, p. 143-166, 2007.

PONCE, Aníbal. **Educación y lucha de clases**. Buenos Aires: Cartago, 1974. (Obras Completas, vol. 3).

PUIGGRÓS, Adriana. **Sujetos, disciplina y currículum, 1885-1916**. Buenos Aires: Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, Adriana. **Sociedad civil y estado**. Buenos Aires: Galerna, 1991.

PUIGGRÓS, Adriana. **Escuela, democracia y orden (1916-1943)**. Buenos Aires: Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. **El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política**. Buenos Aires: Galerna, 2003.

RÍOS BELTRAN, Rafael. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. **Historia y Sociedad**, [S.l.], n. 24, p. 79-107, 2013. Disponible en: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/39709/47838>>. Acceso en: 15 dec. 2016.

SÁNCHEZ LUQUEZ, Elizabeth. **La experiencia de escuela nueva en Mendoza**. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja-Boyacá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rhela. Disponible en: <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/viewFile/2771/2711>. Acceso en: 22 nov. 2016.

SEGRS, J. A. **En torno a Decroly (La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr Decroly)**. Traducción, presentación y bibliografía de Jordi Mones y Pujol-Busquets. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.

SPREGELBURD, Roberta Paula. ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En: CUCUZZA, Héctor Rubén; SPREGELBURD, Roberta Paula. (Dir.). **Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales**. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012. p. 171-214.

SUASNÁBAR, Claudio; CHELI, Verónica. El papel de los Congresos Internacionales en el proceso de conformación del campo disciplinario de la educación en Argentina (1910-1937). **Revista Brasileira de História da Educação**, Sociedade Brasileira de História da Educação, Maringá, PR. v. 15, n. 3, p. 83-107, set./dez. 2015.

VITAL, Susana Noemí; SPREGELBURD, Roberta Paula. La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1979 circa). **Revista Polifonías**, Luján, Departamento de Educación de la Universidad Na-

cional de Luján, Año V, n. 9, p.100-125, 2016. Disponible en: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Polifonias-9.pdf>

Fuentes

ACUÑA, Ángel. Discurso pronunciado en el acto del sepelio del Dr. Emilio Giménez Zapiola. **El Monitor de la Educación Común**. Año 50. Nº 697. Buenos Aires: Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación. Reservorio: Sala del Tesoro. 1931. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150907&num_img=3&num_fin=21. Acceso en: 14 dic. 2016.

ACUÑA, Ángel. Sistema Decroly (2) (continuación del número anterior). **El Monitor de la Educación Común**. Año 54. Nº 744. Buenos Aires: Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación. Reservorio: Sala del Tesoro. 1934. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150919&c=0003&num_img=3&num_fin=11. Acceso en: 10 nov. 2016.

DABAT de LÓPEZ ELYCHERI, Bernardina. Apuntes sobre una adaptación del Método "Decroly" a nuestras prácticas escolares. **El Monitor de la Educación Común**. Año 52. Nº 717. Buenos Aires: Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación. Reservorio: Sala del Tesoro. 1932. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150912&c=0006&num_img=9&num_fin=17. Acceso en: 10 nov. 2016.

La investigación en el Consejo Nacional de Educación. **El Monitor de la Educación Común**. Año 28. Nº 427. Buenos Aires: Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación. Reservorio: Sala del Tesoro. 1908. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150824&num_img=480&num_fin=500. Acceso en: 15 nov. 2016.

Los cursos de Escuela Activa para maestros. **El Monitor de la Educación Común**. Año 52. No. 721. Buenos Aires: Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación. Reservorio: Sala del Tesoro. 1933. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150914&num_img=00150914_0098-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir_a=100&buscar=lr+a+p%E1g. Acceso en: 17 nov. 2016.

REZZANO, Clotilde Guillén de. La obra del Dr. Ovidio Decroly. **El Monitor de la Educación Común**. Año 34. No. 514. Tomo 55. Buenos Aires: Biblioteca Nacional del Maestro. Ministerio de Educación. Reservorio: Sala del Tesoro. 1932. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150912&num_img=00150912_0146-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=006&zoom=150&modo=>. Acceso: 20 nov. 2016.

Recibido em: 06.03.2017

Aprovado em: 25.04.2017

Héctor Rubén Cucuzza Profesor Emérito del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján - Buenos Aires, Argentina. e-mail: rubencucuzza@gmail.com

Universidad Nacional de Luján - Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700) Luján, Buenos Aires, Argentina.
Teléfono: (54) (11) 4613 8695

ETERNIZANDO TRAVESSIA: MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO EM ÁLBUM DE VIAGEM

■ ANA CHRYSTINA MIGNOT

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O texto se volta para a viagem da educadora católica Laura Jacobina Lacombe, em 1925, quando partiu do Rio de Janeiro para estudar no Institut Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que à época era o principal centro de produção e difusão da Escola Nova. Seus registros em pequenino caderno – um álbum de viagem – são vistos como uma narrativa autobiográfica, onde procurou fixar a importância desta primeira travessia em sua formação. No movimento de interpretar tais registros, procurou-se compreender na materialidade do escrito, as motivações, as redes de ideias e afetos bem como os desdobramentos da viagem em sua trajetória pessoal e profissional, marcada pelo afastamento da Associação Brasileira de Educação, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e tentativa de catolicizar as ideias escolanovistas.

Palavras-chave: Álbum de viagem. Laura Jacobina Lacombe. Institut Jean-Jacques Rousseau.

ABSTRACT

ETERNIZING CROSSINGS: TRAVELING ALBUM FORMATION MEMORIES

The text focuses on the journey of Catholic educator Laura Jacobina Lacombe in 1925, when she left Rio de Janeiro to study at the Institut Jean-Jacques Rousseau in Geneva, which at the time was the main center of production and diffusion of the New School. Her records in a small notebook - a travel album - are seen as an autobiographical narrative, where she sought to establish the importance of this first crossing in her formation. In the movement to interpret such records, it was sought to understand in the materiality of the writing, the motivations, networks of ideas and affections as well as the unfolding of the journey in her personal and professional trajectory, marked by the withdrawal of the Brazilian Association of Education, after publication of the Manifesto of the Pioneers of New Education, and attempt to catholicize the New School's ideas.

Keywords: Travel album. Laura Jacobina Lacombe. Institut Jean-Jacques Rousseau.

RESUMEN ETERNIZANDO TRAVESÍA: MEMORIAS DE FORMACIÓN EN ÁLBUM DE VIAJE

El texto se vuelve hacia el viaje de la educadora católica Laura Jacobina Lacombe, en 1925, cuando partió de Rio de Janeiro para estudiar en el Institut Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra, que en aquella época era el principal centro de producción y difusión de la Escuela Nueva. Sus registros en un cuaderno pequeño – un álbum de viaje – son vistos como una narrativa autobiográfica, donde intentó fijar la importancia de esta primera travesía en su formación. En el movimiento de interpretar tales registros, se procuró comprender en la materialidad del escrito, las motivaciones, las redes de ideas y afectos, así como los desdoblamientos del viaje en su trayectoria personal y profesional, marcada por el alejamiento de la Associação Brasileira de Educação, después de la publicación del Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, y la tentativa de catolizar las ideas escolanovistas.

Palabras clave: Álbum de viaje. Laura Jacobina Lacombe. Institut Jean-Jacques Rousseau.

Como tantos educadores que registraram suas viagens em cartas, cartões postais, diários, notas de viagem, memórias e relatórios, Laura Jacobina Lacombe também lançou mão da escrita para documentar a experiência, provar o vivido, evitar o esquecimento. Em um pequeno caderno sem pauta, costurado, com folhas já amareladas que denunciam a passagem do tempo, seu álbum de viagem parece ter sido escrito, como diário, no dia do acontecimento e, em outros, lembra notas de viagem que resultam de um esforço de distanciamento para selecionar o mais significativo de sua primeira passagem pelo velho mundo.

Longe de ser uma escrita íntima, como diários que são produzidos na surdina, em recolhimento, distante de olhares alheios, o álbum de viagem parece ser uma escrita coletiva, pois algumas páginas trazem mensagens e assinaturas daqueles que conheceu nos países por onde passou, como a Itália, a França, Portugal e Suíça, especialmente no Institut Jean-Jacques Rousseau, algumas delas incompreensí-

veis, mas que sinalizam tanto para sua convivência com renomados cientistas como com estudantes de diferentes nacionalidades que se dirigiam àquele instituto em busca de novos conhecimentos sobre a infância e os modernos métodos de ensino.

Preservado como “objeto-reliquia”, que na acepção de Orest Ranum (1991) contribui para evocar amores e amizades e que funciona como lembrança materializada, o álbum de viagem de Laura Jacobina Lacombe expressa a tentativa de legar uma dada imagem que tinha de si mesma, do trabalho que desenvolvera e do relevante papel formador desta experiência em sua trajetória pessoal e profissional, o que a levou a comentar anos depois: “Dizem que a vida começa aos quarenta: a minha começou quando fiz a minha primeira viagem à Europa”,¹ e que me fez lembrar da afirmativa de Antonio

1 Ver discurso proferido por Laura Jacobina Lacombe em solenidade comemorativa do centenário de nascimento de Edouard Claparède, promovida pela Associação Brasileira de Educação, em 1973, no Rio de Janeiro. A este respeito ver MIGNOT (2016a, 2016b).

Víñao sobre o papel educativo das viagens – “[...] todos los viajes educan, aunque solo sea por abrir al viajero a una realidad diferente a la suya. Sólo que unos educan más que otros, o de forma diferente a otros [...]”² (2007, p. 15).

Folheio as páginas do pequenino caderno onde existem marcas que denunciam ter sido visto, folheado, lido, comentado, admirado, publicizado, não só durante a viagem, mas ao longo dos anos, convencida de que nele encontrarei pistas de como a educadora católica, se aproximou e se apropriou de princípios e práticas escolanovistas que, mais tarde, permitiram sua participação na “[...] triagem da má pedagogia e estabelecer os limites de aceitabilidade das propostas escolanovistas [...]” (CARVALHO, 1998, apud STRANG, 2008, p. 86). Enquanto observo as anotações, decido me ater aos registros de sua permanência em Genebra procurando interpretar o álbum de viagem como uma narrativa autobiográfica, onde procurou fixar a importância desta primeira travessia em sua formação.

Registrar para lembrar

Cartas, prospectos, álbuns de fotografias e fotografias avulsas, repousam dentro de uma pasta de cartolina, juntamente com o pequenino caderno, seu álbum de viagem. Guardada em meio à farta documentação da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)³ instiga a folhear páginas amareladas com um olhar de curiosidade e estranhamento para cada anotação e ilustração deixadas por Laura Jacobina Lacombe, que presidiu a entidade desde 1955, depois de ter atuado na Associação Brasileira de Educação, a partir de

1924, onde protagonizou forte polêmica com os pioneiros que defendiam a escola laica, a coeducação e o ensino público gratuito, o que a levou a sair da mesma para participar da fundação da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, em 1931, na qual, como lembra Bernadete Stang, procurou se inserir no propósito mais amplo da associação que visava “[...] adotar a Escola Nova, naquilo que não se contrapõe aos dogmas católicos e às leis eclesiásticas [...]” (2008, p. 73). Por intermédio de congressos, cursos, conferências, boletins e revistas, a associação atuou no sentido de “[...] regradar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado [...]”, sedução esta que atingiu, “[...] não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também do professorado católico nas escolas públicas [...]”, como assinala Marta Carvalho (2002, p. 290).

Mesmo sem nenhum indício de classificação que a identifique, após uma primeira aproximação, é possível observar que a pasta reúne documentos de viagens de uma mulher que, desde 1925, buscou aprimorar sua formação em importantes centros de produção e difusão do pensamento educacional no país e no exterior, legitimando-se, assim, como interlocutora capaz de difundir a sua versão da nova pedagogia, como se pode ver na moção de pesar por ocasião de seu falecimento, em fevereiro de 1990, proposta pela deputada estadual Yara Vargas:

Seu colégio – o famoso Colégio Jacobina –, com sede num casarão de Botafogo, foi um marco na formação de gerações inteiras de jovens. A excelência de seu ensino deveu-se, totalmente, ao empenho e à firmeza desta professora. [...]

Já com sua vida direcionada para o que foi a sua paixão – Educação –, aprimorou-se no célebre ‘Institut Jean-Jacques Rousseau’, em Genebra, na Suíça. Lá, foi aluna de Claparède e Pierre Bovet, e do genial Jean Piaget, sábio cujas teorias são base da educação moderna.

2 “[...] Todas as viagens educam, ainda que seja por abrir ao viajante uma realidade diferente da sua. Algumas educam mais que outras, ou de forma diferente de outras [...]” (VINÃO, 2007, p. 15)

3 Entidade fundada no Brasil em 1955, que reuniu várias lideranças católicas, realizando o primeiro levantamento da educação pré-escolar do país.

Diplomou-se na Universidade de Louvain, na Bélgica, tendo ocupado, ao longo de sua vida, os mais ilustres cargos na área da Educação.

Foi Presidente de Honra da OMEP no Brasil, que é a Organização Mundial do Ensino Pré-Escolar, desde 1955. Secretária e depois Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Organização das Entidades não Governamentais do Brasil (OENG) por dez anos. Diretora-Fundadora da Faculdade de Educação Jacobina. Secretária Geral da Associação de Educação Católica do Brasil por dez anos.

Seu Colégio foi o primeiro no Brasil inscrito na UNESCO, recebendo, por isso, diploma e medalha comemorativa dos 25 anos dessa participação.

Mas o título que, temos certeza, mais lhe afagou o coração foi, inegavelmente, a Direção-Geral do Colégio Jacobina, onde, desde 1936, era, para todos, a D. Laura.⁴

Tomo primeiramente as cartas enviadas à educadora, preservadas na mesma pasta. Detenho-me em papéis timbrados – Bureau International d’Education, Université de Genève/Institut des Sciences de l’Education, Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle, Pour l’Ere Nouvelle, Ecole des Roches, Département de l’Instruction Publique de Genève, Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge, Société des Nations/Institut International de Coopération Intellectuelle, École Primaire Supérieure de Jeunes Filles, École Normale Primaire d’Instrutices de la Charente-Inférieure, École de l’Ermitage, École Decroly, The Austro-American Institute of Education, Department of Education of Sidney, e Committee of Russian Towns Union – que sinalizam para o lugar social ocupado pelos remetentes que escreveram de variados países: Suíça, França, Bélgica, Áustria, Austrália, Estados Unidos, Tchecoslováquia, dentre outros.

Ao longo dos anos, a maior parte, foi remetida da Suíça, o que se justifica, certamen-

te, pelas razões apontadas por Angel Moreu (2016), quando realça o protagonismo deste país, particularmente na aposta no pacifismo e neutralidade, que lhe permitiram sediar, no entreguerras, uma grande quantidade de organismos internacionais e, atuar na produção e difusão de ideais da Educação Nova, desde 1899, quando Adolphe Ferrière criou o Bureau International des Écoles Nouvelles, quando Edouard Claparède fundou o Institut Jean-Jacques Rousseau, em 1912, com a Maison des Petits, como escola anexa, no ano seguinte, ou em 1925, com a constituição do Bureau International d’Education, liderado por Edouard Clapearèd, Pierre Bovet e Adolphe Ferrière, o que, no entendimento do autor, transformou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, “[...] em lugar de peregrinação para profissionais da educação de toda a Europa [...]” (MOREU, 2016, p. 57).

Enquanto examino inúmeras fotografias, algumas delas agrupadas em álbuns, com legendas ou anotações no verso, encontro Laura Jacobina Lacombe mundo afora e me dou conta de que nelas não constam registros de todas as suas participações em eventos internacionais: Congresso Internacional de Educação Moderna (LOCARNO, 1927), na Missão de Estudos da Associação Brasileira de Educação para estágio no Teacher’s College, (Nova York, 1929), no Curso na Université Catholique de Louvain (Bruxelas, 1933), em Congresso da Union International Catholique de l’Infance, (Bogotá, 1945), no Seminário Regional de Educação das Organizações Não-Governamentais (ONU), (1948), no Congresso Internacional Católico (Estraburgo, 1961), na Assembleia Mundial da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1956, 1958, 1960, 1962, 1964, 1968 e 1970, realizadas em Atenas, Bruxelas, Zagreb, Londres, Estocolmo, Paris e Washigton, quando representava o Brasil.

⁴ Documento datilografado, com timbre da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, datado de 20 de fevereiro de 1990.

Detenho-me, finalmente, no pequenino caderno onde registrou o vivido, e encontro dedicatórias, assinaturas, fotografias, desenhos, feitos por Laura ou deixados por amigos durante sua primeira viagem à Europa, em 1925, quando partiu para estudar no Institut Jean-Jacques Rousseau, que à época se constituía em principal destino dos educadores que buscavam se aproximar do conhecimento científico e dos métodos de ensino mais adequados ao desenvolvimento psicológico infantil.

Motivações para partir

Enquanto educadores como Anísio Teixeira e Cecília Meireles descreveram em diários e em crônicas publicadas em jornal o momento da partida e a travessia pelo mar, Laura não deixou documentos que permitam interpretar suas inquietações, medos e expectativas, enquanto se distanciava do Rio de Janeiro ou se aproximava do porto de destino. Uma única fotografia registra a viagem a bordo do navio Alba, que a levou à Europa para estudar.

Aliás, no álbum de viagem, as fotografias têm uma grande força na narrativa construída por Laura sobre esta travessia. Coladas ao longo das páginas, resultam de uma tentativa de contar sua própria aventura. Anotadas ou legendadas, os pequenos textos que as acompanham parecem ter a intenção de guiar o olhar do observador para o que deve ser armazenado, retido, valorizado. Deste modo, se pode entender a escolha de Pierre Bovet, na primeira página, quando começa a registrar sua chegada em Genebra, onde escreveu, em francês, ser ele o diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, educador que, segundo Jean Houssaye, teria ficado apagado no processo de difusão de ideias pedagógicas, como outros que criaram ou propagaram determinadas propostas e até mesmo termos como Escola Ativa, que parecia unificar a todos:

Ora, este termo apareceu subrepticamente e de forma anônima em Genebra, provavelmente escrito por Bovet, em 1917. Ele não vem de expoentes famosos como Claparède ou Ferrière (mesmo se este último fez dele sua marca registrada). Ele vai tomar o lugar da *Arbeitsschule* alemã de Kerchenstein e do seu *trabalho produtivo* (1895-1920). O que há de certo, é que a escola ativa vai funcionar como mote de uma ruptura com a chamada 'escola atual tradicional'. Apesar de que, segundo Hameline, é entre estes 'tradicionais' que poderíamos encontrar as suas concepções iniciais (colocar no centro a atividade do aluno e não mais a do mestre). O alemão Herbart (1824) e o francês Marion (1888) podem muito bem ser reabilitados como os iniciadores desconhecidos da escola ativa suíça. Isto funciona como um paradoxo na medida em que os pais desta noção fizeram, no seu tempo, uma oposição veemente a tudo o que estes autores representam no plano pedagógico, indo até fazer deles seus inimigos privilegiados. (2007, p. 297)

A seguir, uma fotografia de Edouard Claparède em seu gabinete, cercado de livros e papéis sobre a mesa, como se estivesse a refletir sobre as ideias que o consagraram e que o levaram a defender "uma escola sob medida", "na qual nenhuma criança poderia ser obrigada a realizar atividade que não estivesse em consonância com seu grau de amadurecimento" (MOREU, *op.cit.* p. 58). No entanto, não aparece no álbum de viagem nenhuma fotografia legendada como sendo da Maison des Petits, por ele criada e que "[...] chegou a ser um autêntico observatório da infância e um laboratório de experiência metodológica onde se preparavam para a vida mais de 50 crianças de 3 a 9 anos, e para sua futura atividade, umas 20 jovens educadoras [...]" (idem), onde não existiam métodos fixos, nem horários, nem programas pré-estabelecidos, de modo a permitir que a "[...] criança descubra seu próprio caminho [...]" (idem. p. 60).

Figura 1 - Fotografias de Pierre Bovet e Edouard Claparède no álbum de viagem. Genebra, 1925.



Fonte: Álbum de viagem de Laura Jacobina Lacombe, 1925. Acervo OMEP, Rio de Janeiro.

Mas, além dos expoentes do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Laura seleciona imagens de prédios, como a Universidade de Genebra, a residência de Claparède, a Maisons des Etudiants, onde se hospedou, e mesmo sua mesa de trabalho. Apesar de aparecer em algumas fotografias, na saída da Universidade, em passeios pelo Mont Salève, em atividades na École de Activité Manuelle, compõe seu álbum de viagem com registros de colegas de curso, como ela, se deslocaram para aquele que seria, no entendimento de Edouard Claparède um “centro de referência”, um “centro de investigações”, um “centro de informações” e um “centro de propaganda” da Escola Nova, o que levou seus idealizadores não só a receberem visitantes mas a viajar pelo mundo para disseminar a nova pedagogia.⁵

Como a Suíça era considerada a “Meca da pedagogia”, pois “o imenso movimento da

⁵ A respeito do papel do Institut Jean-Jacques Rousseau, na visão de seus idealizadores, consultar Claparède (1959).

Figura 2 - Professores e alunos do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Genebra, 1925.



Fonte: Álbum de viagem de Laura Jacobina Lacombe, 1925. Acervo OMEP, Rio de Janeiro.

Educação Nova terá seu epicentro no Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra”, como lembra Jean Houssaye (*op. cit.*, p. 305), onde os pedagogos ali reunidos atuaram fortemente na produção e difusão do ideário escolanovista como “grandes viajantes, fisicamente, intelectualmente e coletivamente” (*op. cit.*, p. 298), não é de se estranhar que tenha sido este o

destino escolhido. Segundo Andrea Caruso, a viagem surgiu da necessidade de auxiliar a mãe – Isabel Jacobina Lacombe – na direção do Colégio Jacobina:

A família Jacobina, tendo consciência de que a jovem Laura ainda não estava preparada para substituir sua mãe no ofício de maior responsabilidade dentro instituição educacional, começou a pensar em uma solução plausível para que Laura pudesse descansar dessa função que tomava tanto seu tempo, principalmente a partir do crescimento do colégio nos últimos anos. Por isso, em 1924, Isabel Jacobina Lacombe cogitou em trazer uma professora da Europa para tomar conta do colégio, mas o amigo Carneiro Leão, diretor da Instrução Pública, sugeriu que ao invés de ela mandar vir alguém de fora, que mandasse Laura à Europa (2006, p. 58).

Mensagens que ficam

Mensagens deixadas no álbum de viagem, além das assinaturas de colegas e professores

com os quais conviveu – Jean Piaget, Pierre Bovet, Jean-Louis Claparède, Madeleine Fauraire, Irma Heller, Max Hochstaether, Regine Merlin, Suzanne Engelson, Gertrud Elsinger, Ida Bringer – em Genebra, sugerem que Laura solicitava tais registros para que comprovassem o vivido, de modo que não fosse possível esquecer, para sempre recordar.

Em várias páginas, companheiros de diferentes países que naquele momento se dirigiam ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, em busca de inovações, testemunham o sentido de atravessar terras e mares, lançando mão de expressões que sugerem o compromisso ali assumido de estimular, disseminar, espalhar o aprendido e o sonho compartilhado: “Conhecer a criança, descobrir suas energias latentes e levá-la a descobri-las – eis a verdadeira obra do pedagogo – seja em Genebra ou no Brasil. Com a amizade de Suzanne E. Institut J.-J. Rousseau, 20 de março de 1925.”

Figura 3 - Mensagens no álbum de viagem. Genebra, 1925.



Fonte: Álbum de viagem de Laura Jacobina Lacombe, 1925. Acervo OMEP, Rio de Janeiro.

Outras, falam claramente de ideais ou lançam mão de metáforas para acentuar a missão dos educadores e educadoras ali reunidos: “O que há de mais agradável na vida é a preocupação incessante com um ideal”; “Aquilo que você possui pegue fogo em você mesma a fim

de inflamar os outros” e ainda “Inflamar os outros – excelente – mas atenção para evitar reduzi-los a cinzas”.⁶ Certamente, pelo que se pode depreender do discurso pronunciado por

⁶ As duas primeiras mensagens foram escritas em 20 de março de 1925 e as outras em 19 de março de 1925.

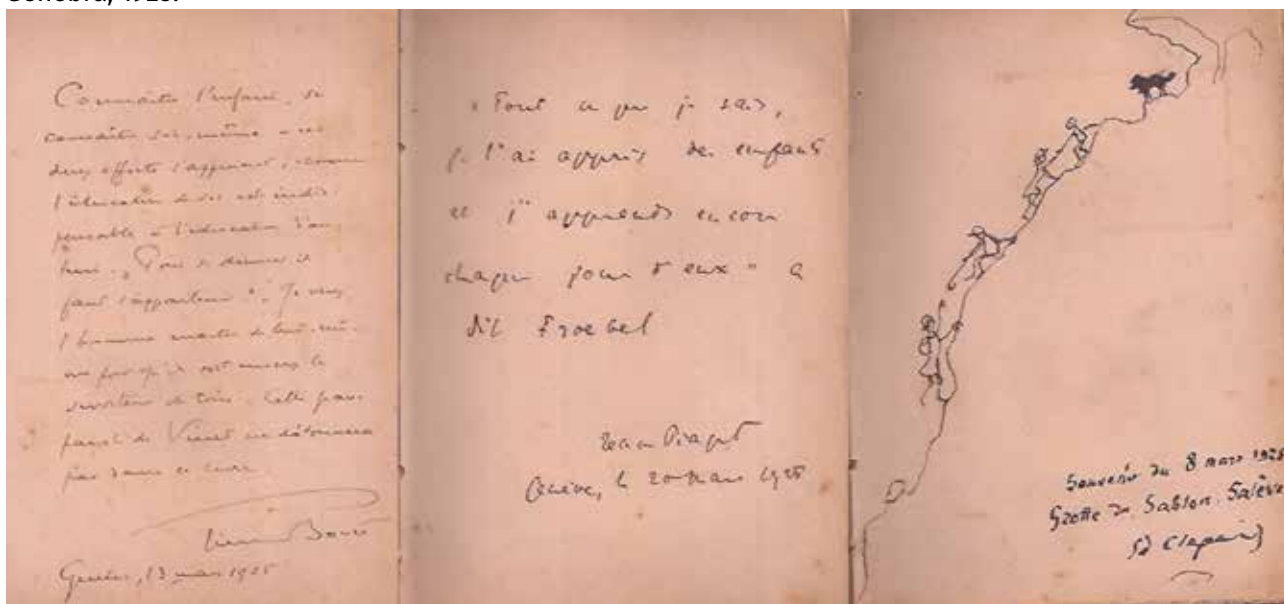
Laura Jacobina Lacombe, em 1973, por ocasião das comemorações do centenário de Claparède, promovida pela Associação Brasileira de Educação, aqueles que deixaram mensagens em seu álbum de viagem foram aqueles com os quais conseguiu estreitar sua rede de ideias e afetos, durante a viagem:

Faz quase cinquenta anos, recebemos boa acolhida nas salas do 'Institut Jean Jacques Rousseau', que frequentávamos o 'Vieux Champel', onde se achava a mansão em que residia o Professor Claparède, em cujo parque fervilhava a alegria da 'Maison des Petits'. Éramos uns trinta e seis alunos de quatorze países diferentes, todos cativados pelo acolhimento dos mestres Bovet e Claparède que, unidos como dois irmãos, realizaram, felizes, o seu sonho de renovação da pedagogia. (LACOMBE, 1973, s/p)

Passo os olhos pelos textos, com letras muitas vezes de difícil leitura, e encontro textos escritos e assinados por Pierre Bovet e Jean Piaget: “Conhecer a criança, conhecer-se

a si mesmo – esses dois esforços apoiam-se mutuamente, do mesmo modo que a educação de si é indispensável à educação de outrem. “Para doar-se, é necessário ter plena posse de si’. ‘Meu desejo é que o homem se promova a si mesmo, contanto que seja [...] o servidor de todos’. Essas palavras sensatas de Vinet não serão destoantes neste livro”, escreveu Bovet; “Tenho aprendido tudo o que eu sei com as crianças e, cotidianamente, continuo aprendendo com elas”, disse Froëbel”, comentou Piaget, mensagens com claras alusões a educadores com os quais, provavelmente, atribuíam influência sobre si mesmos. Um desenho de Claparède, que retrata uma atividade do grupo de educadores, em atividade ao ar livre, também dá conta de que tinham sido por ela escolhidos, na medida em que justificavam sua ida ao Instituto Jean-Jacques Rousseau para aprimorar sua formação, aprender, experimentar, comparar, fundamentar sua prática educativa, enfim.⁷

Figura 4 - Mensagens de Pierre Bovet e Jean Piaget. Ilustração de Edouard Claparède, no álbum de viagem. Genebra, 1925.



Fonte: Álbum de viagem de Laura Jacobina Lacombe, 1925. Acervo OMEP, Rio de Janeiro.

Laura não era a primeira brasileira a participar dos cursos ministrados pelo Instituto, pois como afirmou Martine Ruchat (2008), os contatos de Claparède com o Brasil se davam

7 O álbum de viagem traz mensagens escritas por pessoas com as quais conviveu em outros países durante esta viagem, com algumas assinaturas incompreensíveis, e é encerrado pelas portuguesas Maria Christina de Gonta Colaço e Branca de Gonta Colaço, em maio de 1925.

desde a formação da primeira turma, que teve dentre os 22 alunos franceses, portugueses, suíços, espanhóis e ingleses, um brasileiro – Francisco Lins, professor e diretor da Escola Normal de Juiz de Fora, que participaram das aulas ministradas por ele, por Pierre Bovet, François Naville, Alice Descourdes e Mina Audemars da *Maison de Petits*, que funcionava como uma escola de aplicação do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Mas, em carta remetida por Pierre Bovet, por ocasião do falecimento de Claparède, em 1946, se deu conta de que não mais existiam alunos da América do Sul no Instituto Jean-Jacques Rousseau, mas o professor Ferrière continuava ativo e generoso e Jean Piaget trabalhava mais do que nunca (LACOMBE, 1973).

Enquanto recolhia estas mensagens que pareciam dedicatórias, Laura não imaginava que, em dois anos, como representante da Associação Brasileira de Educação, voltaria a rever seus mestres, em Locarno, no Congresso de Educação Moderna. Não poderia, também, supor que receberia em 1930, no Rio de Janeiro, Edouard Claparède, que visitaria, na mesma ocasião, Minas Gerais, onde Helena Antipoff – uma das suas mais importantes colaboradoras e que desde o ano anterior atuava na Escola de Aperfeiçoamento, destinada à formação de professores –, que já lhe avisara por cartas, segundo Martine Ruchat (*op. cit*), ser ele o “grande inspirador da educação nova”, pois não encontraria no Brasil um único compêndio de Psicologia e Pedagogia que não tivesse o reconhecimento da importância de suas investigações.

Enquanto colava fotografias e recolhia assinaturas e mensagens, em seu álbum de viagem, deixava registrado o início de seu processo de legitimação no campo educacional em constituição, colocando-se em seu retorno como uma interlocutora credenciada para opinar a respeito de livros e leituras, cinema,

imprensa, relação pais e professores, no interior da Associação Brasileira de Educação⁸ e, ao mesmo tempo, como a educadora escolhida para propagar as atividades do Bureau International d’Education, como se pode ver no I Conferência Nacional de Educação, promovida pela entidade, em Curitiba:

Membro muito ativo da Associação Brasileira de Educação, Laura Lacombe havia mesmo atuado como emissária do BIE na Primeira Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE, em 1927, apresentando, no evento, uma memória sobre o Bureau que foi lida em Sessão Plenária. A leitura dessa memória teria mesmo ensejado a oportunidade de inúmeras novas adesões à instituição suíça, por intermédio de seu então correspondente brasileiro, Lourenço Filho (CARVALHO, 2007, p. 289).

Desdobramentos da travessia

Curiosamente, no álbum de viagem, não encontro mensagens de Adolphe Ferrière, com quem Laura manteve correspondência a partir de 1927, e com o qual, assumiria, por escrito, o compromisso de ajudá-lo na tarefa de propagação das ideias de Escola Ativa, na medida em que se tornou importante elo de ligação com o educador, quando ele decidiu visitar a América do Sul, em 1930.⁹ Em carta enviada em 09 de janeiro de 1929, em papel timbrado da revista *Pour l’Ere Nouvelle*¹⁰, Ferrière se dirigia a Lau-

8 Sobre a participação de Laura Jacobina Lacombe na Associação Brasileira de Educação, examinar a documentação da Secção de Cooperação da Família. Ver também Mignot (2002).

9 Sobre a viagem à América do Sul consultar Soler (2016). Ver também Toro (2016) que trata particularmente da viagem ao Chile.

10 Sobre o papel desempenhado por Adolphe Ferrière na difusão do escolanovismo, consultar Marta Chagas de Carvalho, chama a atenção para quando se dedica ao exame da revista *Pour l’Ere Nouvelle*, órgão francófono da *Ligue Internationale de l’Education Nouvelle*, fundada em 1921, por ocasião do I Congresso Internacional de Educação Católica, em Calais, promovido pelo *New Educational Fellowship* e pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Segundo a autora, por esta revista, que dividia com a *The New Era* e *Das Werdenda Zeitalter*, inglesa e alemã, respectivamente, o papel de porta voz da Liga, em especial, como ór-

ra, comunicando da realização sua viagem, do desejo de desenvolver atividades no Brasil,¹¹ e da necessidade de viabilizar financeiramente deslocamentos e diárias, o que poderia ser feito se fosse possível obter convite de órgão oficial, bem como dos motivos que o levaram a aceitar os pedidos para percorrer diferentes países:

Estimada Senhorita,

Quase todos os Estados da América do Sul estão adotando praticamente os métodos da Escola Ativa e, em geral, aqueles relacionados com a Escola Nova.

Recentemente, o Sr. Alberto Alvares veio buscar os nossos melhores professores da Europa para integrá-los na Escola Normal Superior do Rio de Janeiro. Chamo a atenção também para as viagens do Dr. Decroly a Bogotá e do Sr. Lorenzo Luzuriaga a várias cidades da América do Sul.

Esse é o motivo pelo qual decidimos aceitar os vários pedidos que nos foram dirigidos da América do Sul para fazermos uma turnê de conferências a fim de cristalizar as energias orientadas para a Educação Nova, além de apresentarmos a seu respeito, simultaneamente, uma definição precisa para afastar os perigos dos ignorantes entusiastas que não deixam de ser desastrados. Estaríamos disponíveis para fazer essa viagem de novembro de 1929 a março ou abril de 1930. [...]

Estarei em condições de dar conferências sobre os seguintes temas:

A coeducação mista.

As Escolas Novas no campo (educação física e social).

A Escola Ativa.

Os centros de interesse.

gão responsável pelos contatos com a América Latina, os relatos de viagens ganhavam espaço na medida em que propagavam o sucesso do movimento que pretendia fazer da escola um importante espaço de transformação social, especialmente a partir de 1925, quando Ferrière assume a posição de redator chefe, Paul Faucounnet o de redator para a França, e Ovide Decroly o de redator para a Bélgica.

11 A viagem de Adolphe Ferrière ao Brasil se deu na mesma época em que eclodiu a revolução de 1930, impedindo-o de desembarcar no porto do Rio de Janeiro. Consultar, a respeito, Peres (2002) e Carvalho (2007).

A disciplina segundo a psicologia do subconsciente e o self-government.

O caráter e os tipos psicológicos.

A educação da mulher e a preparação materna.

Por gentileza, faça a análise de meu pedido e envie-me sua resposta o mais rapidamente possível a fim de que, tendo em conta a demora do correio para a América do Sul, ela seja entregue antes da nossa partida. O importante é, sobretudo, a tomada de decisão, ou seja, os recursos financeiros.

Queira aceitar, estimada Senhorita, meus sinceros cumprimentos.

Ad. Ferrière

P.S. Estou também disponível para elaborar, junto às autoridades competentes, a reformulação da legislação escolar no que diz respeito aos programas e métodos, adaptando as exigências da ciência moderna às condições especiais do país. – Aliás, no domingo passado, 6 de janeiro, o Sr. Alberto Alvares voltou a me confirmar que faria diligências para me enviar um convite – provavelmente, em março de 1930.

Dentre os educadores que conheceu em Genebra, parece ter sido Ferrière o escolhido por Laura para discutir suas dúvidas sobre temas que a mobilizavam em seu afã por “fomentar a verve religiosa do professorado e prestar esclarecimento sobre a Escola Nova, mostrando até que ponto era aceitável e que parte dela precisava ser avaliada”, como lembra Bernadete de Lourdes Streisky Stang (2008, p. 67), ao examinar o papel da imprensa católica. Pelas respostas do educador, particularmente em carta datada de 10 de julho de 1929, é possível deduzir que ela não se limitou a absorver as ideias de renovação educacional que circulavam a partir da Suíça. Além de relatar, aplaudir e propagar o que viu, ouviu e observou, não se intimidou em criticar as propostas que emergiam no bojo do movimento renovador e que colidiam com as suas concepções religiosas, o que o obrigou a esclarecer na missiva também timbrada da revista *Pour l'Ere Nouvelle*:

Estimada Senhorita,

Acuso a recepção, no devido tempo, de sua carta de 16 de maio, mas a razão pela qual só lhe respondo hoje é porque eu a enviei à Sra. Hauser.

Com efeito, a senhorita declara em sua carta o seguinte: “Recebi os impressos enviados pelo Groupe Français d’Education Nouvelle; tenho a deplorar que haja aí alusões ao ensino religioso: para evitar qualquer mal-entendido, seria preferível não abordar esse campo”.

Perguntei à Sra. Hauser qual era o conteúdo desses impressos. Ela deu-me a seguinte resposta: “Reli nossos documentos de propaganda para o Groupe e procurei, em vão, nesses textos o que teria causado a inquietação da srta. Lacombe. A srta. Flayol e eu própria teríamos tomado a precaução de evitar qualquer alusão que pudesse parecer sectária e que, aliás, não teria cabimento algum”.

Sei que a srta. Flayol e o Groupe Français d’Education Nouvelle, precisamente para estarem em condições de exercer uma ação sobre os professores da escola laica, não levam em conta o que possa parecer relacionado a crenças religiosas. Assim, peço-lhe encarecidamente o favor de me indicar os aspectos a que se refere.

Convém, além disso, distinguir relativamente ao princípio fundamental de nossa Ligue entre o triunfo do espírito e as doutrinas materialistas frequentemente associadas a uma propaganda de extrema esquerda. A atitude da nossa Ligue é nitidamente favorável ao triunfo do espírito. Se a preparação das crianças para esse autodomínio em nome do espírito é chamada religiosa, nesse caso, reconheceremos sem dúvida a prioridade a essa forma de religião. No entanto, ela é universal e predominante em relação a todas as crenças religiosas particulares, incluindo o budismo e o confucionismo, sem confundir-se com nenhuma delas. Aliás, a srta. conhece meus livros em que não me privo de insistir sobre esse ponto. [...]

Ad. Ferrière

Sem acesso, ainda, ao conjunto das cartas escritas por Laura, percebo nas respostas de Ferrière que, fiel ao seu apostolado em favor de uma nova era que se construiria, segundo Soler (2016), a partir dos princípios do paido-

centrismo, do pacifismo, do cosmopolitismo, do naturalismo, do cientificismo, do humanitarismo e do espírito liberal de corte democrático, ele não se furtou de opinar sobre temas que mobilizaram os educadores católicos e Laura, em especial, o que a levou e a seu grupo a romper com a Associação Brasileira de Educação, em 1932, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Em 1973, quando Laura Jacobina Lacombe – então educadora reconhecida, já autora de três livros – *Moral cristã e educação* (1936), *A escola e a vida* (1942) e *Como nasceu o Colégio Jacobina* (1962) – profere discurso em homenagem ao centenário de nascimento de Edouard Claparède, muito tempo se passara. No texto cuidadosamente guardado na Associação Brasileira de Educação, parece que só foi possível escrever após a releitura atenta de seu álbum de viagem, pois algumas das imagens nele presentes estão ali reproduzidas. Desta vez, em meio a seleções, abandonos e esquecimentos, prefere enfatizar o que os unia, apagando as diferenças que existiram e persistiram dentre os muitos intérpretes da Escola Ativa:

E é com prazer que vejo que o impulso lá tomado pelo então jovem Prof. Piaget, não esmoreceu até hoje, pois vai brilhantemente continuando a difundir e enriquecer a mensagem que o Institut Rousseau, hoje Institut de Sciences de l’Education, vem desde 1912 enviando ao mundo para promover uma pedagogia científica que atenda a uma formação profunda do conhecimento da criança, baseada na sua psicologia. Foi, o Prof. Piaget, escolhido para substituir o Prof. Claparède na cátedra de Psicologia, e mais tarde assumiu a Direção do Institut, no falecimento do Prof. Bovet. Assim, é ele quem está levando ao mundo todo, a tocha acesa em 1912. Em breve, teremos o prazer de recebê-lo na nossa cidade. Para quem teve a felicidade de participar daquela colmeia laboriosa, naquele centro onde todos formávamos uma família, é reviver um pouco aquele ambiente, é voltar, também, aos seus anos de juventude. (LACOMBE, 1973, s/p)

O álbum de viagem enquanto documento a ser manuseado, visto, lido e relido, funcionou, neste momento, para a própria educadora

viajante como suporte da memória, capaz de acionar as lembranças, apagar divergências, e mais uma vez, dar visibilidade ao vivido.

Referências

- CARUSO, Andrea Soares. **Traço de União como vitrine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação (Dissertação de mestrado), 2006.
- CARVALHO, Marta Chagas de. “A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière”. In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (Orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 277-293.
- _____. “Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola”. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMAN, Moysés (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 373-408.
- CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina por Jean Piaget, Louis Meyla, Pierre Bovet**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- HOUSSAYE, Jean. “Pedagogias: importação-exportação”. In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (Orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. 294-314.
- LACOMBE, Laura Jacobina. **“Claparède, mestre e amigo”**. Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação. (dat), 1973.
- _____. **Álbum de viagem**. Rio de Janeiro, Acervo da OMEP, (manuscrito), 1925.
- MIGNOT, Ana Chrystina. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- _____. “Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar (RIAE)**, (Rio de Janeiro: Online), v 2, 253p., 2016a. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/download/25510/18107 Acessado em: 15 de março de 2017.
- _____. “Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias”. In: HERNÁNDES DIÁZ, José Maria (Coord). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana**. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, 2016b. p. 355-364.
- MOREU, Angel. “La influencia de la escuela de Ginebra em la primera fundamentación de la psicopedagogia española”. In: HERNÁNDES DIÁZ, José Maria (Coord). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana**. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 53-68.
- PERES, Eliane Therezinha. “O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolpho Ferrière”. In: Reunião Anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), 25ª, 2002, **Anais** cdrom. Caxambu, Rio de Janeiro, 2002. s/p.
- RANUM, Orest. Os refúgios da intimidade. In: CHARTIER, Roger (Org). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo, Companhia das Letras. V. 3, 1991. p. 211-266.
- RUCHAT, Martine. “A escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência de Edouard Claparède e Helene Antipoff”. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.º 17, p. 181-205, maio-ago. 2008.
- SOLER MATA, Joan. “La Escuela Activa de Adolphe Ferrière em la pedagogia española e iberoamericana” In: HERNÁNDES DIÁZ, José Maria (coord). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana**. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 69-82.
- STANG, Bernanete de Lourdes Streisky. **O saber e o credo: os intelectuais católicos e a doutrina da**

Escola Nova (1924-1940). 2008. 298f. tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TORO BLANCO, Pablo Andrés. "Misión al Finis Terrae: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile 1930". In: HERNÁNDES DIÁZ, José Maria (coord). **Influencias suizas em la educación española e iberoamericana.** Sala-

manca. Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 429-440.

VINÃO FRAGO, Antonio. "Viajes que educan". In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (Orgs). **Viagens Pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-38.

Recebido em: 10.05.2017

Aprovado em: 30.06.2017

Ana Chrystina Mignot é Doutora em Ciências Humanas/Educação pela PUCRS. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq. Cientista de Nosso Estado/Faperj. Procientista Faperj/UERJ. e-mail: acmignot@terra.com.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua São Francisco Xavier, 524, Bloco F, Sala 12037 – Maracanã, Rio de Janeiro RJ
Telefone: (21) 98925-7459

VESTÍGIOS AUTOBIOGRÁFICOS NA ESCRITA DE VIAGEM: O “DIÁRIO DE BORDO” (1934)

■ JUSSARA SANTOS PIMENTA

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

Considerando como fonte as crônicas de viagem de Cecília Meireles, colecionadas no álbum intitulado “Diário de Bordo”, este trabalho tem como objetivo investigar os vestígios autobiográficos nelas contidos. Publicadas no final dos anos de 1934 pelo jornal carioca *A Nação*, as crônicas registravam o cotidiano do navio e publicizavam as impressões da primeira viagem da poeta e educadora a Portugal, para conferências educacionais e literárias. Como escrita autobiográfica ou autorreferencial, tece os sentidos, as impressões e as expectativas da travessia, em um claro entrelaçamento da vida profissional com a esfera íntima da educadora, permitindo compreender parte do universo de quem escreve, de quem questiona o seu lugar e também o panorama cultural, político e educacional brasileiro do período.

Palavras-chave: Escrita autobiográfica. Cecília Meireles. Diário de viagem.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHICAL TRACES IN TRAVEL WRITING: THE “TRAVEL JOURNAL” (1934)

Considering as a source Cecília Meireles’ travel chronicles collected in the album “Diário de Bordo” (“Travel Journal”), this work aims to research the autobiographical traces present in them. Published in the end of 1934 by *A Nação* newspaper, from the city of Rio de Janeiro, the chronicles recorded the routine of the ship and made public the poet and educator’s impressions during her first trip to Portugal for educational and literary conferences. As autobiographical writing, the journal weaves the meaning, the impressions and the expectations on the journey in a clear interlacing of the educator’s professional and private life, allowing the reader to understand part of the universe of the writer, who describes it, questions her own perspective and also the cultural, political and educational panorama in Brazil at that time.

Keywords: Autobiographical writing. Cecília Meireles. Travel journal.

RESUMEN RASTROS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA ESCRITURA DE VIAJE: EL “DIÁRIO DE BORDO” (1934)

Teniendo en cuenta como fuente las crónicas de viaje de Cecília Meireles, coleccionadas en el álbum titulado “Diário de Bordo”, este trabajo tiene como objetivo investigar los rastros autobiográficos contenidos en el mismo. Publicado a finales de 1934 por el diario A Nação de la ciudad de Río de Janeiro, las crónicas registraban la vida cotidiana del barco y hacían públicas las impresiones del primer viaje de la poeta y educadora a Portugal para conferencias educativas y literarias. Como escritura autobiográfica o auto-referencial, teje los sentidos, impresiones y expectativas en una clara interrelación de la vida laboral con la esfera íntima de la educadora, permitiendo la comprensión de parte del universo de quién escribe, de quién cuestiona su lugar y también del horizonte cultural, político y educacional brasileño del periodo.

Palabras clave: Escritura autobiográfica. Cecília Meireles. Cuaderno de viaje.

Se ninguém sabe do que o passado é feito, uma inquieta incerteza transforma tudo em vestígio, indício possível, suspeita de história com a qual contaminamos a inocência das coisas. Nossa percepção do passado é a apropriação veemente daquilo que sabemos não mais nos pertencer (NORA, 1993, p. 20)

Viajar e narrar

A escrita autobiográfica tem fascinado os pesquisadores, sobretudo os da História da Educação, pela riqueza de fontes e possibilidades que propicia. Cartas, bilhetes, diários íntimos e de viagem, apontamentos diversos, recortes de jornais, fotografias, cadernos de pensamento, cartões, telegramas e postais trocados com amigos, familiares, leitores e intelectuais são passíveis de delinear o perfil dos seus autores, suas preferências e seus gostos, reconstituir o universo cultural e o momento histórico, a inserção política e social dos correspondentes, além de serem importantes fontes sobre os bastidores da criação literá-

ria desses intelectuais. Pela riqueza de possibilidades que carregam, tornam possível averiguar, conhecer e se aproximar de distintos olhares e percepções, subjetividades e tendências, perspectivas e sensibilidades que entremostam, escondem, compartilham e elucidam, diferentes pontos de vista e de entendimento.

Os diários de viagem também podem ser considerados como fontes de escrita autorreferencial, ainda que não seja esse o seu objetivo primordial, assim sendo, interrogamos neste trabalho as crônicas de viagem de Cecília Meireles, coleccionadas em um álbum intitula-

do “Diário de Bordo”, com o objetivo de investigar os vestígios autobiográficos nelas contidos. Escritas e publicadas no final do ano de 1934, pelo jornal carioca *A Nação*, as crônicas registravam o cotidiano do navio e publicizavam as impressões da primeira viagem da poeta e educadora a Portugal, para conferências educacionais e literárias.¹

Como é sabido, Correia Dias e Cecília Meireles, nossos companheiros de trabalho, estão de viagem para Portugal, confortavelmente instalados a bordo do “Cuyabá”, excelente transatlântico da linha da Europa, do Lloyd Brasileiro.²

Os editores do jornal *A Nação* lembravam aos leitores a importância da presença do casal Cecília e Correia Dias. Ele, *um dos pioneiros da nova arte pictórica no Brasil*, com o seu apuro técnico, exercia influência na formação dos modernos artistas brasileiros, *os quais – evoluindo cada um a seu modo – vieram a constituir o “ambiente” nacional das artes plásticas, até então confuso e nebuloso nas suas diretrizes, e imperfeito e estatístico nas suas realizações*. Correia Dias era um mestre exímio em todas as modalidades da pintura e da decoração, um escultor de largo fôlego, audacioso e “emancipado” na concepção, e seria o responsável pelas ilustrações das crônicas escritas por Cecília Meireles. Mas os maiores elogios foram tecidos a Cecília Meireles: ela era a *Vestal do Fogo Eterno da Poesia* e possuía uma *individualidade singular* e resplandecia no cenário da [...] *literatura moderna, como uma estrela de Libertação*. Além das qualidades literárias, ressaltavam os *relevantes serviços prestados à educação brasileira*. Cecília Meireles possuía *uma visão larga dos modernos problemas edu-*

acionais, cujo desdobramento e uma das suas *iniciativas fecundas* era a *criação do Centro de Cultura Infantil no Pavilhão Mourisco (A Nação, 1934. p. 2)*.³

Nos anos de 1930, Cecília Meireles estreou no jornalismo, a princípio, dirigindo, com a colaboração de Correia Dias, a “Página de Educação” e a “Página das Crianças”, no *Diário de Notícias*. Em janeiro de 1933, ao se desligarem do *Diário de Notícias*, principiaram a colaboração no jornal *A Nação*, dirigido por Antunes Neiva e secretariado por Azevedo Amaral, Cecília Meireles manteve a coluna “Comentário”, na seção de educação, enquanto Correia Dias ilustrava o “Suplemento Literário”, aos domingos. Em março de 1933, os “Comentários” e a seção de educação foram, ambos, reduzindo-se, gradativamente. Cecília Meireles passou a redatora, logo em seguida, até abandonar, definitivamente, o “Suplemento Semanal”, em novembro de 1933. De janeiro a meados de junho de 1934, colaborou no suplemento literário e, na segunda metade do mesmo mês, inaugurou a coluna “Crônicas Semanais”, desta vez escrevendo prosa. A sua participação no jornal *A Nação* foi suspensa, em 31 de março de 1935, com a mudança na direção do jornal.

Depois de deixar o jornal *A Nação*, Cecília Meireles passou a escrever para o jornal *Gazeta de Notícias*, no qual publicou, em 20 de novembro de 1935, o artigo “Uma poetisa brasileira em terras de Portugal”. Também em março desse ano saiu o primeiro número da segunda fase da revista *Festa*, quando ocorreu um hiato nesta colaboração devido à viagem de Cecília e Correia Dias a Portugal. Ela só reapareceu no número sete (7) da revista, em março de 1935. Entre 1944 e 1963, Cecília Meireles publicou as suas crônicas de viagem, em jornais como o *Diário de Notícias*, *A Manhã*, *Folha Carioca* (As crônicas “Rumo: Sul”, de I a

1 Cecília Meireles produziu um diário íntimo de viagem, que se encontra aos cuidados dos herdeiros e não está disponível para consulta. A publicação das crônicas não tem uma regularidade cronológica, a depender da escala do navio. Em determinadas datas, foram publicadas até três crônicas escritas em três datas diferentes.

2 Nota do editor do jornal *A Nação*.

3 Nota do editor do jornal *A Nação*. Para mais informações sobre a criação do Centro de Cultura Infantil do Pavilhão Mourisco, consultar Pimenta (2011).

XXV, foram publicadas pelo jornal *Folha Carioca*, entre junho e outubro de 1944) do Rio de Janeiro e *Jornal de Notícias, Correio Paulistano* e *Folha de S. Paulo*, de São Paulo. A temática que surge de maneira ainda embrionária nas “Crônicas de Educação” do *Diário de Notícias* tornou-se mais consistente e vigorosa em seus livros e, em prosa e verso (DAMASCENO, [s.d.]).

As crônicas da primeira viagem de Cecília Meireles e Correia Dias inseriam-se nessa colaboração que o casal fazia ao jornal *A Nação* e, ainda, por sua evidente e reconhecida competência e prestígio junto aos círculos literários e educacionais: pela colaboração em revistas, como *Árvore Nova, Terra de Sol e Festa* (1ª e 2ª fases), bem como nos periódicos já citados. Reconhecidamente, Cecília Meireles realizava um trabalho diferenciado e rigoroso em prol da educação, cabendo destacar a “Página de Educação”, a participação como signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a adoção do seu livro *Criança, meu amor* (1923), em 1924, pela Diretoria de Instrução Pública e pelo Conselho Superior de Ensino dos estados de Minas Gerais e Pernambuco, e a criação da primeira biblioteca infantil brasileira.

As crônicas do “Diário de Bordo” eram diárias, foram escritas entre 21 de setembro a 12 de outubro, publicadas aos domingos, no período entre 21 de outubro a 30 de dezembro de 1934, e decorriam dos acontecimentos cotidianos do navio “Cuyabá”.⁴ Percebe-se que mais

que ser fiel aos acontecimentos do navio, também é possível entrever algumas pistas que levam a narrativa a se conectar com a proposta da viagem. É a viagem de uma intelectual comprometida com questões literárias e educacionais e, sendo assim, o relato resvala do cotidiano para tocar questões inerentes às suas próprias convicções e inquietações a respeito do momento político e educacional que o país atravessa e Cecília Meireles se utiliza desse canal de comunicação para dialogar com os seus leitores sobre algumas dessas questões, ainda que não seja esse o mote das vinte e duas (22) crônicas. É possível distinguir, na narrativa, que o relato das atividades cotidianas do navio é mais nítido, na primeira fase da viagem, e, o outro, mais introspectivo, está circunscrito às conexões que a narradora estabelece consigo mesma, com o silêncio e a solidão do passar dos dias e das noites a bordo.

O “Diário de Bordo” é um diário de viagem e ainda que não possa ser considerado um diário íntimo, já que não tem por objetivo primordial “contribuir para a construção da identidade pessoal de sua autora” (FERREIRA, 1998, p. 7), inscreve-se numa perspectiva autobiográfica, por se tratar de um texto em que “el sujeto habla o se refiere a sí mismo”⁵; (VIÑAO, 2000b, p. 11). Dessa forma, por ter a si mesmo como referência, o que se escreve passa por diferentes crivos, sanções pessoais e sociais, apresenta impedimentos: se escreve o que se pode escrever, o que é permitido, “seja em função da memória, de sua posição social ou mesmo de suas possibilidades de conhecimento [...]” (ALBERTI apud PIRES, 2010, p. 6).

Para Lacerda (2000, p. 84), uma das características da escrita autobiográfica encerra-se naquilo que cada narrador deseja registrar a partir do seu discurso: a veracidade de suas

4 As crônicas foram colecionadas por Cecília Meireles em um álbum intitulado “Diário de Bordo” e cedidos, gentilmente, pela família da poeta. Nele também puderam ser encontrados dezenas de recortes de jornais portugueses, como *Diário de Lisboa, Diário de Notícias, Diário da Manhã, Diário de Coimbra*, e de revistas como *Sempre Fixe, Portugal Feminino*; de jornais e revistas brasileiros como *A Tarde, Jornal do Comércio, A Vanguarda, Diário de Notícias, Diário Português e Festa*, respectivamente, revelando a cobertura que a imprensa portuguesa e brasileira concedeu às atividades desenvolvidas por Cecília Meireles durante a sua permanência em Portugal. Nele também pode-se encontrar recortes, em menor número, sobre a viagem de volta, publicados em jornais brasileiros e que informam aos leitores o retorno e os sucessos da viagem e das conferências em terras portuguesas.

As crônicas do “Diário de Bordo” foram recentemente publicadas e podem ser consultadas em sua integridade em: Meireles, 2015.
5 [...] o sujeito fala ou refere-se a si próprio (VIÑAO, 2000, p. 11).

lembranças aparece como produto “de um testemunho ocular da história de seu tempo, como se cada escritor pudesse elaborar seu discurso de forma impermeável às contradições, às interpretações pessoais e às subjetividades.” Seu testemunho é permeado por essas contradições e embates pois:

O indivíduo não existe só. [...] Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o contexto social ao qual ele pertence. (DEL PRIORE, 2009, p. 10)

Diferentes viajantes imprimiram nas páginas de cadernetas as lembranças de suas jornadas a outras cidades e países. Esses viajantes, por estarem imersos em suas memórias e tendo como parâmetros as regras e os valores de seu contexto e de seu tempo histórico, deixaram marcas que se manifestam, ora aqui ora ali, em suas narrativas. Uma preocupação recorrente nos relatos estudados por Pimentel (1998) é que aqueles que viajam não querem ser considerados como turistas, pois se atribuem um *status* diferente. Segundo a autora, “uma coisa é ser turista, outra é ser viajante” (1998, p. 57). Os turistas são vistos como viajantes desinformados, sem tempo, e, conseqüentemente, sem atenção ao que veem. São diferenciados em sua formação, seus objetivos e o seu olhar, entre outros atributos que eles possuem e de que os turistas jamais serão detentores. Em uma crônica intitulada “Roma, turistas e viajantes”, de 1953, Cecília Meireles parece querer assinalar, definitivamente, as diferenças existentes entre turistas e viajantes. O viajante é feliz e o “seu destino é caminhar pela superfície das coisas [...] comprando o que lhe agrada, expedindo muitos postais, tudo com uma agradável fluidez, sem apego nem compromisso” [...]. Já o viajante “possui movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, descer à origem de tudo.” O viajante permi-

te-se “amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais toscas às mais sublimadas almas do passado, do presente e até do futuro” que talvez nem vá presenciar (MEIRELES, 1999, p. 101-104).

O turista feliz já está em sua casa, com fotografias por todos os lados, listas de preços, pechinchas dos quatro cantos da terra. E o viajante apenas inclina a cabeça nas mãos, na sua janela, para entender dentro de si o que é sonho e o que é verdade. (MEIRELES, 1999, p. 101-104)

Essa idealização do viajante, ou mesmo o *status de herói* que o viajante possuía até o século XIX foi, de acordo com Souza (1995), afetado pela modernização dos meios de transporte, pela diversificação dos roteiros e pela melhoria das condições de vida. Esses foram alguns dos fatores que popularizaram o hábito de viajar e modificaram o viajante, os seus objetivos e interesses. As modificações impulsionadas pelo progresso material introduziram “a velocidade no universo da viagem”, fator que reduziu as distâncias e alterou a percepção do tempo (SOUZA, 1995, p. 63). Essas, além de modificarem o ritmo, vulgarizaram as viagens. Mais rápidas e com menor custo, as viagens tornaram-se mais acessíveis a outros extratos sociais e deixaram de ser um privilégio das classes mais abastadas. A arte de viajar abrangia “práticas que o desenvolvimento do turismo de massas dissolveu e o turista tornou-se, portanto, um viajante sem alma, desprovido de valores essenciais e da capacidade perceptiva do viajante clássico” (SOUZA, 1995, p. 64). Ao avançar e sofisticar-se a indústria do “turismo banalizou a figura do turista a ponto de torná-lo um estereótipo risível”, como assinalado por Pimentel (1998, p. 57). Dessa forma, nada mais natural que o viajante da elite não quisesse se parecer com esse consumidor compulsivo de trens, hotéis e monumentos. O viajante, porém, concebe a viagem sob um ponto de vista diferenciado, pois ela é uma oportu-

nidade de crescimento intelectual; além disso, ela confere distinção em relação ao demais:

O preconceito contra o turista atribuía uma qualidade diferente ao viajante civilizador, que aparece como sujeito de uma experiência, ao contrário do turista, mera peça de um esquema pré-resolvido. O viajante viajava de maneira especial. Sua missão, qualquer que fosse o motivo de sua viagem, era observar, refletir, comparar, e, em aqui chegando, divulgar, ensinar, civilizar. O turista, sendo um viajante sem esse compromisso, apenas ia de um lugar ao outro tentando tirar proveito próprio de suas andanças. Havia ainda, no início do século, a figura de um outro viajante, o *globe-trotter*, que nem era o turista e nem o viajante civilizador. Comparado ao turista, em alguns casos, caracterizava-se pelo ‘prazer *physico* de se movimentar’, mas, diferente do turista, não tinha a exigência do conforto e da comodidade como condições da viagem. (PIMENTEL, 1998, p. 66)

Em se tratando dos viajantes intelectuais brasileiros, a viagem era um privilégio dos bem-nascidos. Viajar era uma forma de conferir pessoalmente a superioridade da cultura europeia. Tomando como objeto as narrativas de viagem de intelectuais brasileiros, Santos (2002) constata que esta é uma questão muito mais complexa. A autora identifica, a partir dessa produção, dois eixos centrais, distintos entre si, quanto às relações viagem/escrita, e que permitem a elaboração de duas linhagens de viajantes, que para ela têm a vantagem de possibilitar a aproximação por semelhança, de escritores de diferentes gerações que compartilham formas de escrever e viajar também distintas. Ela divide os viajantes-narradores em duas linhagens: Nabuco e Modernistas. Os primeiros, à semelhança de seu inspirador, Joaquim Nabuco, entendem a travessia do Atlântico como uma oportunidade de ratificar a superioridade cultural europeia, e mais particularmente, da França. Para os Modernistas, o objetivo da viagem não significa mais a confirmação dessa supremacia, mas passa a servir à

construção de uma tradição cultural brasileira. Como Pimentel (1998), a autora também constata a necessidade que “os autores de livros de viagem têm em explicitar aos seus leitores que estão na companhia de um viajante legítimo” (SANTOS, 2002, p. 12).

Para os filhos diletos de uma elite econômica e cultural, a viagem era a confirmação da sua educação europeia, uma das etapas da sua formação intelectual e pessoal e se *limitaria à mera excursão*, se não fosse registrada (SANTOS, 2002, p. 76). A perspectiva conservadora ou transformadora que a viagem conferia ao viajante também era responsável pelas diferenças que marcavam o tom das suas narrativas.⁶ Duas possibilidades apresentavam-se: ou o intelectual ia à Europa conferir o que já sabia pela educação e pela literatura e se ligava “à terra natal pelo afeto e à Europa pela inteligência” (SANTOS, 2002, p. 88), como afirmava Joaquim Nabuco⁷ (e era o mesmo que se encantava pela superioridade cultural do Velho Mundo), ou era o viajante modernista. Esse segundo tipo de viajante seria aquele que “apesar de conhecer a trilha que lhe é reservada desde o princípio de sua formação, [...] desviasse dela em direção a elementos novos que lhe possibilitem construir um outro roteiro” que lhe permita um outro tipo de escrita em que registrava não o que já está solidificado, mas problematizava os seus caminhos. Esse roteiro de viagem, por fim, conduziria “os passos do

6 Segundo a autora, a viagem tem um caráter conservador, quando contribui apenas para confirmar e reiterar os privilégios e o pertencimento do viajante a uma elite intelectual, e ratificar a supremacia da cultura europeia. Não produz mudanças efetivas nas concepções do viajante, que só verifica o que já sabe. *A viagem supostamente cumulativa e, portanto, de formação revela-se falsa quando se descobre, encoberta sob a superfície de aparente mudança, a permanência.* É transformadora na medida em que contribuiria para levar o viajante a rejeição a uma atitude deslumbrada e a rever sua atitude frente à realidade de seu país de origem. (SANTOS, 2002, p. 88)

7 Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) político, diplomata, historiador, jurista e jornalista brasileiro. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

viajante de volta ao Brasil, pois a descoberta iniciada em plena Europa” deveria prosseguir em solo brasileiro (SANTOS, 2002, p. 112-113).

Uma distinção em relação ao *viajante* é feita por Leite (1997), quando aponta as diferenças intrínsecas deste e o *habitante*, ao afirmar que como não faz parte do grupo cultural visitado, o *viajante* tem condições *de perceber aspectos, incoerências e contradições da vida quotidiana que o habitante, ao dá-la como natural e permanente, encontra-se incapaz de perceber*. Dessa forma, o *habitante*, por estar entranhado em sua realidade sociocultural, “reflete apenas sobre seus aspectos mais próximos, sem tomar conhecimento de muitos outros do ambiente em que se encontra, e aceita, quase que tacitamente as instituições, as interrelações sociais, os sinais, as indicações e orientações, que compõem o padrão cultural do grupo social a que pertence”, sem fazer uma reflexão mais ampla (LEITE, 1997, p. 10). A autora refere-se, ainda, às diferenças existentes entre *viajantes* e *imigrantes*, segundo a qual, não “é apenas a viagem de vinda sem retorno que diferencia o viajante do imigrante.” Se o primeiro pretende conservar os padrões culturais de sua comunidade original, o segundo já apresenta uma predisposição “a incorporar os esquemas mentais do povo visitado, no pior dos casos como um meio de aprimoramento de sua percepção-do-outro, para ser aceito e manter relações amistosas ainda que cheias de mal-entendidos” (LEITE, 1997, p. 10). A mobilidade social e econômica de que ambos desfrutam lhes dá autonomia a ponto de poderem “observar, descrever e classificar em termos ordenados de acordo com ideais científicos de coerência, consistência e consequência analítica questões que, para o habitante daquele universo social, constituem um campo de atos possíveis, só secundariamente constituintes do objeto de reflexão sistemática” (LEITE, 1997, p. 162). Por ser estranho ao grupo, o viajante

pode e observa comportamentos, hábitos e ideias que passam despercebidos aos habitantes do país.

A narrativa presente no “Diário de Bordo” difere bastante dos relatos do primeiro tipo de viajantes. Não pode ser considerada conservadora, de acordo com a perspectiva desenvolvida por Santos (2002), segundo a qual a viagem é conservadora, se e somente se contribui para confirmar os códigos que o viajante já possui. Encontra mais similitudes com a perspectiva transformadora, pois Cecília Meireles coloca em xeque as suas concepções a respeito de si e do mundo. Há que se pensar também que são diversos os motivos que a levam a Portugal, distintos dos comumente percorridos pelos educadores brasileiros. Ao se dirigir ao país europeu, a educadora não vai somente em busca dos novos cânones educacionais que estão sendo divulgados, mas levar a experiência brasileira para ser conhecida, contribuindo no debate internacional que ora se realizava (PIMENTA, 2007, p. 173). Outra particularidade do relato de Cecília Meireles é surgir das reminiscências de um poeta. Como afirma Bakidjian (1988) *todos os poetas são viajantes*, já que se permitem às viagens literárias, metafóricas e/ou fictícias e procuram transformá-las em experiências concretas que em ocasião propícia servirão de substrato para novas viagens imaginárias (BAKIDIAN apud SANTOS, 2002, p. 29).

Em diferentes oportunidades, Cecília Meireles procurou fazer uma diferenciação entre os termos *turista* e *viajante*. Essa não é uma operação gratuita, uma vez que nessa caracterização que faz dos dois termos estão impressas as suas representações, isto é, os seus valores, as suas crenças, o seu lugar social, a sua educação etc. Nessa distinção, mais ligada ao amadurecimento intelectual e humano, o *turista* não é, segundo ela, um poeta, nem um historiador, nem um sábio, pois é cheio de exigências, ávido por ver o panorama e extrema-

mente preocupado com pequenos detalhes, ao invés de se extasiar diante de uma igreja ou de um museu. O *viajante*, por outro lado, não se queixa dos trens quebrados, dos automóveis sem molas, das estradas, da poeira ou dos mosquitos, pois estão possuídos “de sonho e fanatismo da mais pura qualidade” (MEIRELES, 1999, p. 71).

No “Diário de Bordo”, a palavra turista sequer é mencionada e Cecília Meireles emprega o termo viajante em apenas meia dúzia de oportunidades. O termo passageiro é utilizado vinte e uma (21) vezes. O que fica visível, em suas crônicas, são as suas representações sobre cada uma dessas categorias apontadas e o sentido que a viagem tem para cada qual e como cada um deles viaja. Dessa forma, Cecília Meireles define a maior parte dos seus companheiros de viagem como *passageiros*. *Passageiros* não são viajantes. Passageiros deslocam-se de um ponto ao outro, utilizando um meio de transporte, portando bagagens e a necessidade de chegar ao seu destino. Como a própria palavra sugere, passageiros são aqueles que se encontram de passagem. Os passageiros, de acordo com Cecília Meireles, concebem a viagem sob um ponto de vista demasiado prático, estabelecem uma relação utilitarista e desde o momento do embarque não se admiram, não se comovem com a paisagem, nem com as amizades ou com o ambiente de bordo, pensam “exclusivamente nisto: chegar” (MEIRELES, 1934, p. 2). Para ela, as viagens têm um sentido muito mais profundo e são consideradas *uma aventura do espírito*, uma forma de aprendizado e de crescimento interior. Pelas considerações que faz, compreendemos a própria Cecília Meireles como o *viajante* que ela descreve. Ela é o *viajante*, pois encerra em si mesma a capacidade de se admirar, a disponibilidade para aprender, é quem tem tempo e curiosidade para ver, sentir, se emocionar, e sensibilidade para amar as surpresas.

Refúgios do eu, refúgios de todos

Diferente dos romances cuja característica ficcional fica evidenciada e das autobiografias em que o autor acessa os acontecimentos passados, de acordo com Ferreira (1998, p. 378), “o diário representa um tempo presente contínuo acompanhando uma história de vida imprevisível e imponderável.” A autora destaca o caráter privado e intimista dessa escrita como uma característica que vigorou até o início do século XX. Nos diários, os autores procuravam enfatizar “experiências, aliviar tensões, permitir o autoexame, relatar grandes acontecimentos, exaltar qualidades e valores, estimular o aprimoramento pessoal e demonstrar capacidade de autocontrole” (FERREIRA, 1998, p. 379). Já nos dias de hoje, os diários são construídos tendo em vista publicizar experiências e impressões de seus autores. O “Diário de Bordo” não é um diário íntimo. O “Diário de Bordo” não é um diário de viagem que, por algum motivo, foi tornado público. Ele é um diário de viagem organizado com uma intencionalidade, qual seja: a de tornar público o relato nele contido em um jornal de ampla cobertura e que atingia leitores diferentes, distintos.

Só em sentido amplo, os diários de viagem podem ser considerados autobiográficos, assevera Viñao (2000a), uma vez que em muitos deles o autor fala muito pouco ou quase nada de si mesmo e, quando o faz, limita-se a narrar o que viu ou o que aconteceu:

Si se considera autobiografía, no siempre adecuadamente, la narración de algo vivido o acaecido al autor del texto en cuestión, ¿cómo no considerar los libros de viajes una modalidad más de dicho género, aunque las referencias a sí mismo sean mínimas? ¿No se consideran autobiografías aquellas obras en las que, bajo este título u otros, el autor da cuenta de sus recuerdos aunque éstos se refieran total o parcialmente a personas sin relación en el mismo

o a acontecimientos en los que no tuvo participación?⁸ (VIÑAO, 2000a, p. 13)

Como também coleciona impressões íntimas de sua autora, o diário de viagem de Cecília Meireles configura-se dentro do que se convencionou caracterizar como autobiográfico, pois “transborda da escrita [...] suas escolhas e também suas tensões e emoções” (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 447). Quando essas emoções são explicitadas, a narrativa de viagem converte-se naquilo que Viñao (2000b, p. 15) salienta: “cuando lo público se privatiza, lo privado se hace público y deviene objeto de interés geral. Ocupa el espacio de lo público, transformando los refúgios del yo em refúgios, al menos potencialmente, de todos”⁹. Sendo assim, quando as concepções da esfera íntima dos autores mesclam-se às da esfera privada tornando-se públicas, são apropriadas pelos leitores que contrastam as suas vivências, angústias, alegrias e tristezas, os pensamentos e as suas lembranças mais íntimas. Dessa forma, podemos pensar que, ao ler as crônicas de viagem de Cecília Meireles, leitores de qualquer tempo e espaço sejam capazes de refazer cada percurso, de se enleiar em cada sensação e de tecer diferentes refúgios para si mesmos.

Um tipo singular de narrativa de viagem é de autoria da escritora potiguar Nísia Floresta. Tomando as suas impressões sobre os lugares visitados, observamos que a mesma subverte o que se espera de um diário de viagem, ou

8 “Se se considera a autobiografia, nem sempre corretamente, como a narrativa de algo vivido ou acontecido ao autor do texto em questão, como não considerar os livros de viagem uma outra forma de realização deste gênero, ainda que as referências de si mesmo sejam mínimas? Não se considera autobiografias aquelas obras em que, sob este título ou outro, o autor conta as suas memórias, ainda que elas se relacionem total ou parcialmente a pessoas sem relação com ele mesmo ou a eventos em que eles não tiveram participação?”

9 “[...] quando o público se privatiza, o privado se torna público e torna-se objeto de interesse geral. Ocupa o espaço do público, transformando os refúgios do eu em refúgios do eu, ao menos potencialmente, de todos”.

seja, que nele se trate exclusiva e unicamente dos aspectos vistos e vividos durante um trajeto relatado de forma cronológica. Nísia não privilegia os aspectos externos da viagem, mas a sua “própria subjetividade, ou seja, as emoções que os objetos e os lugares lhe despertam.” São as emoções que comandam a direção da narrativa. Por meio da memória, “ela busca reminiscências da infância, ou vai ao encontro de familiares distantes [...]. A narradora se coloca no centro da escritura, se auto contempla romanticamente, e tudo o mais parece girar à sua volta” (DUARTE, 2009, p. 73). A escrita de viagem de Nísia Floresta também não está exclusivamente contida em diários de viagem e é encontrada também sob a forma de “memórias, confissões ou crônicas” (2009, p. 80). Nísia Floresta introduz, sistemática e intencionalmente, “informações de cunho biográfico em sua obra, é daquele tipo de ficcionista que faz da forma autobiográfica de expressão um traço inerente de seu processo criativo” (DUARTE, 2009, p. 74). O inusitado dos relatos de Nísia Floresta é que ela incorpora o mesmo tipo de independência com que pautou a sua vida, ou seja, ela ignora os limites do público e privado, tornando públicos episódios de sua vida pessoal. “Em alguns textos fala explicitamente de si mesma, de sua infância, do companheiro falecido precocemente, das saudades da pátria e dos familiares” (DUARTE, 2009, p. 75). De acordo com Duarte (2009, p. 77), Nísia Floresta faz de si o centro da narrativa:

O que realmente importa – para ela e, por consequência para os leitores –, vão ser as *emoções e as impressões* que sente diante do que vê ou do que ouve. Nísia não só seleciona o que vai contar, como explicita a maneira de fazê-lo: sua *emoção* diante dos acontecimentos funcionará quase como um filtro e só através dela conhecemos cada aspecto de sua viagem.

Os relatos de Nísia Floresta são tão diversos do estabelecido a ponto de, em um mes-

mo texto, realizar uma fusão do diário íntimo com o diário público, ou melhor, ela inicia o seu texto como um diário de viagem e termina como uma crônica histórica, realizando, no texto, “uma fusão entre as duas formas de diário, o de viagem e o diário íntimo, além de guardar uma semelhança com o gênero epistolar, quando se dirige a outra pessoa” (DUARTE, 2009, p. 80), realizando uma “simbiose entre o autobiográfico e a narrativa de viagem, o que contribui para tornar o seu relato um texto ímpar, diverso dos conhecidos até então” (DUARTE, 2009, p. 81). Então, o que se pode observar em relação aos diários de viagem e às escolhas do narrador é que estas são escolhas próprias. Cada qual toma para si a forma com que vai imortalizar o seu relato.

Um outro tipo de escrita de viagem foi pesquisado por Mignot e Silva (2011), que tomam como fontes primárias os relatórios de três educadores brasileiros que viajaram para estudar o sistema educacional de distintos países. Em meio à impessoalidade estabelecida como pré-requisito para a elaboração desses documentos, as autoras destacam as *marcas de si* encontradas, definindo os *modos de ver o mundo dos professores viajantes*, e que trazem em sua narrativa “[...] mais do que impressões, conclusões e proposições sobre a organização escolar, a organização do magistério, o material didático, a arquitetura das escolas e os aspectos relativos à remuneração dos professores [...]: entremostam traços de intimidade” (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 435).

No “Diário de Bordo”, por sua vez, não há uma cobrança para que a impessoalidade seja a tônica, como requerido nos relatórios construídos pelos professores comissionados supracitados. Cecília Meireles pode dar vazão aos transbordamentos, às efusões da sensibilidade, da crítica, da confissão, do riso e da galhofa e até mesmo da puerilidade, já que a narrativa é dirigida e dedicada ao público lei-

tor de um suplemento de um jornal popular. Diferenciado e livre, portanto, de exigências formais. A narrativa precisa e deve ser saborosa e lúdica, a ponto de cativar leitores de todas as idades, extratos sociais e preferências estéticas.

Em estudo que investiga o diário de viagem de D. Pedro II a Minas Gerais, em 1881, como um exercício de escrita autorreferencial, Pires (2010) identifica duas vertentes na narrativa: uma da viagem e outra da memória, que se confunde com o tempo da escrita. Os diários de D. Pedro II revelam aquilo que é comum aos diaristas e viajantes: em primeiro lugar, o viajante escreve para si mesmo, pois escreve para “criar uma imagem de si para si” (PIRES, 2010, p. 7). O imperador, além de escrever para si e sobre si, vai revelando as ações que desenvolve durante as suas viagens:

D. Pedro II quase nunca faz análises profundas, é uma escrita quase taquigráfica, cheia de repetições: em cada cidade que chega se repete os procedimentos do dia-a-dia e, também, os da escrita. É um tipo de diário crônica: com registros e apontamentos da vida pública, daquilo que é feito aos olhos de todos, na função de Imperador. Não há quase nada sobre a vida privada, sua mulher que o acompanhava é citada somente três vezes – e sem se aprofundar, parece que ela é mais um da comitiva –, os problemas domésticos com a viagem não são de interesse para a escrita, não é um diário íntimo, apenas [...]. (PIRES, 2010, p. 8)

As crônicas do “Diário de Bordo” carregam uma outra lógica. Em cada uma delas há um relato diferente e esta é uma característica da escrita que quer cativar um público leitor. Não pode ser enfadonha, repetitiva, desprovida de sabor, burocrática. Pode ser profunda, mas leve, como é a escrita ceciliana, sem pedantismos desnecessários. Em suas crônicas, Cecília Meireles guarda os testemunhos da viagem que são, de certa forma, uma estratégia para arquivar lembranças, paisagens vistas e

vividas e se constitui num projeto autobiográfico. As crônicas são escritas como uma maneira de “coleccionar os dias” (MUZART, 2000, p. 183), arquivando nesse suporte da memória os fatos vivenciados e as impressões delas advindas.

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. (NORA, 1993, p. 15)

Depois de arquivadas em crônicas que serão, por sua vez, publicadas pelo jornal “A Nação”, a própria Cecília estabelece um novo arquivamento e dessa vez não é mais a memória que se arquiva, mas o produto dela, materializado sob a forma de recortes que serão mais uma vez organizados, classificados e colados em seu álbum particular, também intitulado “Diário de Bordo”. Essas memórias arquivadas e organizadas “em função de um futuro leitor” (MIGNOT, 2000, p. 126) vão permitir proteger do tempo e conservar as realizações daqueles que, mesmo estando muitas vezes “nos bastidores da política educacional [...] não estavam distantes das questões de seu tempo”. Selecionando primeiro vivências e lembranças e depois papéis, indica *suas afinidades eletivas*, prioriza e resguarda do tempo e do esquecimento resquícios do “tempo das realizações corajosas”, quando (MIGNOT, 2000, p. 137-138) um grupo de educadores, mulheres e homens, se dispuseram a mudar a face educacional do país. Num momento em que as mulheres “transitavam do universo privado para a cena pública”, como afirma Mignot (2000, p. 124), as crônicas do “Diário de Bordo” revelam-se *estratégias de visibilidade*, conferem legitimidade à produção, evidenciam e inscrevem a presença de Cecília Meireles nos embates e questões dos debates de sua época.

Um *bric-à-brac* ambulante

Em determinada parte da narrativa, Cecília Meireles compartilha algumas das atividades realizadas durante o desembarque nas cidades costeiras: Wolkowsky, um dos companheiros mais assíduos do casal na viagem, compra livros franceses; Correia Dias compra material de desenho e pintura para trabalhar a bordo; ela devasta *as papelarias, procurando coleções de postais*. Também compram joias, artigos de papelaria, um relógio, livros velhos, uma coleção de literatura de cordel. *Se continuarmos assim, chegaremos à Europa sem vintém – mas em condições de montar um estabelecimento comercial* (MEIRELES, 1934). São comprados materiais diversos que são colhidos e escolhidos aleatoriamente.

Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. (NORA, 1993, p. 9)

A memória organiza-se tal qual um *bric-à-brac*: ao sabor do imprevisível. Embora seletiva, coleciona passagens, espaços, acontecimentos e imagens movediças, mutáveis, impalpáveis, concretas ou fugidias, de forma aleatória, como também são as imagens que o narrador tem dos acontecimentos e de si, a depender dos encontros, dos relacionamentos, dos espaços visitados e percorridos, ou seja, o que fica registrado nos diários também apresenta essa mesma falta de coesão e imprecisão. Segundo Pires (2010), a escrita que os diários preservam são instáveis como os seus criadores, pois:

[...] o narrador não está fixo, ele se relaciona com outros textos, outras pessoas, outros tempos e esse relacionamento molda a imagem que ele quer de si e a imagem daquilo que ele vê e faz. A escrita sobre si mesmo é como um projeto: parte de um ponto escolhido e de for-

ma consciente chega a outro ponto que o autor quis com determinados objetivos. É uma manipulação de um todo incoerente para criar um recorte coerente. (PIRES, 2010, p. 5)

A escrita autobiográfica requer uma certa sistemática, uma organização prévia por parte do autor. Ele e só ele é quem vai definir o que vai ser mostrado, o que vai ser suprimido e o faz tendo a memória como substrato. Assim, reconhecemos a escrita autobiográfica como “um trabalho de seleção e recorte da memória, que por sua vez, também, já é um recorte. Portanto, escrever de si é o recorte do recorte. Não podemos nunca tomar como verdade o que é dito, como um discurso pessoal sobre a verdade”, pois não é (PIRES, 2010, p. 5).

Em seu estudo sobre a escrita autobiográfica de Nísia Floresta, Duarte (2009) estabelece três níveis narrativos. O primeiro está relacionado à viagem propriamente dita: “os deslocamentos, contratempos, passeios, festas populares, enfim, o conjunto de pormenores que preenchem cada instante presente da viagem” (2009, p. 82). Um segundo nível comporta a escrita de si, propriamente dita:

[...] a incursão que realiza em seu interior, seja em busca de lembranças de um passado familiar, seja nos instantes em que se isola do presente exterior próximo e se refugia em experiências de caráter íntimo. É quando o relato de viagem transforma-se em *diário íntimo*, e a autora registra os pensamentos de caráter pessoal, os devaneios, a confissão de saudades dos parentes e da pátria ou a alegria pela chegada de notícias. Trata-se, portanto, do espaço narrativo em que se encontram informações nitidamente autobiográficas, como as lembranças de aniversários e morte dos entes queridos. (DUARTE, 2009, p. 82)

Um terceiro e último nível engloba a imersão da autora pela “História e literaturas latinas, com suas reflexões e tomadas de posição acerca dos acontecimentos político-sociais” (DUARTE, 2009, p. 82). Estabelecendo parâme-

tros de comparação com os níveis estabelecidos por Duarte (2009) para os relatos do “Diário de Bordo”, consideramos que ainda que não exista uma divisão temática rígida, essa estrutura também se encontra presente na narrativa de Cecília Meireles. O que fica mais evidenciado são os dois primeiros níveis: o primeiro, também voltado à discussão dos acontecimentos da viagem, ao cotidiano do navio, às conversas e aos encontros com os passageiros, com a tripulação, às atividades desenvolvidas nas cidades onde o navio faz escala; um segundo nível, que é o mais consistente, onde a narradora se debruça sobre as suas reflexões, ao devaneio e suas experiências pessoais, sobretudo quando o navio deixa Recife, o último porto onde o navio faz escala e se lança à travessia do Atlântico. De um total de vinte e duas crônicas, a travessia será o mote de quatorze delas, em quatorze dias de mar aberto, onde os dias e as noites passam lentamente, onde os passageiros se encontram recolhidos às suas próprias cabines, onde raros são os momentos de encontro e as conversas com os demais passageiros. É nesse nível que ela se detém: é onde se debruça sobre o imponderável da viagem e da própria vida, e que coincide com o momento em que o navio faz a travessia do Atlântico em direção a Portugal.

Embora se manifeste com menor regularidade, o terceiro nível também está presente nas crônicas de Cecília Meireles. Ela se refere, de forma breve, à situação econômico-cultural das cidades visitadas, ao momento político-educacional que os Estados atravessam. Em algumas passagens, faz menções à sua vida profissional, porém, essas questões não estão enfatizadas a ponto de se tornarem pontos fulcrais na narrativa, pois são outros os objetivos e são outros os leitores a quem ela endereça a sua escrita de viagem. Ela não tem mais aqueles objetivos da coluna “Comentário”, do *Diário de Notícias*, onde a tônica que prevale-

cia era endereçada ao embate político, a projetar as concepções educacionais e contribuir para divulgar e difundir as inovações pensadas e introduzidas pelos reformadores ligados ao movimento da Escola Nova.

Da capital pernambucana em diante, como referido acima, a linguagem utilizada se torna cada vez mais intimista, mais melancólica e fica evidenciado o tom contemplativo das crônicas. Depois da euforia dos passageiros, enquanto o navio fazia escala, estes parecem mais recolhidos às suas próprias cabines e divagações. Os longos dias da travessia incentivam o recolhimento e instala-se um misto de introspecção e expectativa pelo desembarque que se aproxima. Cecília continua a relatar as atividades dos passageiros, da tripulação, os projetos empreendidos por Correia Dias e a cogitar sobre aqueles que irão desenvolver em Portugal.

As crônicas evidenciam o cotidiano da viagem que, àquela altura da travessia, se restringia aos longos e solitários dias na balaustrada do navio a observar os peixes, a coloração do oceano e dos céus. Poucas atividades envolvendo os passageiros são registradas: a festa em benefício dos músicos da orquestra do Cuyabá, *o batismo daqueles que pela primeira vez fazem esta travessia* (MEIRELES, 01/10/1934). Cecília confessa a sua escassa tendência esportiva, revela *sentir uma certa aflição com os preparativos para a festa e mais uma vez, consola-se com os peixes voadores que ferem com o seu voo a vista mais distraída*, (MEIRELES, 09/10/1934) avistados em sua luminosa trajetória aérea:

A passagem do Equador festejou-se com um pequeno baile no tombadilho. A noite esteve muito quente mas com um céu todo coberto de estrelas. Houve um batismo e uma crisma. A crisma foi do almirante Rogério Siqueira, que resolveu fazer-se agora 'globe-trotter', e, naturalmente para variar de personalidade, inventou essa mudança de nome. (MEIRELES, 01/10/1934)

Entre temores, receios, dúvidas, angústias, alegrias e surpresas e tantas outras situações únicas e/ou improváveis, que capturam e cativam o seu olhar, ela menciona as ilhas avistadas durante a viagem (Fernando de Noronha, Cabo Verde, Maio, Fuerteventura); o Carlyle, um navio de guerra que passa todo iluminado, *destacando-se da noite negra como um barco de ouro, um barco enfeitado de estrelas* e confirma a sua condição de poeta, qualidade indispensável para inventar novidades imaginárias *que dão um deslumbramento transitório e imortal – duas qualidades indispensáveis à beleza*. (MEIRELES, 09/10/1934)

Além dos tipos humanos exóticos e suas idiosincrasias, Cecília Meireles também tece reflexões sobre os invisíveis aos olhos dos turistas convencionais. Em Recife, são os trabalhadores que carregam de carvão o navio, e repara nos passageiros da terceira classe, muitos dos quais retornam ao seu país de origem sem a fama e a fortuna desejadas como tantos dos seus conterrâneos, os chamados “brasileiros de torna viagem”.¹⁰

A escrita de si segue um rumo diverso dos navios que têm porto certo. Se ela é intencional, se segue alguns ritos, também se constrói de forma aleatória e há que se recordar, ainda, que a escrita autorreferencial só precisa ter sentido para aquele que escreve, ainda que sejam, como no caso do “Diário de Bordo”, endereçadas ao público leitor de um jornal popular. Se por um acaso elas são tomadas como fontes para investigar essa ou aquela questão, é importante que o pesquisador tenha a segu-

10 “Os brasileiros de torna-viagens, conhecidos em Portugal simplesmente como ‘brasileiros’, são parte fundamental da história da emigração portuguesa. Foram eles os imigrantes que retornaram à pátria após alguns tempo no Brasil e que, a partir do século XIX, passaram a fazer parte do universo simbólico português. [...] fixou-se a imagem do regressado rico e também muito estúpido, ganancioso, usurário e faminto por comentas e nobilitação. Era o novo-rico alardeador, de costumes exóticos, com sotaque e roupas diferentes”. (MACHADO, 2005, p. 35)

rança de atentar para certas considerações, como observado por Bourdieu (1996, p. 184):

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário [...].

A narrativa não é toda a verdade nem contempla “toda a experiência daquele que viveu e escreveu” (PIRES, 2010, p. 5). Nas crônicas não estão evidenciados apenas os acontecimentos do navio, muito menos todas as experiências da narradora em sua viagem a Portugal. Elas trazem aquilo que é possível, que cabe e se harmoniza ao espaço exíguo das colunas de um jornal. Vale lembrar, como sugere Borges (2009, p. 233), que:

Como nós, nossos personagens históricos não são modelos de coerência, de continuidade, de racionalidade; como para nós, as tensões entre o vivido e o que foi imaginado e desejado são fundamentais em suas vidas. E, para eles, como para nós, há uma parte indecifrável do aleatório, do imprevisível, do misterioso da vida (a não ser que acreditemos em alguma espécie de ‘Divina Providência’).

A narrativa de viagem de Cecília Meireles é feita da junção de todos os pormenores que pertencem ao seu universo, mas ela o faz com maestria, “sem descartar o que é comum aos

poetas: pensar a travessia em perspectiva simbólica – ora subjetivando os contatos, ora tecendo reminiscências e sentimentos – a partir de uma escrita poética e profundamente criadora” (PIMENTA, 2015, p. 61). Por distintas vezes, a faceta profissional surge, entremostrada nos diálogos que tece com os educadores que encontra em Vitória, como Attilio Vivacqua, antigo secretário da Educação do Espírito Santo, e jornalistas como Altamiro Requião, com quem se põe a par da situação política do Estado da Bahia. Também surge do dia a dia do navio, das conversas agradáveis e desagradáveis do passadiço do Cuyabá, dos pequenos contrastes e das expectativas do que os espera em Portugal: as conferências, as entrevistas, a visita aos familiares, as cerimônias, as instituições e cidades que visitarão. Mas o que parece mover e comover a poeta que teceu tantos laços epistolares por sobre o Atlântico é a expectativa de reconhecer os amigos, ao desembarcar. A face íntima prevalece, ela domina a narrativa e aponta os sentidos, as expectativas e as impressões da viagem. Permite entender parte do universo de quem escreve, de quem questiona o seu lugar e também o panorama cultural, político e educacional brasileiro do período. Analisar as crônicas do “Diário de Bordo”, que não é um documento escrito com esses objetivos, ainda assim fornece recursos suficientes para entender quem era, o que pretendia e como pensou o diálogo de uma jornalista, educadora e poeta, com as questões do seu tempo.

Referências

BORGES, Vavy Pacheco. O “eu” e o “outro” na relação biográfica: algumas reflexões. In: NAXARA, Márcia; MARSON, Izabel; BREPOHL, Marion (Orgs.). **Figuras do outro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 225-238.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. IN FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. **Usos & abu-**

sos da história oral. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

DAMASCENO, Darci. **Cronologia de publicação de Cecília Meireles em várias revistas: 1929-1940**. Rio de Janeiro, [s.d.]. N. p. Original. Manuscrito. Inclui textos de crítica e ocorre referência à bibliografia

de Cecília Meireles de 1940-1965. 26, 2, 36. Arquivo Darci Damasceno, Seção de Manuscritos da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, Brasil.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, p. 7-16, jul./dez. 2009.

DUARTE, Constância Lima. As viagens e o discurso autobiográfico de Nísia Floresta. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 25, p. 73-87, jul./dez. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Diário pessoal, autobiografia e fontes orais: a trajetória de Pierre Deffontaines. In: INTERNATIONAL ORAL HISTORY CONFERENCE, 10., 1998, Rio de Janeiro. Oral history challenges for the 21st century: proceedings [of the] X International Oral History Conference /Eds. Ilana Strozemberg... [et al]. **Anais...** Rio de Janeiro: CP-DOC/FGV/Casa Oswaldo Cruz, 1998. v. 1. p. 379-386.

LACERDA, Lílian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs). **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000. p. 81-108.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira Leite. **Livros de viagem (1803-1900)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MACHADO, Igor José de Renó. O “brasileiro de torna-viagens” e o lugar do Brasil em Portugal. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 47-67, jan./jun. 2005.

MEIRELES, Cecília. **Diário de Bordo**. (Ilustrações de Fernando Correia Dias e Prefácio por Jussara Pimenta). 1ed. São Paulo: Editora Global, 2015.

MEIRELES, Cecília, 1901-1964. **Diário de Bordo**/Cecília Meireles; ilustrações Fernando Correia Dias; apresentação Alberto da Costa e Silva; prefácio e posfácio Jussara Pimenta. São Paulo: Global, 2014.

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 02 de dezembro de 1934, p. 2. “Suplemento Literário”. (Escrito em 02/10/1934 e publicado juntamente com o relato dos dias 03 e 04 de outubro de 1934).

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 11/11/1934, p. 2. “Suplemento Literário”. (Escrito em 26/09/1934 e publicado juntamente com o relato do dia 27 de setembro de 1934).

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 1934, p. 2. “Suplemento Literário”. (Escrito em 28/09/1934 e publicado juntamente com o relato do dia 29 de setembro de 1934).

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 1934, p. 2. “Suplemento Literário”. (Escrito em 30/09/1934 e publicado juntamente com o relato do dia 01 de outubro de 1934).

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 1934. (sem data). p. 2. “Suplemento Literário”.

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 1934, p. 2. “Suplemento Literário”. (Escrito em 06/10/1934 e publicado juntamente com o relato do dia 05 de outubro de 1934).

MEIRELES, Cecília. “Diário de Bordo”. **A Nação**, Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 1934, p. 2. “Suplemento Literário”. (Escrito em 10/10/1934 e publicado juntamente com o relato do dia 11 de outubro de 1934).

MEIRELES, Cecília. Ainda os museus. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Viagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. v.1, p. 291-293.

MEIRELES, Cecília. **Criança, meu amor**. Rio de Janeiro: Tipografia do Anuário do Brasil, 1924.

MEIRELES, Cecília. Roma, turistas e viajantes. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Viagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 101-104.

MICELI, Paulo. **O ponto onde estamos: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatos de viagens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 435-458, abr. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câ-

mará; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000. p. 123-144.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Do navegar e de navegantes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000. p. 181-189.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PIMENTA, J. S. As narrativas de viagem de uma educadora publicadas no jornal A Nação (1934). **Rev. EDUCA**, Porto Velho (RO), v.2, n.4, p. 56-70, 2015.

PIMENTA, J. S. **Leitura, arte e educação:** a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PIMENTA, J. S. **As duas margens do Atlântico:** um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934). 2008. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PIMENTA, J. S. Rastro de deslumbramento: Cecília Meireles em Portugal. In: MIGNOT, A. C.; GONDRA, J. G. (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-194.

PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo. **De viagens e de narrativas:** viajantes brasileiros no além-mar (1913-

1957). 1998. 200 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PIRES, João Ricardo Ferreira. A narrativa de viagem como exercício autorreferencial da memória: o exemplo de D. Pedro II. In: XIV encontro regional da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2010. p. 1-11.

SOUZA, Anlene Gomes de. **O estrangeiro e a cidade:** o Rio de Janeiro e o imaginário da viagem na primeira metade do século XX. 1995. 172 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Claudete Daflon dos. **A viagem e a escrita:** uma reflexão sobre a importância da viagem na formação e produção intelectual de escritores-viajantes brasileiros. 2002. 225 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Teias**, Revista da Faculdade de Educação da UERJ, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2000a.

VIÑAO, Antonio. A modo de prólogo, refúgio del yo, refúgios de otros. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000b. p. 7-11.

Recebido em: 15.03.2017

Aprovado em: 28.06.2017

Jussara Santos Pimenta é Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *Campus* Porto Velho – RO. Professora permanente do PPGEE/MEPE/UNIR. Líder do MNE-MOS – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória, Linha de Pesquisa: Memórias e Histórias das Instituições Escolares. e-mail: jussara.pimenta@unir.br

Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia
Av. Pres. Dutra, 2965 - Centro, Porto Velho - RO, 76801-974.
Telefone: (69) 3223-2349

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E NARRATIVAS EDUCACIONAIS DE PROFESSORES BRASILEIROS EM VIAGEM AOS ESTADOS UNIDOS (1929-1935)

■ SILMARA FATIMA CARDOSO

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – CEU EMEF Butantã
Universidade Aberta/UAB (Butantã)

RESUMO

Este estudo tem por pretensão analisar a história e os fatores que levaram Anísio Teixeira, enquanto Diretor Geral da Instrução Pública, no antigo Distrito Federal, e a Associação Brasileira de Educação – ABE a investir em viagens de professores brasileiros aos Estados Unidos. O objetivo de Anísio Teixeira e da ABE concorriam para que esses professores imbuídos de uma formação pedagógica eficiente, adquirida no país considerado à época como referência, pudessem ser os principais atores na renovação e regeneração do ensino e da sociedade brasileira. **Palavras-chave:** Viagem pedagógica. Professores brasileiros. Experiências de formação. Narrativas educacionais.

ABSTRACT

EXPERIENCES OF FORMATION AND EDUCATIONAL NARRATIVES OF BRASILIAN TEACHERS TRAVELING TO THE UNITED STATES (1929 – 1935)

This Study has the pretention to analyze the history and facts that lead Anísio Teixeira, when General Director of Public Instruction in the old Federal District and the Brazilian Educational Association – ABE to invest in travel of Brazilian teachers to the United States. The objective of Anísio Teixeira and ABE was for these teachers imbued in a effective teacher training acquired in the country concerned in the time as a reference could be the main actors in the renewal and regeneration of teaching in the Brazilian Society.

Keywords: Educational Travel. Brazilian teachers. Formation experience. Educational narrative.

RESUMEN

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y NARRATIVAS EDUCATIVAS DE PROFESORES BRASILEÑOS EN VIAJE A LOS ESTADOS UNIDOS (1929-1935).

Este artículo tiene el propósito de analizar la historia y los factores que llevaron Anísio Teixeira como Director General de Instrucción

Pública en el antiguo Distrito Federal y la Associação Brasileira de Educação – ABE para investir en viajes de maestros brasileños a los Estados Unidos. El objetivo de Anísio Teixeira y de la ABE compitió por estos maestros imbuidos de una formación pedagógica eficiente adquirida en el país considerado en ese momento como una referencia, podrían ser los principales actores de la renovación y la regeneración de la enseñanza y de la sociedad brasileña.

Palabras claves: Viajes educativos. Profesores brasileños. Experiencias de formación. Narrativas educativas.

Considerações iniciais

Este artigo tem por pretensão analisar a história e os fatores que levaram Anísio Teixeira, enquanto Diretor Geral da Instrução Pública, no antigo Distrito Federal, e a Associação Brasileira de Educação – ABE a investir em viagens de professores brasileiros aos Estados Unidos. Para tanto, utilizo como fontes de estudo cartas (pessoais, de ofício, de apresentação), fichas cadastrais, decretos, revistas educacionais e jornais, onde estão publicados, seja de forma parcial ou total, os relatórios de viagem e as entrevistas concedidas pelos professores, tratando dos processos da viagem, e dos estudos nas instituições norte-americanas. Por fim, apresento livros publicados por algumas viajantes, relacionados assunto, que estudaram nas instituições educacionais norte-americanas, tornando-as especialistas em novos campos de saberes.

Este artigo será desenvolvido em quatro tópicos. Primeiramente, trato dos professores eleitos para a viagem de estudos. Quem era escolhido para viajar e por quê? Quais eram os critérios seletivos? Logo, então, a reflexão é sobre o destino privilegiado da viagem, os Estados Unidos da América. Qual a relação do Brasil com os Estados Unidos? Por que esse país se torna o destino privilegiado, nas viagens de estudo? Como foi o percurso da viagem? Que instituições educativas foram visitadas pelos

professores brasileiros? Depois, proponho-me a fazer uma reflexão sobre a viagem como parte da formação. Para tanto, serão investigados as instituições e os temas de estudo que os professores viajantes desenvolveram resultando daí uma produção especializada. Por fim, examino as experiências transformadas em relatos e os meios privilegiados de sua publicação, que foram as revistas pedagógicas e os jornais.

O referencial teórico-metodológico desse artigo se apoia nas viagens pedagógicas, e acompanha uma das linhas dos estudos historiográficos que tem o seu interesse voltado para as pesquisas sobre viagens e os escritos produzidos pelos viajantes, contemplando discursos e representações sobre aspectos culturais, políticos, sociais e educacionais de países e sociedades.

Compreender os sentidos e propósitos das viagens, como o deslocamento de professores brasileiros para os Estados Unidos com a finalidade de estudar o seu sistema educacional, nos ajudam no entendimento das influências, apropriações e possíveis leituras de um modelo de ensino estrangeiro, no campo educacional brasileiro e na formação e atuação dos professores viajantes.

Anísio Teixeira valorizou a política da formação em viagem, quando da sua adminis-

tração do ensino público, na antiga capital da república. Ele, que já havia tido experiências de formação em viagens, quando, em 1925, conheceu e observou instituições educativas europeias, em 1927, instituições educativas norte americanas e, no ano de 1928, fez um curso de especialização no *Teachers College* da Universidade de Columbia, realizando ainda muitas outras viagens ao país norte-americano, compreendia bem o que uma viagem de estudos poderia proporcionar à formação intelectual e especializada de professores.

Assim como Anísio Teixeira, a ABE esteve envolvida com os rumos da educação brasileira. Foi a grande promotora de incentivo às viagens de estudo e de difusão de um pensamento pedagógico estrangeiro. Teve forte influência na elaboração de leis que traçaram diretrizes e bases da educação e planos nacionais de educação. Como bem afirma Carvalho (1998, p. 31):

A ABE foi a grande promotora e um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados.

O objetivo de Anísio Teixeira e da ABE, em enviar professores para estudar nos Estados Unidos, concorria para que os mesmos, imbuídos de uma formação pedagógica considerada eficiente, pudessem ser os principais atores da renovação e regeneração do ensino e da sociedade brasileira, pois como diz Moraes (2011, p. 248):

[...] O discurso da renovação do Brasil pela educação, nas variantes do início da República e na década de 1920, concorreu para constituir representações e atribuir sentidos à profissão docente: como regeneradora dos costumes,

salvadora da pátria, construtora da nação, responsável pela iluminação e modernização da sociedade.

É importante refletir que a circulação de ideias educacionais se tornou uma prática e um *modus operandi* e a viagem de estudos para o exterior, com o objetivo de aprofundamento teórico, comunicava simbolicamente uma ação considerada adequada: ser moderno, estar atualizado, ter estado, ter visto, ter vivido uma situação de experiência, engendrando uma prática, um ritual, tornando a busca de modelos uma cultura de formação de professores e de atuação de reformadores.

Se não havia no Brasil, nos séculos XIX e XX, instituições suficientes e específicas para a formação, em contrapartida, também não havia especialistas capacitados para atuar em determinados campos de conhecimento. Dessa forma, a viagem pedagógica era considerada uma formação, por que, além de observarem as escolas, os professores realizavam cursos nas universidades, tornando-se especialistas.

Essa é uma das razões que levaram professores brasileiros a partir em viagem de estudos. Além de que, a áurea que se tinha de estudar em um país considerado de primeiro mundo, desenvolvido, com um ensino superior sistematizado e de qualidade, era muito forte. E ademais, quando os sujeitos voltavam de suas viagens, certamente era mais facilitada a sua ocupação em cargos de prestígio.

Houve casos de professores primários que foram se especializar em instituições de países estrangeiros, estudando por meses ou anos, e, quando voltaram, foram lecionar, na Escola de Professores, disciplinas específicas, como as metodologias: de português, de matemática, de ciências etc. Ou, ainda, tornavam-se professores do ensino secundário ou ocupavam cargos de coordenação, chefia ou direção, nas escolas de ensino primário, secundário ou na escola normal. Assim, atingindo um grau mais

elevado de ocupação em um cargo público educacional, alguns professores primários foram ministrar aulas na UDF – Universidade do Distrito Federal, na escola de professores.

Isto significava se tornar formadores/as de professores/as; significava também colocar em prática o novo repertório pedagógico conhecido nas instituições educativas estrangeiras, atuando em consonância com os objetivos dos reformadores e homens de Estado que enviavam esses professores para uma missão pedagógica. Assim, o discurso da renovação da educação brasileira estabeleceu uma formação especializada ao professorado brasileiro.

Compreende-se então que a viagem, além de propiciar uma formação especializada, possibilitava também uma ascensão e *status* profissional, pois, passar da categoria de professor primário para professor do ensino superior, é um salto grande. Hoje seria impossível pensar em algo parecido, já que a ideia de formação é outra.

Mignot e Silva (2011) observam que uma viagem para um país estrangeiro, em finais do século XIX, significava um peso e, ao mesmo tempo, uma experiência desafiadora para um professor primário brasileiro, capaz de funcionar como um divisor de águas, um marco na trajetória profissional e pessoal desse professor, para além da ideia de distinção entre os demais no campo educacional.

Isto faz com que as viagens carreguem uma aura, diferenciando uns em relação aos outros. Aqueles que viajavam tinham um elemento de distinção; conquistavam novos conhecimentos e absorviam outros códigos culturais. De uma viagem, o viajante sempre voltava mais experiente, ampliando e enriquecendo o seu universo cultural, suas relações sociais, de prestígio, e conquistas profissionais.

A viagem constituía etapa importante da formação. As relações de dependência que figuravam a superioridade europeia e norte-a-

mericana, ao lado de uma situação social brasileira em que, ao mesmo tempo, valorizando uma formação especializada, apresentava opções precárias de educação, criou um campo fértil para a formação em viagem.

Diretores, administradores do ensino público, chefes de Estado, organizações e associações nacionais e internacionais investiram em viagens pedagógicas. A ABE financiou viagens para professores do Rio de Janeiro e São Paulo. O objetivo era que esses professores adquirissem conhecimentos, no que diz respeito a um sistema de ensino considerado modelo, para, então, cooperarem na organização do campo educacional brasileiro

No Brasil, a iniciativa das viagens de estudo aconteceu, ainda no período monárquico, quando professores, diretores de estabelecimentos educacionais e inspetores de instrução pública percorreram países estrangeiros, participando inclusive como representantes do Império do Brasil nas celebradas Exposições Internacionais (SCHULER, 2007).

Carvalho (2001) observa que essas viagens continuam, com o fim do Império e o início da República, pois havia um empenho, por parte daqueles que pensaram a modernização do país, na fundação de escolas e na organização de sociedades destinadas a propagar a instrução popular. Essa geração concentra seu interesse de modernização em iniciativas e inovações pedagógicas, que vinham de países estrangeiros, imprimindo um novo perfil à instrução pública brasileira.

Assim, na tentativa de solucionar os problemas da educação, diretores de ensino e associações educativas enviaram professores em busca das modernas práticas educacionais adotadas nos países considerados civilizados. Almejavam encontrar informações e significações que os auxiliassem a traçar projetos para um ensino cada vez mais afinado com as luzes da civilização, condição de constituição

de uma grande nação. As reflexões em torno das experiências vividas pelas nações consideradas desenvolvidas acabavam por produzir sentidos para as ações educativas futuras (CHAMON, 2005).

Os professores eleitos para a viagem de estudos

Em 1929, quando o professor Carlos Delgado de Carvalho volta de uma de suas viagens aos Estados Unidos, apresenta à ABE um convite da Fundação *Carnegie Endowment* para receber professores brasileiros em missão de estudos. O professor Delgado de Carvalho diz que, nos Estados Unidos, mobilizou algumas pessoas e organizações para conseguir o financiamento da viagem dos professores brasileiros, para que pudessem obter uma formação e visitar as instituições educacionais.

Assim, com o apoio norte-americano pela fundação *Carnegie Endowment*, a ABE organiza um grupo de 10 professores selecionados pelo Conselho Diretor, para seguir em viagem, no período de férias, nas suas respectivas especialidades. A estadia seria custeada pela *Carnegie Endowment* e o programa seria elaborado pelo *Institute of International Education*. Abriram-se sete vagas para professores do Rio de Janeiro e três para São Paulo.¹

Dentre os selecionados de São Paulo, estiveram Carolina Coelho do Rego Rangel, Noemy da Silveira Rudolfer e Eunice Caldas. Já, entre os selecionados do Rio de Janeiro, estiveram Consuelo Pinheiro, Otávio B. Couto e Silva, Décio Lyra da Silva, Henry Othon Leonardos, Julieta Arruda, Laura Jacobina Lacombe, Maria dos Reis Campos. O professor Carlos Delgado de Carvalho foi o coordenador do grupo.

Assim como a ABE, muitos administradores da educação pública, no intuito de promover a reforma educacional, investiram na

formação de educadores, aderindo à política das viagens pedagógicas. Anísio Teixeira foi um desses administradores do ensino, que, além de ter participação ativa nessa entidade, também investiu em viagens para professores brasileiros, aos Estados Unidos, pois ele já tinha tido experiências de viagens de estudo.

No ano de 1932, professoras que atuava no Instituto de Educação e nas escolas municipais do antigo Distrito Federal foram selecionadas para uma missão de estudos nos Estados Unidos, no intuito de se especializarem em determinada área do conhecimento ou da disciplina que ministravam no exercício da docência. Entre os nomes escolhidos estavam Cecília Meirelles, Ceição de Barros Barreto, Clarisse de Souza, Consuelo Pinheiro, Clotilde Matta e Silva, Eduardo Bastos Agostini, Juracy Silveira, Maria dos Reis Campos, Margarete Andrade, Ruth Gouvea, Sebastiana Henriquete de Carvalho e Stella Muniz Aboim.

Gustavo Lessa, professor de educação comparada, na Escola de Professores do Instituto de Educação, foi incumbido por Anísio Teixeira para coordenar esse grupo, pois ele já tinha viajado várias vezes e conhecia bem os Estados Unidos, a língua, a cultura e as instituições de ensino.

Assim, a grande maioria dos professores selecionados para seguir em viagem já tinha relações estabelecidas no grupo que estava envolvido com a ABE ou no grupo que atuava nos quadros do magistério carioca, quando Anísio Teixeira era Diretor Geral da Instrução Pública, no período de 1931 a 1935. Na ABE, os professores viajantes eram membros ativos, organizavam as conferências, publicavam na revista organizada pela ABE, inicialmente chamada *Schola* e depois *Educação*. Tiveram, também, uma intensa participação na direção do ensino, atuando nas chefias e nos cargos de coordenação e direção.

¹ Informações retiradas da Revista **Schola**, Rio de Janeiro, 1930, nº 1-9.

Em dezembro de 1934, Antonio Carneiro Leão, Carlos Delgado de Carvalho e Manoel Bergström Lourenço Filho são designados por Anísio Teixeira para uma viagem de estudos aos Estados Unidos da América, com o objetivo de verificar vários aspectos da moderna educação americana e de representar a Prefeitura do Distrito Federal, em duas reuniões de educadores americanos da *Progressive Education Association*, em Atlantic City, Nova Iorque. Todos eles atuaram na presidência e vice-presidência da ABE; e estiveram envolvidos de maneira intensa nas atividades da associação e também nas atividades educativas, na direção da instrução pública no Rio de Janeiro.

Em 1933, com o apoio da direção da instrução pública do Rio de Janeiro, quando Anísio Teixeira era o seu diretor, Francisco Venancio Filho parte para os Estados Unidos, para realizar estudos de especialização na Universidade de Columbia. Francisco Venancio Filho foi presidente da ABE e teve participação ativa nos quadros do magistério carioca.

Consuelo Pinheiro e Maria dos Reis Campos integraram a comissão da viagem financiada pela ABE, em 1929, e também a financiada pela Direção da Instrução Pública do Rio de Janeiro, em 1932. As duas professoras eram sócias da ABE. Consuelo Pinheiro trabalhou como secretária da Comissão Executiva da Quarta Conferência Nacional de Educação, em 1931, promovida pela ABE. Já Maria dos Reis Campos foi eleita, em reunião promovida pelo Conselho Diretor da associação, em 27 dezembro de 1924, para coordenar a sessão de Ensino Primário. Ambas atuaram em atividades educativas na direção da instrução pública no Rio de Janeiro.

Celina Padilha, que havia viajado em 1933 aos Estados Unidos para estudos do ensino primário, atuou na ABE como presidente da Seção de Ensino Primário e também pertenceu aos quadros do magistério carioca. No período

de 8 a 14 de outubro de 1928, aconteceu a Primeira Semana de Educação que teve, como membro de sua comissão organizadora, Celina Padilha. Ela também participou da I Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em 1927, em Curitiba, e foi organizada pela ABE. Nessa conferência, Celina Padilha apresentou a tese: *Sobre a educação sexual*, posicionando-se a favor da coeducação.

Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt viajaram juntas, em 1934, aos Estados Unidos, para estudos de orientação educacional, com financiamento e apoio do diretor Anísio Teixeira. Não foi possível saber se elas foram sócias da ABE, o que se sabe é que tiveram publicações na Revista *Educação*, da ABE, e também ministraram palestras nessa entidade. Essas professoras pertenceram aos quadros do magistério carioca, com uma imensa produção e participação em projetos referentes à orientação educacional.

Do grupo de professores do antigo Distrito Federal selecionados por Anísio Teixeira para viajar aos Estados Unidos, alguns faziam parte dos quadros da Associação Brasileira de Educação, a exemplo de Gustavo Lessa, que foi membro ativo e um dos fundadores da ABE, ocupando o cargo de secretário da associação, quando Delgado de Carvalho foi vice-presidente e Afranio Peixoto presidente.

Sobre a participação de Cecília Meireles nos quadros da ABE, Pimenta (2008, p. 70) diz que, embora ela fosse “uma divulgadora das concepções e dos trabalhos dos educadores renovadores e não apenas uma simples entusiasta, Cecília jamais participou como membro da ABE”. No ano de 1935, a professora Ceição de Barros Barreto havia sido convidada pela “National Federation of Music Clubs (BARBOSA, C., 1935)” para fazer parte do Congresso Internacional que reuniu, em Los Angeles, vários estudiosos de música e educação musical. Aproveitando essa ocasião, a professora

foi incumbida por Anísio Teixeira de estudar a orientação geral do ensino artístico musical da nação norte-americana. A professora Ceição de Barros Barreto visitou várias universidades e escolas que eram referências no ensino de música. Ceição de Barros Barreto, “que teve importante participação em comissões e projetos vinculados ao processo de institucionalização da música e da educação musical no Brasil, a partir dos anos 30” (YGAYARA-SOUZA, 2011, p. 220), foi membro do Conselho Diretor da ABE.

Professora, tesoureira e ativa participante nas atividades “silenciosas” da ABE, Clotilde Matta e Silva foi homenageada em razão de sua morte, pelo professor Carlos Sá (1954, p. 40), na Revista *Educação* na seção “Página de Saudade”. O professor trata de seus valiosos e intensos trabalhos na Associação Brasileira de Educação:

Quem compulsar os arquivos da ABE raramente encontrará o seu nome em pareceres ou moções apresentadas ao Conselho Diretor ou a conferências educacionais. O seu papel, como o de outras abnegadas professoras e consocias, foi mais discreto, e nem por isto menos eficiente. Ela cooperava devotadamente nos trabalhos silenciosos de organização, quer se tratasse de preparar um congresso nacional de educadores, quer de uma simples recepção [...].

Uma das primeiras secretárias da ABE, Juracy Silveira, colaboradora fiel de Anísio Teixeira, foi uma ativa participante das atividades da associação, onde havia um forte grupo que discutia as propostas levadas por Anísio à frente da Diretoria da Instrução Pública.

Do grupo de professores selecionados pela ABE para viajar aos Estados Unidos, excluindo os professores de São Paulo, todos os outros pertenciam aos seus quadros, fossem como sócios, atuando na secretaria, na coordenação das Sessões, no Conselho Diretor, na presidência ou organizando atividades. Exem-

plos disso é Carlos Delgado de Carvalho, que foi vice-presidente e Décio Lyra da Silva, secretário.

Laura Lacombe, conforme observa Caruso (2006), uma destacada sócia, integrou o grupo que se reunia na ABE, com a finalidade de discutir a implantação da educação renovada nas instituições de ensino do país. Ao ocupar esse espaço, congregado por setores da intelectualidade, Laura Lacombe conquistou maior visibilidade e compartilhou de uma visão de mundo semelhante à de seus interlocutores, que experimentavam grande prestígio naquele momento da ABE.

Esses viajantes estavam envolvidos em um grupo específico, que se colocou como os agentes responsáveis por direcionarem os rumos da educação brasileira. Eles foram favorecidos pelas relações sociais que estabeleceram na ABE ou na administração do ensino público, na capital carioca, facilitando sua atuação, enquanto agentes responsáveis por aprender e se especializar, e passando a deter um saber específico, obtido nos Estados Unidos. Quando voltavam da viagem, iriam discutir, debater, escrever, publicar e ocupar posições estratégicas no campo educacional brasileiro.

Entendemos, assim, que os professores selecionados não se formaram isoladamente da sociedade da qual faziam parte. Sempre, de algum modo, estiveram ligados a grupos e pessoas que os legitimavam e os tomavam com referências para escrever e pensar o mundo em que viviam, sobretudo o campo educacional. Partilhavam, ainda, de objetivos e ideias comuns; obrigações e conexões sociais; relações de conhecimento e reconhecimento mútuo; do estabelecimento de acordos e regras nas questões a serem debatidas e que depois seriam tratadas em âmbito social.

Além de pertencer a um grupo específico, eram necessários alguns critérios para viajar. A professora Julieta Arruda, que foi uma das se-

lecionadas pela ABE, relatou ao jornal *Correio da Manhã*,² as condições de seleção para a viagem de estudos aos Estados Unidos: “[...] Eram condições essenciais para a inscrição: falar inglês, ter-se distinguido em trabalhos pedagógicos, ter um assumpto a estudar e estar em condições de pagar sua passagem”.

No arquivo pessoal de Anísio Teixeira, sob a guarda do CPDOC, foi possível encontrar ofícios, totalizando-se cinco (5), que tratam da viagem de professores do antigo Distrito Federal, que partiriam em missão educativa nos Estados Unidos. O ofício de número 398, de 07 de junho de 1932 encaminhado por Anísio Teixeira a Pedro Ernesto Batista, trata da seleção dos candidatos. Alguns critérios eram fundamentais para a aprovação: compreender o inglês, demonstrar capacidade intelectual e ter aprovação nas provas aplicadas para este fim.

Compreende-se, então, que os selecionados, os eleitos para a viagem de estudos já estavam dentro de situações de privilégio. Possuíam capitais culturais acumulados e diversificados, em virtude do saber, da competência, das relações sociais, de disposições e interesses semelhantes, questões estas que poderiam ser decisórias no processo seletivo.

A relação do Brasil com os Estados Unidos e os percursos da viagem

Qual a relação do Brasil com os Estados Unidos? Por que esse país se torna o destino privilegiado nas viagens de estudo? Como foi o percurso da viagem? Quais instituições educativas foram visitadas?

Ao longo dos séculos XIX e XX, os Estados Unidos vinham criando uma série de estratégias para firmar relações, não somente com o Brasil, mas com toda a América Latina, no in-

tuito de “impor” um modelo de sociedade, de ideologia, de política, de economia, de cultura e de educação.

Vieira (2006, p. 105) observa que, embora se considere o século XIX como predominantemente inglês, principalmente no que tange ao domínio econômico por parte da Inglaterra sobre o Brasil, após o tratado do comércio e navegação, firmado entre Portugal e Inglaterra, em 19 de fevereiro de 1879, pode-se dizer que a segunda metade do século XIX representa, em termos mundiais, um período de transformação profunda no panorama sociopolítico e econômico, e, em termos hemisféricos, corresponde ao início da política imperialista norte-americana, em nível mundial, e à inclusão da América Latina no seu sistema de poder em formação, desbancando a hegemonia inglesa na condução dos novos rumos do capitalismo mercantil.

A América do Norte, enquanto modelo alternativo à vida social e política brasileira, está presente desde a segunda metade do século XIX, no período que a história consagrou como Segundo Reinado. Além disso, o Império brasileiro apoiou a *Doutrina Monroe*, em 1824, após o reconhecimento da independência do Brasil pelo governo norte-americano, que não queria para o Brasil o apoio de um país europeu.

Foi ainda na década de 1870 que os Estados Unidos começaram a ser tomados como o país que possuía um dos sistemas de ensino mais sólido e amplamente distribuído pela população, razão pela qual estava sendo apontado como uma das referências para a instrução no Brasil. Nesse movimento, ao lado de países como a França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Áustria, Holanda e Suíça, os Estados Unidos da América do Norte começavam a aparecer como um modelo a ser seguido. Paulatinamente, esse país foi se constituindo em um paradigma para o campo educacional brasileiro, em um processo que, pouco a pouco, provocaria

² IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal *Correio da Manhã*, 27/03/1930.

o deslocamento de alguns países europeus, como a França, por exemplo, em sua posição de prestígio perante a elite intelectual brasileira (CHAMON, 2005).

Se as viagens pedagógicas aos Estados Unidos aconteciam ainda no período monárquico, com o alvorecer da república, elas se intensificam, já que esse país se torna modelo referencial, com suas técnicas e métodos educativos considerados inovadores. Assim, constituía um parâmetro, para professores e todos aqueles envolvidos com as questões educativas, conhecer o modelo educacional dos EUA.

É no período de 1929-1935 que Anísio Teixeira, enquanto diretor da Instrução Pública carioca, e a Associação Brasileira de Educação apoiam e financiam viagens, aos Estados Unidos, para um grupo de professores do Rio de Janeiro e São Paulo estudar em suas universidades e conhecer o seu modelo de educação.

Como teria sido a experiência de entrar em contato com uma cultura escolar considerada moderna, ao visitar as escolas, as instituições educacionais do país, então idealizado como símbolo de progresso, da civilização, e da tão desejada modernidade pedagógica para a educação brasileira?

Os professores brasileiros mostraram-se satisfeitos com tudo o que ocorrera na viagem, desde a partida até a chegada, e tudo o que foi possível conhecer e visitar no país estrangeiro. Escrevem, concedem entrevistas sobre a recepção dispensada, que inclui trocas de presentes, chás, almoços, jantares, passeios, lazer, diversão. Traduzem o entusiasmo do que lhes foi possível observar e vivenciar. Em entrevista ao jornal “Correio da Manhã”, a professora Julieta Martins Arruda trata da partida, da chegada e da hospedagem:

A Companhia Munson Line ofereceu grande redução nos preços e um tratamento especial à bordo. Partimos do Rio a 1º de janeiro, chegan-

do a Nova York a 14. Hospedaram-nos junto à Universidade de Colombia.³

Do mesmo modo, Laura Jacobina Lacombe, em seu relatório “Cinco semanas nos Estados Unidos”, publicado na Revista *Schola*, inicia a sua escrita tratando da viagem: partida, chegada, custeio de hospedagem, organização do programa:

A bordo do American Legion, partimos a 1º. De janeiro; constituímos a primeira delegação que a Associação brasileira de Educação enviou aos Estados Unidos. Constava essa delegação de dez professores, sendo oito escolhidos pelo conselho director da A.B.E. e três enviadas pelo governo de São Paulo. A estadia na America do Norte foi custeada pela Carnegie Endowment e o programa foi cuidadosamente organizado pelo Institute of International Education.⁴

Maria Junqueira Schmidt, que viajou juntamente com a professora Aracy Muniz Freire, aos Estados Unidos, em 1934, escreve a Anísio Teixeira, a bordo da companhia Munson Steamship Lines. A remetente apresenta-se satisfeitíssima com a viagem, agradece ao diretor o apoio recebido, conta-lhe o transcurso da viagem e os planos para o futuro, ao chegar a Nova Iorque:

Desde o momento em que me vi a bordo cresceu ainda mais a minha gratidão pela sua manifesta boa vontade em me proporcionar esta viagem maravilhosa! A tantas atenções, junta-se mais esta agora para avolumar o meu reconhecimento pelo senhor. A nossa viagem não podia ser mais agradável: o mar sempre calmo, pouca gente e muito socego.⁵

3 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **O Correio da Manhã**. “Procurando solucionar o problema educacional no Brasil” (rápida palestra com a professora d. Julieta Arruda sobre o curso de férias no Instituto de E.I. de Nova York), Rio de Janeiro, 27/03/1930.

4 Revista **Schola**, ano 1, n. 3, p. 90-96, mar. 1930.

5 Carta de Maria Junqueira Schmidt a Anísio Teixeira. Classificação: AT c 1934.10.18. Série: c – Correspondência. Quantidade de documentos: 1 (3 folhas). Microfilmagem: rolo 37 fot. 778. Arquivo: Anísio Teixeira (AT). CPDOC/FGV/RJ. Data de produção: 18/10/1934.

As visitas de estudo às escolas foram experiências significantes para os viajantes, pois dificilmente há em seus relatos comentários negativos. Quando há, são apenas pequenos detalhes de uma escola que não tinha iluminação suficiente, mas que isso poderia ser facilmente resolvido, como observa Décio Lyra da Silva. Ou uma escola e outra que ainda se baseava nos moldes tradicionais da educação, sobretudo nas escolas em áreas rurais, como diz Maria dos Reis Campos.

Os professores viajantes apresentam-se satisfeitos com tudo o que puderam presenciar. Um exemplo é Laura Lacombe, que, em seu relato, se mostra admirada com uma das escolas visitadas: “Baltimore City College é quase um castelo. A Escola Normal mais magnificente que tenho visto até hoje. A Escola Normal encantou-me pela sua diretora, Miss Tall, com quem pude ter longa palestra” (LACOMBE, 1930, p. 95).

A professora Maria dos Reis Campos também escreve sobre a sua admiração pelas escolas norte-americanas: “as escolas americanas são palácios, onde o luxo é substituído pelo conforto e onde se prepara, em ambiente de alegria, a geração futura”.⁶ Já Consuelo Pinheiro diz que a escola americana funciona perfeitamente devido às atividades extracurriculares e os clubes: “Em todas as escolas há clubes de geographia, de arithimetica, de ciencias, dos amigos da escola, etc., que despertam nas crianças o habito da discussão”.⁷

No geral, as instituições educativas visitadas são apresentadas nos relatos como excelentes, surpreendentes, interessantes, efica-

zes, modernas. Nas escolas, há toda uma diversidade de materiais didáticos e os professores estão bem preparados para exercer o seu ofício, com a utilização dos métodos e técnicas modernos que os auxiliam no ato de ensinar e aprender. O que chama a atenção também é que os alunos são sujeitos de sua aprendizagem e o professor não é o detentor do saber, mais um amigo, um mediador, sempre pronto a auxiliar e guiar os seus discípulos.

De todas as escolas visitadas por esses professores, a Lincoln School destaca-se, não só por ser uma escola experimental, mas por ter um corpo de professores especializados e preparados para as questões do ensino e da aprendizagem. Ela é modelo para todas as outras, nos Estados Unidos. De acordo com a professora Consuelo Pinheiro, “a influencia da Lincoln School estende-se a todos os Estados Unidos e é grande a affluencia de professores vindos de vários pontos para assistir-lhes as aulas”.⁸ A professora finaliza seu relato dizendo que ficou muito satisfeita com os trabalhos educativos realizados nessa escola.

Décio Lyra comenta da “impressão maravilhosa que lhe deixou a visita que fez aos estabelecimentos de ensino, da República de Tio Sam, bem como o acolhimento que a todos os membros da embaixada foi dispensado”.⁹ Já Maria dos Reis Campos diz, no final de seu relatório, publicado na Revista *Schola*,¹⁰ que não poderia deixar de “consignar os mais calorosos applausos à obra de alto patriotismo, em que se empenham o Institute of International Education, the Carnegie Foundation e outras instituições americanas, que em combinação com a nossa A.B.E. organizaram estes tão productivos intercambios de professores norte-americanos e brasileiros”.

6 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Diário Carioca**, 07/03/1930. Entrevista com a professora Maria dos Campos Reis: “O regresso da delegação da Associação Brasileira de Educação – o que disseram ao Diário Carioca o seu chefe e a professora Maria dos Campos Reis.”

7 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Diário da Noite**, 11/03/1930. Entrevista com a professora Maria dos Reis Campos e Consuelo Pinheiro: “Os novos methodos de ensino americano no Brasil”.

8 Idem.

9 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **A Ordem**, 11/03/1930.

10 Revista **Schola**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 179-182, jul. 1930.

Especialistas em novos campos de saberes

Chegando ao seu destino, os professores viajantes eram encaminhados para as instituições de ensino, escolhidas ou encarregadas. Iam estudar determinado assunto: organização universitária, orientação profissional, ensino primário, orientação educacional, educação musical, educação sanitária, métodos de ensino, ensino de física, química, dentre outros.

O TC¹¹ foi a instituição privilegiada para uma formação especializada. Estudar e ter um diploma do TC teve um peso importante no percurso profissional dos professores viajantes, tanto pelo que significou de oportunidade de aprendizagem, quanto pelo que representou na aquisição de conhecimentos, nos campos da pedagogia, da sociologia, da filosofia, da psicologia e das inovações didáticas e metodológicas.

Consuelo Pinheiro, Maria Reis Campos e Laura Lacombe estudaram métodos de projetos. A professora Julieta Arruda estudou a educação sexual e a estrutura e organização da educação norte-americana. Décio Lyra da Silva, o ensino profissional, o ensino da física e da química, no entanto, o que se encontra em seus relatos é sobre a educação americana, de um modo geral. “Organização universi-

tária”, este foi o assunto que Couto e Silva e Othon Leonardos estudaram. Carolina Rangel e Eunice Caldas estudaram educação sanitária. Celina Padilha, a educação norte-americana e as instituições de ensino primário. Aracy Muniz Freire estudou orientação educacional; Maria dos Reis Campos, a escola moderna; Ceição de Barros Barreto, a educação musical; Noemy da Silveira Rudolfer, psicologia educacional e Maria Junqueira Schmidt, orientação educacional e ensino de línguas. Faremos uma análise dos livros publicados por essas professoras, pois estão relacionados diretamente a suas viagens de estudo.

No grupo de viajantes, além de ser a maioria, é significativa a participação das mulheres como autoras de livros. Elas tiveram uma produção significativa referente às suas viagens de estudo, contribuindo, assim, para os debates em torno do campo educacional. Produziram livros sobre o que estudaram nos Estados Unidos, e ainda relataram as experiências realizadas, quando atuaram nas escolas do antigo Distrito Federal.

Envolvidas com as questões da instrução e do ofício docente, do ensino primário, da orientação educacional, da psicologia educacional, do ensino de línguas, das metodologias de ensino, discutiram o que consideraram os principais problemas enfrentados à sua época e suas possíveis soluções.

Dos conhecimentos adquiridos nos Estados Unidos e reapropriados, produziram uma escrita propondo ideias novas para a área na qual se especializaram, sendo mesmo algumas pioneiras no assunto. A partir de suas contribuições e da divulgação de saberes e teorias conhecidos em terras norte-americanas, tiveram um importante papel na ampliação de novos campos de conhecimento, de organização do ensino e novas formas de ensinar e aprender.

Os professores viajantes também tiveram uma produção significativa. No entanto, foram

11 Localizado na cidade de Nova York, o *Teachers College*, a maior e mais antiga escola de pós-graduação em Educação dos Estados Unidos, fundada em 1894, foi construído devido à doação de um milhão de dólares feita por John D. Rockefeller Jr. De acordo com Barbosa (2014), dentre os fundadores do TC estão a filantropista e feminista Grace Hoadley Dodge; o filósofo e estudioso de educação, Nicholas Murray Butler, defensor do preparo mais adequado para professores; o reformador da educação e designer da educação profissional, James E. Russell, este assumiu o papel de primeiro Diretor do *Teachers College*. A criação dessa instituição evoluiu de um processo iniciado e liderado por Grace Dodge, que criou a *Working Girls Society*; a *YWCA* (*Young Women's Christian Association*); a *Travelers Aid* para expansão da cultura e proteção das mulheres pobres; e finalmente a *Industrial Education Association* (*IEA*), que rapidamente se transformou no *New York College for the Training of Teachers* e depois *Teachers College*.

Aracy Muniz Freire, Maria dos Reis Campos, Ceição de Barros Barreto, Noemy da Silveira Rudolfer e Maria Junqueira Schmidt que se tornaram especialistas em novos campos do saber.

Aracy Muniz Freire tornou-se uma especialista em orientação educacional. Muitos autores, como por exemplo, Lourenço Filho, escreveram sobre o tema orientação educacional, mas a professora Aracy Muniz Freire foi a pioneira, pesquisando, estudando e escrevendo sobre esse assunto, e contribuindo, assim, para um novo campo de conhecimento. Um fruto dos seus estudos foi a publicação do livro "A orientação educacional na Escola Secundária" (FREIRE, 1940).

Esse livro tem duas partes distintas. Na primeira, a autora aborda teoricamente a Orientação Educacional, em termos de necessidade, de métodos, de técnicas e pré-requisitos para a função de orientador educacional. Na segunda parte, trata da experiência realizada por ela mesma, como orientadora educacional, na Escola Amaro Cavalcante, no Rio de Janeiro. A obra apresenta um modelo de Serviço de Orientação Educacional para a escola secundária.

O livro foi prefaciado por Delgado de Carvalho (1940), que fez elogios e, ao mesmo tempo, demonstrou como a professora Aracy Muniz Freire tornou-se especialista no assunto, estudando com vários professores renomados, no Teachers College.

Maria dos Reis Campos escreveu sobre a escola moderna, a Escola Nova, sobre leitura e escrita, escola primária, método de projetos, dentre outros assuntos. A autora publicou uma importante obra: *Escola moderna: conceitos e práticas*. No prefácio, ela diz que esse livro resultou de sua viagem aos Estados Unidos, em 1929. O livro teve uma segunda edição, no ano de 1936 (CAMPOS, 1936).

A obra contém 318 páginas e está organi-

zada em nove capítulos: 1. Evolução da Escola Elementar; 2. Precursores e iniciadores da Escola Moderna; 3. Aspectos da psicologia infantil; 4. Principaes características da Escola Moderna: finalidades e princípios básicos; 5. Principaes características da Escola Moderna: organização; 6. Principaes características da Escola Moderna: o método; 7. O professor; 8. Meios auxiliares do ensino; 9. A escola moderna no Brasil.

Ceição de Barros Barreto especializou-se no ensino de música, sobretudo canto orfeônico. Ela produziu um importante livro relacionado à educação musical: "Côro Orfeão", prefaciado por Lourenço Filho. Examina como o ensino de música é adotado nas escolas e os resultados obtidos. Observa que, quando mal-empregado, os seus efeitos são negativos na formação do gosto estético pelo ensino da música. Demonstra como o canto pode motivar um maior desejo de conhecimento da teoria musical, e, quando bem-empregado, suscita o desejo de conhecer a teoria gramatical.

Em "Coro Orfeão" (BARRETO, 1938), a autora utiliza uma bibliografia nacional e internacional, títulos publicados em francês, inglês, espanhol, italiano e português, do Brasil e de Portugal. São relatadas experiências inovadoras de aprendizagem em educação musical.

Noemy Silveira Rudolfer teve uma produção significativa sobre o tema psicologia educacional. Ela observa que foi a primeira visita aos Estados Unidos que "incentivou o desejo de especializar-se em Psicologia". Em 1938, publicou o livro: *Introdução à Psychologia educacional* (RUDOLFER, 1938). No prefácio, a autora diz que pretendeu fazer uma revisão da história da Psicologia, incluindo a sua evolução educacional. Em 1960, na segunda edição, o título é modificado para *Introdução à psicologia educacional*. No capítulo final, há a inclusão de cinco modernas teorias de aprendizagem: teoria dos estímulos, de E. R. Guthrie; teoria do

condicionamento, de Clark Hull; teoria de campo, de Kurt Lewin; teoria organísmica da aprendizagem, de Wheeler; teoria da aprendizagem com um propósito e o comportamento molar de Tolman. O livro contém 20 capítulos, relata pormenores da história da Psicologia, desde sua origem até os novos desenvolvimentos das teorias modernas da aprendizagem.

Maria Junqueira Schmidt escreveu sobre muitos assuntos, sobretudo orientação educacional, ensino de línguas e literatura. A autora escreveu um importante livro sobre o tema ensino de línguas estrangeiras, tema bastante estudado em seus intercâmbios culturais. “O ensino científico das línguas modernas” (SCHMIDT, 1935) inaugura a era de publicações sobre o ensino formal e a aprendizagem de línguas. Dividido em 13 capítulos, a obra apresenta sugestões para inserir o ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar; como se ensinar línguas cientificamente; como avaliar a aprendizagem de línguas; como elaborar planos de aula e lições. Tudo isso sempre tomando como exemplo o que já tinha sido feito fora do Brasil, anteriormente, na Europa e nos Estados Unidos.

A produção dessas professoras aliava-se à produção de um lugar: o de especialista (CHAMON, 2005). Da viagem realizada, voltaram como especialistas, o que permitia a elas intervir no debate público e propor caminhos para uma escolarização mais eficaz, por meio de seus livros.

Segundo Jorge Nagle (2001, p. 338), a partir da década de 1920, começou a aparecer o educador como teorizador da educação. Assim, os assuntos educacionais passaram a ser tratados por um grupo definido de intelectuais, que adquiriam qualificação especializada, “e não mais, como era corrente, pelos intelectuais em geral ou pelos homens públicos, homens de letras, jornalistas, especialmente os representantes públicos”.

No campo da educação, as mulheres tiveram uma importante participação na produção do conhecimento. Apesar de serem atuantes no fazer histórico, suas vozes foram silenciadas (POLLAK, 1989). Atuaram em um campo onde havia disputas de interesses políticos e pedagógicos (MORAES, 2008), e nessa disputa sobressaiu a visão e a voz masculina dos ideólogos da Escola Nova.

Não iremos discutir a questão de gênero, mas é importante ressaltar que muitas mulheres se destacaram no campo do conhecimento, conquistaram novos espaços e extrapolaram os limites domésticos. Dessa forma, se torna importante tratar da mulher como produtora de um saber especializado, pois os registros mais tradicionais minimizaram ou ignoraram a sua contribuição, nas mais diversas áreas.

Os relatos das experiências educativas estrangeiras

De volta de suas viagens de estudo, os professores deveriam produzir um documento que atestasse as suas visitas aos países estrangeiros. O exercício da escrita era uma das obrigações do viajante, no desígnio de divulgar o que aprendera. Chamon e Faria Filho (2007, p. 56) observam que, na trajetória de muitos viajantes, a escrita se mostrou inseparável da viagem. “A escrita atitude reflexiva transposta para o papel, é o momento privilegiado de apresentar ao seu país o outro visitado”.

Os relatos dos viajantes podem ser caracterizados como uma “prática discursiva produtora de mediações culturais, cujos efeitos aparecem nas estratégias de apropriação de determinadas ideias, conceitos e modelos e na recusa explícita, no silenciamento ou no esquecimento de outros” (SCHUELER, 2007, p. 107).

As experiências dos professores viajantes foram transformadas em relatos, alguns produzidos e entregues a autoridades e órgãos

oficiais. Algumas dessas experiências foram narradas em cartas enviadas a amigos e ocupantes de cargos administrativos na esfera pública. E outras, principalmente, foram publicadas nos jornais e revistas, na pretensão de dar visibilidade às iniciativas educacionais que ocorriam mundo afora.

A Revista *Schola*, logo depois transformada em Revista *Educação*, ambas editadas pela ABE, sempre traziam relatos de viagem, sobretudo dos professores que partiram, em missão de estudos, para os Estados Unidos. A publicação nessas revistas fica evidente, pois a ABE financiou viagens para professores, e ainda estava envolvida no projeto de sistematização e desenvolvimento da educação nacional. Logo, os professores deveriam publicar os resultados de suas experiências.

Compreendemos que a publicação desses relatos de viagens estava relacionada a projetos editoriais da Revista *Schola* e da Revista *Educação*, que pretendiam apresentar, dar visibilidade e fazer circular as iniciativas educacionais estrangeiras.

No geral, os relatos apresentavam estudos sobre as características físicas das escolas visitadas; como os seus espaços (salas de aulas, laboratórios, gabinetes, ginásios, pátios etc.); os programas escolares; a formação de professores; questões relativas aos métodos e sistemas de ensino; questões teóricas, sociais, psicológicas, entre outras, fazendo notar o seu caráter bastante amplo.

Nos escritos de viagem, o olhar se apropria do factual e constrói uma nova realidade, pois, ao serem produzidos, serviram, primeiramente, aos interesses dos grupos sociais aos quais estavam diretamente ligados. No caso dos viajantes desse estudo, à Diretoria Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro e à Associação Brasileira de Educação, já que estavam envolvidos com a reforma do ensino público. É a partir das experiências escritas por

esses professores que será possível às esferas governamentais pensar políticas para a educação, a formação dos professores, bem como em formas de ensinar e aprender, ou sobre a organização de espaços escolares, metodologias etc.

De suas visitas de estudo aos Estados Unidos, Noemi Silveira Rudolfer (1930) apresenta em à ABE um detalhado relatório de viagem, logo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* e na Revista *Educação* da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. Noemy da Silveira Rudolfer também ministrou uma série de palestras, que foram publicadas, relatando a vida intelectual nos Estados Unidos da América e tratando das impressões de sua viagem.

O jornal *Correio da Manhã* publica, em 12/04/1930, uma parte do relatório da professora Julieta Arruda, que já havia sido entregue à Associação Brasileira de Educação. De acordo com o referido jornal, o relatório é um trabalho “longo e minucioso, em que estuda os vários problemas que se prendem ao ensino, deixando claros os métodos adotados na América do Norte, para a melhor difusão dos conhecimentos necessários à vida moderna”.¹²

Ceição de Barros Barreto apresentou, ao Ministério da Educação, um relatório de suas visitas às instituições norte-americanas, para verificar como é realizado o ensino de educação musical. Esse relatório foi publicado na Revista *Educação*.¹³ A professora Ceição, além das visitas às universidades, visitou escolas primárias e secundárias. Dessas visitas há uma informação na Revista *Educação*:

Nas visitas a diversos destes estabelecimentos e Escolas teve a Professora Ceição de Barros Barreto oportunidade de acompanhar vários cursos, participar de trabalhos e discussões em

12 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal *Correio da Manhã*. “O problema educacional e os cursos de férias nos Estados Unidos”, Rio de Janeiro, 12/04/1930.

13 Revista *Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 7-10, out. 1941.

côro, observando assim a orientação e os vários aspectos da educação artística musical.¹⁴

Maria dos Reis Campos publicou, no *Boletim de Educação Pública*,¹⁵ um primeiro relatório de sua viagem de estudos aos Estados Unidos, sob o título “A educação primária nos Estados Unidos”. Ela conta as experiências vividas, as escolas observadas, que se caracterizam por um novo modelo de educação, ou seja, a “escola nova”. A viajante também publicou na Revista *Schola*¹⁶ o estudo realizado nas escolas norte-americanas sobre o método de projetos.

Laura Lacombe publicou seu relatório de viagem na Revista *Schola*, sob o título “Cinco semanas nos Estados Unidos”.¹⁷ Ela descreve o percurso da viagem, a chegada, a recepção, os professores que foram selecionados, as suas experiências no campo educacional, as cidades e escolas visitadas, as características físicas, a metodologia e os trabalhos realizados. Laura Lacombe publicou também as suas experiências de estudo no *Teachers College*, e as observações realizadas na escola primária Lincoln School e na escola secundária Horace Mann School.¹⁸ A professora Laura Lacombe faz algumas reflexões sobre o ensino nos Estados Unidos:

O relatório de Consuelo Pinheiro, apresentado ao Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, quando do regresso de sua viagem aos Estados Unidos, também foi publicado na Revista *Schola*. A relatora descreve as cidades e escolas visitadas e faz reflexões sobre a grandeza da educação norte-americana, bem como de sua sociedade e cultura.

Os impressos são espaços privilegiados de escrita para a defesa de crenças e formação

de opinião. Em suas páginas, os professores viajantes apresentavam um conjunto de diagnósticos, na pretensão de refletir sobre os problemas educacionais brasileiros e propor medidas para a organização do campo. E, além disso, exaltar a educação norte-americana.

Consuelo Pinheiro diz ter visitado escolas, nos Estados Unidos, “em que as mais interessantes experiências estão sendo feitas para a formação de uma humanidade melhor e mais feliz” (1930, p. 169). Segundo Julieta Arruda, “a educação na América repousa sobre três grandes alicerces: – o amor pela criança, o sentimento da democracia e a compreensão de que uma nova civilização precisa de uma nova filosofia educativa”.¹⁹

Os métodos de ensino, os materiais didáticos e a formação do professor também eram recorrentes nos relatos. A professora Maria dos Reis Campos, em visita às escolas norte-americanas, ficou muito impressionada e admirada com o que presenciara:

Foi profunda a impressão que tive das escolas americanas. A par dos métodos novos, aplicados com inteligência, admirei a grandeza das instalações, com a sua adaptabilidade perfeita ao fim destinado. Riqueza de aparelhamento, abundância de livros e material, professores otimamente treinados e cheios de entusiasmo pela obra a que se dedicam.²⁰

Consuelo Pinheiro diz que as escolas norte-americanas “impressionaram pelos grandes terrenos que possuem, magníficas salas, todas espaçosas, bem iluminadas e arejadas, ricas e variadas bibliotecas infantis”.²¹ Ceição de Barros diz que a educação musical, nas escolas elementares americanas, “baseia-se, geralmente, no estudo prévio e na observação

14 Idem, p. 7.

15 *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 381-393, 1930.

16 Revista *Schola*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 179-182, jul. 1930.

17 Revista *Schola*, ano 1, n. 3, p. 90-96, mar. 1930.

18 Revista *Schola*, ano 1, n. 6, p. 183-187, jul. 1930.

19 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 12/04/1930.

20 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal *A Ordem*. “Como os Estados Unidos resolvem o problema do ensino”, Rio de Janeiro, 11/03/1930.

21 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal *O Globo*. “O estudo directo dos mais modernos processos de ensino”, Rio de Janeiro, 11/03/1930.

da criança” (1935, p. 7). Seus interesses, suas possibilidades, suas aptidões, são habilmente orientadas por meio da música, em seu próprio benefício, no da coletividade e, assim, da própria arte. O professor Décio da Lyra diz que, nas escolas americanas visitadas, os “metodos novos são applicados com maior ou menor amplidão, seguindo esta ou aquella modalidade, mas sempre com um norteamento bem entendido, sempre visando o desenvolvimento da iniciativa, o fortalecimento do caracter”.²² Já a professora Consuelo Pinheiro faz a seguinte reflexão: “na America do Norte as exigencias impostas pela industrialisação sempre crescente, são de tal ordem, que não basta a escola tradicional e formalistica, onde se aprende a lêr, escrever e contar. É preciso mais”.²³

A publicação dos relatos de viagem, seja nas revistas *Schola*, *Educação* (do Rio de Janeiro), *Educação* (de São Paulo), *Boletim de Educação Pública* ou nos jornais (*O Globo*, *O Dia*, *A Noite*, *A Tarde*, dentre outros), começava a desempenhar um papel significativo na produção de saberes ligados à educação. Por suas páginas, a educação passava não só a ser vista como um problema social, mas como tendo papel estratégico na superação do atraso e na promoção do progresso no Brasil, seguindo diretrizes de modelos educacionais estrangeiros. “Entende-se que as Revistas, ao mesmo tempo que veicularam um discurso pedagógico, ajudaram, de forma decisiva, a produzi-lo” (FERNANDES, 2010, p. 107).

Os impressos também foram importantes para dar visibilidade à produção escrita dos professores viajantes. Sobre essa questão Nóvoa (2002) diz ser necessário considerar o poder que os periódicos possuem de demo-

cratizar o acesso ao conhecimento e também compreender a importância que eles têm para fazer circular novos autores.

Considerações finais

Essas viagens foram relevantes, no sentido de permitirem a troca de experiências pedagógicas e o aperfeiçoamento de uma área específica de atuação, projetos educativos, disciplinas ou grau de ensino. E ainda importantes experiências para os viajantes compreenderem melhor a sua realidade, a partir da realidade do outro.

Depois de suas viagens aos Estados Unidos, os professores brasileiros tiveram a oportunidade de atuar mais intensamente na área educacional, recebendo vários convites, por razões do conhecimento *in loco* adquirido no país estrangeiro, o que lhes permitiu um lugar de prestígio no campo educacional. Em razão disso, alguns ocuparam cargos de poder. Os capitais acumulados e adquiridos com os conhecimentos específicos de um campo conferiam a eles poder, reservando-lhes o direito de estar à frente das questões e decisões educacionais.

Conhecer de perto a realidade de lugares considerados como mais “civilizados”, referências em matéria de difusão, métodos e organização escolar, poderia significar a apropriação de experiências e instrumentos para o enfrentamento das dificuldades que os reformadores encontravam para realizar, nos seus países de origem, uma reforma educacional.

Anísio Teixeira juntamente com a ABE empenhou-se em difundir no Brasil os avanços no campo da educação em vigor nos Estados Unidos, ocupando ambos papéis de mediadores de uma cultura educacional norte-americana. Investindo em viagens pedagógicas, a associação e o diretor da Instrução Pública tinham como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento

22 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Diário Carioca**. “Uma visão inteligente dos Estados Unidos”, Rio de Janeiro, 07/03/1930.

23 IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **O Globo**. “O estudo directo dos mais modernos processos de ensino”, Rio de Janeiro, 11/03/1930.

mento do sistema educacional, como de seu professorado; a difusão de métodos de ensino, técnicas consideradas inovadoras e experiências educativas estrangeiras que viessem a cooperar com o trabalho docente e discente, e a valorização das iniciativas que viessem ao encontro desses objetivos.

Além disso, os professores viajantes seriam mediadores de uma cultura pedagógica valorizada naquele momento. Seriam, também, os representantes e divulgadores de determinado modelo educacional, de padrão de escola e de ensino. Transmitiriam informações de uma

verdade que estava sendo construída, como boa e legitimadora do sistema educacional brasileiro.

A prática das viagens pedagógicas, sendo uma tradição cultural e formativa, foi um movimento ocorrido em vários países do mundo. Mignot e Gondra (2007) apresentam esse tipo de viagem como técnica de investigação e conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimentos sobre o outro e sobre si, transformando aquilo que se observa, em experiência significativa na trajetória de homens e mulheres.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. O Teachers College e sua influência na modernização da educação no Brasil. **Revista Arte**. V. 1, N. 1, p. 7-30, 2014.
- BARRETO, Ceição de Barros. **Côro Orfeão**. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Rio de Janeiro: Caieiras, 1938.
- BARRETO, Ceição de Barros. O ensino artístico e musical nos Estados Unidos. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 7, out. 1935.
- CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola moderna: conceitos e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.
- CARUSO, Andrea. **Traço de união como vitrine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina**. 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado e Educação – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CARVALHO, Delgado. Prefácio. In: FREIRE, Aracy Muniz. **A orientação educacional na escola secundária**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940. p. 7-9.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. “A caixa de utensílios”: o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HISLDORF, Maria Lucia. (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 137-168.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cyntia Pereira de.; CATANI, Denice. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-41.
- CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora**. 2005. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.
- FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. Estabelecer a unidade moral e intelectual do professorado: a construção da profissão docente em revistas pedagógicas do Brasil e de Portugal no final do século XIX. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 11, p. 105-114, jan./abr. 2010.
- FREIRE, Aracy Muniz. **A orientação educacional na escola secundária**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940.
- LACOMBE, Laura. Cinco semanas nos Estados Unidos (Relatório de viagem). **Revista Schola**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 95, mar. 1930.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 435-458, abr. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-14.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Professores-escritores e suas práticas simbólicas de escrita ficcional: o estudo do jogo discursivo efetuado entre os campos educacional, intelectual e literário. In: LEITE, Juçara; ALVES, Claudia. (Orgs.). **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 245-271.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Ficções, memórias e culturas da escola: a escrita de “si”, dos “outros” e da história da profissão docente. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 213-229.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

PIMENTA, Jussara Santos. **As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles (1934)**. 2008. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PINHEIRO, Consuelo. A escola moderna (Relatório apresentado ao Conselho Diretor da A.B.E., quando do regresso de sua viagem aos Estados Unidos). **Revista Schola**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 6, p. 169-175, jul. 1930.

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

RUDOLFER, Noemi Marques da Silveira. Visitas de professores brasileiros aos Estados Unidos. **Revista Educação**. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, São Paulo, v. XII. n. 1, p. 1-25, jan./fev. 1930.

RUDOLFER, Noemi Silveira. **Introdução à psicologia educacional**. São Paulo: Nacional, 1938.

SÁ, Carlos. Clotilde S. Matta. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 40, mar. 1954.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

SCHMIDT, M. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: Editora Briguier & Cia., 1935.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte-americana na reforma Caetano de Campos – 1890**. 2006. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

YGAYARA-SOUZA, Suzana Cecília Almeida. **Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

Fontes

Boletim de Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 381-393, 1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Correio da Manhã**, 27/03/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **O Correio da Manhã**. “Procurando solucionar o problema educacional no Brasil” (rápida palestra com a professora d. Julieta Arruda sobre o curso de fé-

rias no Instituto de E.I. de Nova York), Rio de Janeiro, 27/03/1930.

Carta de Maria Junqueira Schmidt a Anísio Teixeira.

Classificação: AT c 1934.10.18. Série: c – Correspondência. Quantidade de documentos: 1 (3 f). Microfilmagem: rolo 37 fot. 778. Arquivo: Anísio Teixeira (AT). CPDOC/FGV/RJ. Data de produção: 18/10/1934

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Diário Carioca**, 07/03/1930. Entrevista com a professora Maria dos Campos Reis: “O regresso da delegação da Associação Brasileira de Educação – o que disseram ao Diário Carioca o seu chefe e a professora Maria dos Campos Reis.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Diário da Noite**, 11/03/1930. Entrevista com a professora Maria dos Reis Campos e Consuelo Pinheiro: “Os novos métodos de ensino americano no Brasil”.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **A Ordem**, 11/03/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal

Correio da Manhã. “O problema educacional e os cursos de férias nos Estados Unidos”, Rio de Janeiro, 12/04/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 12/04/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **A Ordem**. “Como os Estados Unidos resolvem o problema do ensino”, Rio de Janeiro, 11/03/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **O Globo**. “O estudo directo dos mais modernos processos de ensino”, Rio de Janeiro, 11/03/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **Diário Carioca**. “Uma visão inteligente dos Estados Unidos”, Rio de Janeiro, 07/03/1930.

IEB, arquivo Fernando de Azevedo, recorte do jornal **O Globo**. “O estudo directo dos mais modernos processos de ensino”, Rio de Janeiro, 11/03/1930.

Recebido em: 08.04.2017

Aprovado em: 30.07.2017

Silmara Fátima Cardoso é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Desenvolveu o projeto de pesquisa sob o título “Circulação de modelos pedagógicos e práticas educativas estrangeiras: experiências de educadores brasileiros no além-mar”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). e-mail: sfcardoso2011@hotmail.com

Rua Tomaz Gonçalves, nº 75, Bairro Vila Gomes, CEP: 05590-030, São Paulo/SP
 Telefone: (11) 3721-7391

ENTRE OBSERVAÇÕES E REPRESENTAÇÕES: ESCRITA DE SI NAS NARRATIVAS DE UM EDUCADOR VIAJANTE (1923)

■ SARA RAPHAELA MACHADO DE AMORIM

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Explorar os sentidos da escrita de si nas narrativas de um educador viajante é o objetivo deste texto. Comissionado oficialmente como representante do Rio Grande do Norte, em 1923, Nestor dos Santos Lima lançou-se a conhecer o ensino dos centros de maior desenvolvimento educacional no Brasil, Uruguai e Argentina. Durante o deslocamento, o educador registra suas observações e representações, apresentadas no relatório *Da Organização do Ensino Normal, Profissional e Primário no Sul do Brasil e no Rio da Prata* (1923). Nas páginas deste escrito, é apresentado o viajante que transita por diversos lugares, estabelece novos contatos e aproveita seu espaço privilegiado de observação, escrita e reflexão, para emitir opiniões acerca do que viu, ouviu e experimentou. Procuo, nesta investigação, problematizar a escrita do relatório de viagem que se constitui, para além dos requisitos oficiais, também através da escrita de si, dos relatos, impressões e modos de enxergar o mundo, próprios do sujeito eleito para desempenhar a missão.

Palavras-chave: Relatório de Viagem. Educação. Escrita de Si.

ABSTRACT

BETWEEN OBSERVATIONS AND REPRESENTATIONS: SELF-WRITING IN THE NARRATIVES OF A TRAVELING EDUCATOR (1923)

Exploring the senses of self-writing in the narratives of a traveling educator is the purpose of this text. Officially commissioned as a representative of Rio Grande do Norte, in 1923, Nestor dos Santos Lima launched to learn about the education of the centers of greatest educational development in Brazil, Uruguay and Argentina. During his displacement, the educator records his observations and representations, presented in the report *Da Organização do Ensino Normal, Profissional e Primário no Sul do Brasil e no Rio da Prata* (1923). In the pages of this paper, it is shown the traveler who transits through

different places, establishes new contacts and takes advantage of his privileged place of observation, writing and reflection to express opinions about what he has seen, heard and experienced. In this investigation, I try to problematize the writing of the trip report which constitutes beyond the official requirements, also through the self-writing, the reports, impressions and ways of seeing the world, that are proper characteristics of the person chosen to carry out the mission.

Keywords: Trip Report. Education. Self-Writing.

RESUMEN **ENTRE LAS OBSERVACIONES Y REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA DE SÍ EN LAS NARRATIVAS DE UN EDUCADOR VIAJERO (1923)**

El objetivo de este texto es explorar los sentidos de la escritura de sí en las narrativas de un educador viajero. Comisionado oficialmente como representante de Rio Grande do Norte, en 1923, Nestor dos Santos de Lima se lanzó a conocer la enseñanza de los centros de mayor desarrollo educativo en Brasil, Uruguay y Argentina. Durante el desplazamiento, el educador registra sus observaciones y representaciones, presentadas en el informe *Da Organização do Ensino Normal, Profissional e Primário no Sul do Brasil e no Rio da Prata* (1923). En las páginas de este escrito es presentado el viajero que transita por diversos lugares, establece nuevos contactos y aprovecha su espacio privilegiado de observación, escritura y reflexión para emitir opiniones sobre lo que ha visto, oído y experimentado. Busco, en esta investigación, la problematización de la escritura del informe de viaje que constituye, además de los requisitos oficiales, también a través de la escritura de sí, de los relatos, impresiones y modos de ver el mundo, propios del sujeto elegido para desempeñar la misión.

Palabras clave: Informe de Viaje. Educación. La escritura de Sí.

O que o relatório de uma viagem pedagógica pode apontar sobre quem o escreveu? Como perceber traços do pensamento e visão de mundo de um educador, a partir de uma escrita caracterizada por requisitos administrativos? Que relações existem entre viagem e viajante? Os relatórios de viagem, embora muitas vezes requeridos por autoridades educacionais, enquanto documentos oficiais, fazem parte do

universo autobiográfico, pois revelam, para além das questões do ensino, as opiniões e subjetividades dos educadores viajantes.

Compreender as observações e representações de um educador viajante e perceber, nas entrelinhas, o desnudamento de suas ideias requer a reflexão sobre os diversos fatores que compõem o escrito produzido, investigando desde os objetivos que subsidiam a ideia,

itinerário planejado, relações políticas, profissionais e pessoais, até às finalidades do trânsito. A busca pelo desenvolvimento da educação pública em consonância com o ideário de modernidade republicano era desejo dos educadores norte-rio-grandenses, claramente disseminados nas revistas e jornais, que circulavam no Rio Grande do Norte do início do século XX, e para obter aproximação com o que era desenvolvido em outros Estados do país e até em outros países, educadores eram designados delegados oficiais em missão.

Em 02 de maio de 1923, a bordo do transatlântico alemão *Capitão Polônio*, o educador Nestor dos Santos Lima inicia sua jornada de visitas e busca por novos conhecimentos acerca do ensino normal, profissional e primário. Designado em comissão oficial pelo governo do Rio Grande do Norte, foi enviado com o objetivo de visitar instituições, observando princípios e processos dos métodos e práticas desenvolvidos nos centros de maior cultura pedagógica do Brasil e do estrangeiro. Seu destino inicial foi a região do Rio da Prata, visitando, no Uruguai e na Argentina, as cidades de Montevideu e Buenos Aires. O roteiro de volta contemplava a visita dos Estados da região sudeste do Brasil: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Em meio aos apontamentos sobre a organização escolar, arquitetura, métodos e práticas, nas entrelinhas do texto, emerge a presença do escritor. Mas por qual razão este foi o educador escolhido para desempenhar tal missão? Pensar na viagem é refletir também sobre aquele que viaja, visto que antes do embarque, havia certa preparação cultural para que o aproveitamento pudesse ser satisfatório. Não era qualquer pessoa que viajava, de acordo com Mignot (2007, p. 253), era necessário “[...] conhecer pelo menos cem palavras do país visitado para ter acesso a números, moedas, passagens e alimentação, além de recomenda-

ções pessoais ou de associações para serem usadas com discrição, quando absolutamente necessárias”.

Viajar é uma prática social que possui diversos significados. Historicamente, os deslocamentos tiveram propósitos e finalidades diversas: de caráter religioso, militar, exploratório, políticas, econômicas, diplomáticas, literárias, culturais, de lazer, intercâmbio, viagem de caráter oficial ou particular. Os motivos vão mudando, adquirindo e produzindo outros sentidos. Ao longo do tempo, mudanças se processaram na realização das viagens, tanto em termos de materialidade quanto distâncias, velocidade, gastos, assim como “nas motivações [...] e nos sentidos e significados que as envolviam” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 40).

A formação do sujeito indicaria, portanto, sua possibilidade de ser tradutor/mediador de realidades distintas. Os sentidos de uma viagem variam de acordo também com quem viaja, já que a trajetória de vida do indivíduo exerce influências sobre as escolhas que realiza, indica a percepção que tem do social, assim como sua visão de mundo. Perceber a natureza e complexidade dos acontecimentos, a dinâmica de uma vida, é primordial, pois o viajante não se desloca apenas nas distâncias geográficas, mas em suas subjetividades, transitando por diferentes contextos a partir de suas motivações.

As credenciais do viajante

Compreender os aspectos da intimidade de Nestor Lima, de sua vida e dos relacionamentos que permeiam as observações e representações do relatório de viagem, suscita, antes de tudo, investigar seus ambientes de formação e convívio social, visto que os indivíduos interagem e também produzem o espaço social a partir de tais interações. Investigar o que levou este educador, dentre tantos outros, a

ocupar este posto de representante educacional de um Estado, é falar também de suas origens, suas referências e conhecimentos. Nas primeiras décadas do século XX, o prenúncio da modernidade era favorável aos que dominavam as práticas de leitura e escrita. De acordo com Morais (2009, p. 76), “na sociedade que se formava, somente aos letrados seria concedida a senha de participação na nova ordem. Não havia, portanto, mais espaço para quem não soubesse ler o mundo através das letras do alfabeto”.

Dialogando com Clarice Nunes, que examinou a construção social da identidade de Anísio Teixeira, Mignot (2002) assinala a importância de recuperar o percurso de formação para que não se dilua a especificidade da trajetória dos indivíduos e seus múltiplos significados. A interpretação de mundo do indivíduo pode variar a partir do lugar social que ocupa. Para tanto, busco entender qual a posição de Nestor Lima na organização educacional norte-rio-grandense e, além disso, conhecê-lo em suas múltiplas dimensões, de vida, formação e atuação profissional, que conduziram para o destino de educador viajante.

Nestor dos Santos Lima nasceu em 01 de agosto de 1887, em Assu, município do Rio Grande do Norte. Sua mãe, Ana Souto Lima foi a responsável pelos estudos primários e após os primeiros ensinamentos, matriculou-o para estudar no Atheneu Rio-Grandense. Aos treze anos de idade, ingressou no Curso Secundário, concluído no Liceu Paraibano, em 1904. Em 1905, matriculou-se na Faculdade de Direito do Recife, pela qual recebeu o título de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, em 16 de março de 1909. Prestou concurso para a Escola Normal de Natal. Em 14 de março de 1911 foi nomeado, pelo Governador Alberto Maranhão, para exercer o cargo de Diretor desta instituição de ensino, permanecendo nesta função até 1923.

Conhecer a trajetória de vida e formação de Nestor Lima permite o entendimento dos espaços que ele ocupou e como alguns destes viabilizaram a realização da viagem ao sul do Brasil e países vizinhos. Um exemplo disto é a sua atuação à frente da direção da Escola Normal de Natal, onde o educador tinha, dentre as suas responsabilidades, que descrever o funcionamento da instituição por meio de relatórios institucionais. Em 1912, este intelectual se utiliza desta escrita administrativa como um espaço para que pudesse propor, ao governador, uma viagem com o objetivo de observação das práticas e do funcionamento de instituições educacionais nos Estados que representavam maior desenvolvimento nas questões do ensino.

No ano seguinte, foi convidado para representar o Rio Grande do Norte na tarefa de observar o funcionamento de instituições educacionais, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Deste trânsito, resultou seu primeiro relatório de viagem, intitulado *Melhoramentos Técnicos do Ensino Primário e Normal* (1913), onde Nestor Lima escreveu não apenas sobre as instituições visitadas, mas se revela ao passo que, agradecendo ao governador do Estado a confiança nele depositada, escreveu sobre como se tornou o sujeito escolhido para esta missão:

Cabe-me, antes de tudo, louvar a V. Exa. o patriótico empenho constantemente demonstrado pelo progresso do nosso ensino primário e normal, em boa hora reformados pelo decreto nº178 de 29 de abril de 1908, empenho que mais uma vez se comprovou com o aplauso e cumprimento dados por V. Exa. à ideia que avantei nas considerações gerais do Relatório da Escola Normal de setembro do ano passado, qual era mandar-se, em comissão e uma vez por outra, aos centros de maior cultura pedagógica do país ou do estrangeiro, profissionais do nosso ensino que, conhecedores das necessidades e condições do meio a serviço de seu cargo, pudessem aí adquirir subsídios para o aperfeiçoamento contínuo da nossa tecnologia didática. (LIMA, 1913, p. 3-4)

Nestor Lima versa sobre si, ao apresentar suas relações políticas, profissionais e pessoais, que ganham relevo à medida que o educador narra seus deslocamentos, dado que seus contatos com as autoridades de outras regiões eram por vezes mediados por cartas, telegramas e demais documentos que indicassem as razões e objetivos de suas visitas. Suas primeiras palavras no relatório dedicam-se à prestação de contas e agradecimento:

Ainda penhorado pela cativante gentileza que V. Exa. me dispensou, incumbindo-me de observar na Capital Federal e no Estado de São Paulo, os melhoramentos introduzidos na técnica do ensino primário e normal, aplicáveis aos estabelecimentos oficiais deste estado, venho dar conta da minha missão e expressar, de publico, meu mais profundo reconhecimento. (LIMA, 1913, p. 3)

O viajante comissionado possuía algumas obrigações que iam além das visitas, dentre estas, “a escrita de um relatório de viagem, escrita esta que não se esgotou nas obrigações daquele que viajava pela comissão, mas transformou em partilha dos conhecimentos e impressões pessoais e, até mesmo íntimas daquele que escreve” (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 441). Pensar sobre como a viagem, enquanto tema que se expande em diversas épocas e culturas, é também perceber como ocorrem as construções dos relatos que refletem os interesses, inquietudes e preocupações de uma época, representados em seus registros, pelo viajante escritor.

A articulação entre o planejado e o percorrido de um itinerário constitui a estrutura básica do relato. Observação, reflexão e expressão. O narrador vai adentrando em umas ou outras cidades e lugares que, com mais ou menos detalhes, são descritas ao longo do seu registro. Há uma sequência cronológica onde o narrador conta, com mais ou menos detalhes, de acordo com a relevância que confere a cada

situação, sobre o desenvolvimento e a história da viagem. As descrições dos espaços visitados, as referências aos sujeitos encontrados, um discurso que toma os moldes dos motivos que o levaram a esta viagem. Correspondências, itinerários, tempo e lugares subordinados à narração e intenções do sujeito que descreve. Nesse sentido, o tempo apresenta-se como um importante elemento, porque viagem e escrita seguem uma ordem específica, dado que não há escrita de relato de viagem sem deslocamento. Sobre as especificidades do relato, Luís Albuquerque-García destaca que:

Los ‘relatos de viajes’ responden a mi entender a tres rasgos fundamentales que se complementan con algunos más que luego veremos: (1) son relatos factuales, en los que (2) la modalidad descriptiva se impone a la narrativa y (3) en cuyo balance entre lo objetivo y lo subjetivo tienden a decantarse del lado del primero, más en consonancia, en principio, con su carácter testimonial, (ALBUQUERQUE-GARCÍA, 2011, p. 16)¹

Trilho, portanto, um caminho através da escrita deste educador, levando em consideração todas as liberdades e limites que ele se permitiu fazer na construção de seu texto. Percebo que não se trata de uma prática de viagem para realizar cópias de modelos educativos, mas de refletir sobre o que se desenvolve, traçando por certas vezes uma aproximação com instituições e práticas do seu Estado de origem.

A preocupação em publicar o visto e o vivido nos tempos de viagem aponta para uma compreensão da dimensão política deste tipo de escrita. A divulgação era o meio de chamar a atenção dos diversos setores para o compro-

1 “Os ‘relatos de viagens’ respondem a meu entender a três traços fundamentais que se complementam com alguns mais do que veremos: (1) são relatos factuais, em que (2) a modalidade descritiva, impõe-se a narrativa e (3) em cujo balanço entre o objetivo e o subjetivo tendem a inclinar-se do lado do primeiro, mais em consonância, em princípio, com o seu carácter testimonial”.

metimento com projetos, grupos e interesses, tornando possíveis as intervenções no sentido de manutenção, mudanças ou reformas educacionais. A descrição predomina no relato e configura um discurso que desenvolve a narrativa, compreendendo os lugares visitados na travessia, assim como todo o entorno da experiência do viajante, pessoas, situações, costumes, mitos etc. As representações que descrevem objetos, espaços e personagens revelam o protagonismo do relato e localizam quem as escreve em um lugar de privilegio que permite tais vivências. A narrativa então construída por um sujeito de múltiplas dimensões sofre influências diretas de sua visão de mundo e objetivos:

Reflexão transformada em escrita, em que o olho era ordenado pela mão, o relatório era uma prestação de contas ao governo de sua viagem comissionada, ao mesmo tempo em que era momento de compartilhar percepções, opiniões e conhecimentos sobre um outro com seus contemporâneos. (CHAMON; FARIA FILHO, 2010, p. 19)

Percebo que apesar de endereçado ao governador do Estado, o relatório parece ter sido escrito também para ser lido por leitores outros, já que a divulgação das experiências de viagem ultrapassaram as laudas do relatório oficial e povoavam jornais e revistas que buscaram entrevistá-lo e divulgar as experiências vividas pelo viajante. Do mesmo modo, em 1923, escreveu no preâmbulo de seu texto, dirigindo-se ao governador, que neste segundo momento o incumbiu para esta tarefa, e destaca que ter sido enviado através deste político, facilitou suas relações com os especialistas na questão do ensino nas localidades visitadas:

Permita, porém, V. exc. Que comece agradecendo-lhe cordialmente a confiança que me confiou e o ensejo que tive de conhecer de perto novos centros de cultura educacional, facilitando-me, destarte, o contato com reputados es-

pecialistas da questão do ensino, tanto no sul do Brasil, quanto nos povos irmãos do Rio da Prata. (LIMA, 1923, p. 3)

A subjetividade que emerge destas palavras iniciais, também acentua seus sentimentos em relação à missão e impressões acerca das relações internacionais e interestaduais, destacando como está organizada sua narrativa e afirmando que os seus interesses o conduziram a determinadas observações. “Como sejam muitos os aspectos das observações realizadas, tratarei por partes dos diversos assuntos que me interessaram, subdividindo-os pelos países e estados que visitei [...]” (LIMA, 1923, p. 4).

A formação de Nestor Lima, aqui discutida, não está restrita ao período que antecede sua jornada, entendendo que a viagem também possui dimensão formativa e os sujeitos se desenvolvem por meio de influências várias, seja a partir das experiências, aprendizagens e relações constituídas ao longo da vida. Considero, assim, a singularidade de sua trajetória, como também os modos de ação e interação com os outros e os diversos e diversificados contextos sociais e culturais. Uma trajetória de vida é, portanto, também um percurso de formação.

Nestor Lima deixa vestígios de si também por meio dos modos como se constrói a partir das experiências que o levam à ampliação dos espaços de visitação, na segunda viagem, assim como a organiza o das ideias que se organizam de maneira diferenciada no relatório de seu segundo intercâmbio pedagógico. Um documento de cento e vinte páginas – quase o triplo, se comparado ao anterior –   organizado de acordo com os assuntos, países e Estados que percorreu. Ao narrar sua jornada, confere ao seu relato a responsabilidade de representá-lo, situando-o em um lugar específico no social, visto que se trata do sujeito que, possuindo as credenciais necessárias para

esta missão, e após tê-la desempenhado, não retorna do mesmo modo que se lançou.

Um viajante rumo ao estrangeiro

Nestor Lima destacou que, no decurso das informações que veicularia, pretendia demonstrar os propósitos educacionais tal como os sentiu nas classes durante as visitas nas instituições de formação. O relatório foge da neutralidade e impessoalidade de um documento oficial, pois não se caracteriza apenas como um conjunto de informações acerca do funcionamento dos locais, mas é permeado por impressões e opiniões particulares. Conduz o leitor a transitar pelas instituições visitadas por ele, surgindo neste caminho suas representações sobre cada espaço visto. No percurso, escreve ainda sobre as aproximações e distanciamentos da educação que observou em relação a que era desenvolvida nas escolas do Rio Grande do Norte.

Por entre as observações e representações, diálogo com Roger Chartier, que reflete sobre a existência de categorias que organizam e constroem a representação como uma prática social:

O trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; as práticas que visam fazer conhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns 'representantes' (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23)

A visão de mundo do professor viajante, o que considerava correto e adequado para o desenvolvimento educacional e a formação sociocultural dos educandos, com base em princípios ideológicos, eram questões expres-

sas em sua escrita. Considero seu texto como uma "prática discursiva produtora de mediações culturais, cujos efeitos aparecem nas estratégias de apropriação de determinadas ideias, conceitos e modelos e na recusa explícita" (SCHUELER, 2007, p. 107), construído com base não somente no que expressa, mas também nos possíveis silenciamentos.

O educador viajante certamente fez seleções entre as relações, observações que desejou representar no registro de sua viagem. Tantas vezes ao logo do percurso observou, criticou, exaltou, comparou. Suas apropriações e representações, construídas a partir das práticas pedagógicas nos países estrangeiros e demais Estados do Brasil, transitam do total encantamento ao distanciamento crítico, do olhar distraído à observação atenta, da análise do geral ao detalhamento do negligenciável, do projeto político às práticas cotidianas escolares. Na leitura do relato de viagem, o autor permite aos leitores que possam estar imersos no contexto de formação e instrução que afirma ter observado, compartilhando com estes as suas interpretações sobre outras culturas, povos, organizações sociais, assim como os conhecimentos que acumulou na experiência de viagem.

As relações internacionais e interestaduais são destacadas no item "Intercâmbio Pedagógico". Nele, escreve sobre diversas questões sociais, a exemplo da relação infundada de ciúmes e orgulho entre Brasil e Argentina, destacando o papel da imprensa para a disseminação deste tipo de ideia. Alertava que pouco deveria importar a voz apaixonada da imprensa mal orientada, que trabalhava a serviço dos negociastas e sua visão dos lucros nas compras de armamentos, preparando assim a ruína dos países amigos e irmãos. O discurso circunscreve-se à necessidade de haver um ensino que possibilite a ampliação das redes e relações entre brasileiros e argentinos.

Os trâmites que dizem respeito às relações internacionais, a exemplo da autorização requerida para sua visita no país estrangeiro, são citados como etapa da atividade profissional, seguidos de menções pessoais relacionadas às atitudes por parte dos responsáveis pelos processos burocráticos:

Conhecedor das necessidades que me levavam ali, o Consul Brasileiro comunicou-se logo com o dr. Enrique Loudet, um notável médico argentino e grande amigo do Brasil, pertencente ao Corpo Médico Escolar do Conselho Nacional de Educação, expondo-lhe o fim da minha visita. E, incontinentemente, transportando-me eu ao Conselho Nacional, fui lá recebido pelo dr. Loudet, que foi o liame dos meus interesses com o pessoal dirigente e docente do ensino buenairense. (LIMA, 1923, p. 35)

Em meio a estes trâmites, mencionou as cartas enviadas ao Ministro do Exterior Cônsul brasileiro Alberto Baez Conrado, assim como posteriormente ratificou o intermédio que o deputado José Augusto fez a alguns dos seus amigos em São Paulo. “Nosso eminente representante, dr. José Augusto me recomendara por telegrama a vários amigos seus, que ali são autoridades escolares” (LIMA, 1923, p. 55). Ainda, dentre os contatos que lhe abriram portas para que pudesse adentrar nos locais que desejava visitar.

Sobre as relações internacionais assinala:

Do Uruguai, especialmente cujas tradições de confraternidade com os brasileiros se me patentearam exuberantemente, tive ocasião de ser portador das saudações mais efusivas da parte das alunas dos cursos normais e dos cursos primários adiantados para as suas colegas deste Estado, saudações em que se sentem os anelos de amizade duradoura e sincera daquelas almas jovens que, ao contato com o humilde funcionário deste Estado, vibraram em demonstrações inequívocas de salutar sentimento intra-continental. (LIMA, 1923, p. 5-6)

Suas opiniões e impressões das relações interpessoais abrem espaço para as observações realizadas nestas localidades. O ponto de

partida é Montevideú. Antes de escrever sobre a visita aos espaços educacionais, o autor dedicou algumas linhas para falar dos trâmites necessários para que a visita acontecesse. Menciona as cartas obtidas com o ministro do exterior, seguindo orientação do governador Antonio de Souza, e que o apresentavam como enviado especial ao cônsul brasileiro Alberto Baez Conrado, dirigindo-se em seguida ao presidente nacional do ensino primário e normal, Dr. Juan Aguirre Gonzales. Nestor Lima disserta atento, inclusive sobre as questões do vestuário:

Primeiramente, o vestuário feminino em Montevideo, posto que estivesse começando o inverno, é, em regra de indiscutível decoro. Além da natureza dos tecidos usados: caxemira, lã, malhas reforçadas, notam-se a discrição das toilettes, o seu razoável apuro, mesmo a sua elegância, segundo os figurinos e a moda; mas, extreme dos exageros e das requintadas esquisitices que tendem a prejudicar a inestimável virtude do pudor no sexo amável. (LIMA, 1923, p. 30)

Ele se posiciona sobre as questões que dizem respeito às vestimentas e à moral e comenta que esta virtude de trajar diz bem dos sentimentos e da moral do povo uruguaio. Ainda na mesma página, reforça que não lhe passou despercebida a proibição contida em um decreto arquiépiscopal que se lê na catedral de Montevideú pela qual são excluídas dos sacramentos da igreja as pessoas que ali se apresentarem com soberba e sensualidade. E, logo acrescenta, que “considera-se soberba e sensualidade o traje indecoroso da mulher, quando não chegue, com manga, à altura do cotovelo e, com o decote, ao pé do cabelo” (LIMA, 1923, p. 31). Sobre as vestimentas, acrescenta ainda o uso do avental escolar, que tanto as docentes como as alunas, desde pequenas, o utilizavam.

Menciono em alguns momentos do texto o termo intercâmbio, não escolhido aleato-

riamente, mas por perceber que o educador não só viaja em busca de novas práticas, como também leva suas experiências aos espaços visitados. Como exemplo, destaco sua visita à *Escuela Normal para Niñas*, onde, além de apontar características do prédio, das salas e da prática pedagógica, que segundo ele “a aprendizagem da técnica pedagógica está ali, porém, bem mais apurada que entre nós” (LIMA, 1923, p. 15), escreve sobre o momento que foi convidado a falar sobre métodos de leitura de Pedagogia e Psicologia Infantil:

Fui, afinal, convidado para falar àquela classe: acedi e falei em vernáculo brasileiro, a pedido insistente das ouvintes. Comecei recordando que àquela hora, eram quatro da tarde no Natal, estaria eu em face das minhas alunas do 4º ano a dizer-lhes o que me convidaria a dizer ali: a opinião acerca de métodos da *leitura inicial*. Estabeleci os princípios, discuti a tese e demonstrei, segundo a minha prática pessoal, as excelências do método analítico de sentençação. (LIMA, 1923, p. 16)

Neste momento, o viajante conhece e se dá a conhecer, numa busca de legitimação intelectual em diferentes ações. Sobre a noção de legitimação, Silva (2012, p. 32) entende que se deve “considerar os processos e modos de obtenção de uma legitimidade ou aprovação entre os membros de uma coletividade”. É interessante perceber a sutileza das representações de si que o escritor apresenta no relatório, pois penso que o que é descrito não diz respeito apenas ao visto e vivido pelo viajante, mas relaciona-se com uma série de interesses que precediam ou resultariam desta experiência.

O educador viajante discorre acerca do que viu, ouviu, imaginou, representou. As informações que veicula caracterizam os cenários dos ambientes visitados, seguidas de suas opiniões sobre o que se apresentava diante de seus olhos. “Tudo nos une, nada nos separa” é o que diz sobre a sua visita à *Escuela Estados Unidos del Brasil*:

Ví, com orgulho, em todas as salas e em todos os quadros, as bandeiras brasileira e argentina entrelaçadas, frases de saudação, carinho e homenagem ao Brasil. O Croquis do Brasil se desenhava por toda parte. Ouvi poesias, brasileiras vertidas para o castelhano. Li cartas de saudações de escolas brasileiras às argentinas, especialmente da Escola Deodoro do Rio de Janeiro. À saída estavam formadas as classes no pátio interno, desfraldados os dois pavilhões brasileiro e argentino, quando foi cantado o Hino Nacional Brasileiro e, logo após, o Hino Nacional Argentino. (LIMA, 1923, p. 39)

Após percorrer tantas outras instituições das quais descreve o funcionamento e a organização, nas páginas do seu relatório, destaca que ao fim das visitas buscava reencontrar as autoridades que lhe conferiam o passaporte de ingresso nas instituições, com o intuito de se dispor para o que fosse necessário, através de votos de simpatia e cordialidade. A bordo do vapor fluvial *Ciudad de Buenos Aires*, retirou-se de Montevideu às 22:00 horas da noite do dia 09 de maio de 1923 em direção a Buenos Aires, chegando à capital da República Argentina às 08:00 horas do dia seguinte. Afirmou ele, ser este um dos lugares que mais desejava apreciar: “um dos mais antigos anseios de minha carreira no ensino era conhecer de perto o adiantado centro de cultura que é a capital da República Argentina. Acostumado a admirar os seus progressos, nos diversos aspectos da sua civilização aprimorada, desejava desde muito pôr-me em contato com aquele povo irmão e com seus institutos pedagógicos” (LIMA, 1923, p. 34).

Apresentando-se ao Cônsul brasileiro Alcino dos Santos Silva que, segundo ele, lhe abriu as portas do consulado e de sua residência, num gesto de acolhida cativante e simpática. Dr. Alcino o apresentou ao Dr. Henrique Loudet, médico argentino pertencente ao corpo médico escolar do conselho nacional de educação que, ao ser informado da finalidade da

visita de Nestor Lima, o apresentou ao inspetor e subinspetor das escolas da capital, José Rezzano e Francisco Herrera. Nestas visitas, foi acompanhado pelo inspetor de primário Heloy Fernandez Alonso.

Em sua fala transparecem também as possíveis tensões que envolviam a imprensa, a economia e as questões políticas dos dois países que, de certo modo, contribuíam para as disputas, que considerava infundadas, entre os dois países. “Pouco nos importe a voz apaixonada da imprensa mal orientada, a serviço dos negociistas que, com a visão dos lucros na compra de armamentos, tendem a preparar a ruína dos países irmãos e amigos de sempre” (LIMA, 1923, p. 6). Fez menção à cordialidade por parte dos argentinos, como também alerta para a necessidade de pensar questões diplomáticas entre Brasil e Argentina, assim como a formação das futuras gerações que era vista como solução às divergências que permeavam por muitas vezes os discursos dos brasileiros e argentinos:

Façamos barreira a esses ódios sem motivo e solidifiquemos no espírito das novas gerações aqueles tradicionais sentimentos de amizade e cordialidade que sempre existiram entre as duas nacionalidades. Infiltramos no espírito das gerações de futuro uma política de confiança, porque, força e dizer que não tivemos razões que justifiquem tais desconfianças. Só por vaidade, orgulho e despeito, sentimentos de tão baixa cotação entre os indivíduos, não se devem nem podem inspirar as nações entre si. Cada qual tem razão para sentir-se bem com seu progresso e adiantamento; mas, que isso, em vez de supor hegemonias e provocar rivalidades, deveria inspirar simpatias e desejo de aproveitamento recíproco das realizações de progresso de cada um. Faço meus estes votos cordiais do professorado argentino e prouvera que a consciência nacional os ouvisse, prosseguindo-se de lado a lado, numa política de confraternização assaz necessária ao nosso aperfeiçoamento. (LIMA, 1923, p. 6)

Afirma que da Argentina trouxe idênticas demonstrações de simpatia dos alunos, fazendo referência também à constante e preocupação do corpo docente, em especial aos sujeitos com os quais conviveu durante a permanência nas terras estrangeiras, os inspetores Fernandez Alonso e Julio Picarel. Destacou que o sentido essencial destas relações era de que os profissionais da educação na mocidade fundamentassem os laços de cordialidade e as relações com as nações vizinhas e irmãs, que compartilharam de semelhantes problemas e vitórias, mas que “[...] sem razão plausível, andam inspiradas em sentimentos, talvez de ciúme e orgulho, a enredarem-se em recíproca desconfiança, capaz de cavar o desmoronamento e a ruína das civilizações que temos conseguido fazer, com a possibilidade de luta injusta e injustificada entre Brasileiros e Argentinos” (LIMA, 1923, p. 6).

Ianni (2000) afirma que à medida que o olhar do indivíduo transita pelos espaços geográficos e históricos, atravessa zonas fronteiriças e períodos demarcados temporalmente, o que ocasiona em muitas outras travessias, que demarcam as viagens. Este fato denota-se em muitos campos do conhecimento, quando as reflexões são realizadas na medida em que o olhar é lançado por lugares distintos e por outros momentos históricos. Segundo ele, a inquietação e a interrogação caminham lado a lado, com o risco de encontro com o óbvio ou o incomum, o novo ou encantador, o outro ou até mesmo de encontrar-se a si mesmo.

Para me aproximar da intimidade das ideias e objetivos de Nestor Lima, do que lhe causava estranhamento ou encantamento, busquei enxergá-lo no que lhe era peculiar, nas especificidades que o caracterizavam por meio da escrita. Considero relevante também compreender a viagem em sua complexidade, que, no diálogo com impressos datados do período, fornece indícios de organização, sentidos,

razões das viagens, trocas culturais, dimensão formadora, locais e sistemas de ensino. Percebi que o intelectual, através da passagem por diferentes instituições, buscava, de modo pessoal, representar-se e legitimar-se no cenário educacional. O movimento de perseguir os rastros deste educador, através da sua escrita e do que manifesta de si, em sua narrativa, resulta na revelação de suas redes de sociabilidade e sentido dos contatos estabelecidos.

A cada novo ambiente visitado, tratando-se de instituições educacionais ou não, Nestor Lima apresenta suas impressões pessoais, socializadas a partir da descrição de suas vivências nos respectivos espaços, assim como o legado, inclusive material, que deriva de cada novo contato estabelecido. As linhas compostas por descrições e impressões escritas no relatório de viagem apontam os caminhos pelos quais Nestor Lima conduz seu leitor a conhecer suas redes e os espaços de sociabilidade. Isto é perceptível desde o telegrama que o incumbiu de sua missão, uma correspondência que representa o estabelecimento de relações e delega atribuições ao educador viajante. Assim, sigo, como denomina Venancio (2001), do texto para o contexto e do contexto às redes, identificando, a partir dos registros escritos, os atos e as práticas cotidianas que permitem vislumbrar traços de relações pessoais.

A singularidade revelada no encontro: percorrendo redes de sociabilidade

Qual a importância dos relacionamentos interpessoais para a realização de uma atividade profissional? Observo que Nestor Lima se apresenta por meio das relações que estabelece e no contato com outro revela a si mesmo. Pensar no *status* conferido ao viajante e a espécie de certificação cultural que lhe é dada, é também discutir a teia de sustento que se

forma por trás deste envio. Uma esfera composta por educadores e políticos que se articulam em busca da realização de um projeto, o desenvolvimento da educação popular:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como uma pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua trajetória e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1992, p. 62)

Compreendo os esforços da viagem empreendida por Nestor Lima, enquanto uma ação reveladora da motivação de ampliar e fortalecer contatos e alianças, o que ajuda a dimensionar suas redes de sociabilidade, apoio e prestígio, num movimento de busca por afirmação, em meio aos diferentes grupos, contribuindo para o entendimento das categorias de análise intelectuais e as sociabilidades a partir de seus microclimas, tensões e clivagens internas (SIRINELLI, 2003), evidenciadas “num jogo de omissões, sanções e exaltações possibilitadas através da escrita” (SIMMEL, 1997, p. 168).

Transitava em diferentes instituições e espaços, conhecendo pessoas, fortalecendo laços, redes e alianças. É, portanto, a partir de sua escrita que percebo o destaque dado a cada sujeito citado no relatório, devidamente localizado em seu ambiente de trabalho e, algumas vezes, com informações a partir de sua relação pessoal ou profissional com o indivíduo mencionado. Ele destaca, por exemplo, que, em Buenos Aires, fez as visitas acompanhado do Inspetor do Ensino Primário, Eloy Fernandez Alonso “[...] que convidado para acompanhar-me nas visitas às escolas primárias, normais e profissionais, tornou-se um cicerone gentil e atencioso por todo o tempo dessas visitas” (LIMA, 1923, p. 35).

No meio intelectual, os processos de transmissão cultural são essenciais no interior das redes. A parceria e amizade, como também o contrário, a rivalidade, rupturas e brigas, desempenham igualmente um relevante papel. Esta dimensão deve ser levada em consideração, visto que as redes são permeadas tanto pelo afetivo quanto pelo ideológico. No relatório de viagem de 1923, Nestor Lima, ao citar alguns dos sujeitos, destaca a consideração e respeito, em especial, por seus conterrâneos ou discípulos da Faculdade de Direito de Recife. É importante ressaltar que instituições como esta, formavam aqueles que provinham das camadas mais abastadas e, posteriormente, atuavam nos setores públicos, seja por meio da política, saúde, educação ou demais áreas.

Ao investigar os processos de sociabilidade identificados em Nestor Lima, entendo as ações deste intelectual como indissociáveis das interfaces que a permeavam: os aspectos políticos. “[...] Pois esta história dos intelectuais remetia obrigatoriamente, por algumas de suas facetas à história política [...]” (SIRINELLI, 2003 p. 234). Neste ponto, a escrita constitui uma prática de estabelecer e manter uma relação de redes políticas, sociais e intelectuais; a sociabilidade expressa nos impressos e que se dá no interior das estratégias de relacionamento pessoal e profissional.

Nestor Lima também fala sobre si, ao apresentar em sua narrativa a constituição de uma rede de sociabilidade. Mas de onde derivam essas relações que, de certo modo, o conduziram aos lugares que visitou? Quais espaços frequentava? Quem eram as pessoas que integravam suas redes de conhecimento e sociabilidade? As relações estabelecidas por Nestor Lima configuram-se no estudo como uma relevante categoria de reflexão, uma vez que busco situá-lo no processo não apenas como um sujeito que parte em busca do desconhe-

cido, mas, na coletividade, como o viajante em busca do outro.

Na travessia, sejam nas motivações, descobertas e/ou (des)encontros, busco perceber, como alerta Ianni (2000, p. 28), que os caminhos do mundo não estão traçados: “Ainda que haja muitos desenhados nas cartografias, emaranhados nos atlas, todo viajante busca abrir caminho novo, desvendar o desconhecido, alcançar a surpresa ou o deslumbramento. A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido”. O poeta Antonio Machado (2003, p. 17) assegura: “Caminhante, no hay camino, se hace camino al andar, al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”². Assim, convida-nos a pensar que o caminho não se faz sozinho. Os interesses em comum reuniram, durante séculos, sujeitos em busca de novos destinos, que, nas travessias, traçaram seus próprios caminhos.

As relações dão-se entre as diferentes nacionalidades, temporalidades e destinos. O estudo da história, de acordo com Lopes e Galvão (2005), nos oferece a oportunidade de uma ampliação semelhante àquela obtida nas viagens. Seja no próprio deslocamento ou na viagem que ora fazemos através dos registros, findamos por nos deparar com o outro, no tempo e no espaço. Apesar desse encontro não resultar diretamente em uma mudança no olhar do pesquisador ou do viajante, é certo que o encontro com o diferente pode possibilitar, por aproximação e estranhamento, a distinta compreensão de si e da sua própria cultura. A relação, direta ou indireta com o outro, nos aponta o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares.

Nestor Lima representa a história que se constrói no itinerário. Essa construção se dá

² “Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar, ao andar se faz o caminho e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar”.

a partir do caminho percorrido, mencionando pessoa a pessoa que encontrou, detalhes dos comportamentos em relação à receptividade em determinadas instituições e como cada sujeito é ponte para novo contato:

Encontrei por parte das autoridades e dos profissionais do ensino na Argentina, no Uruguai, em São Paulo, em Belo Horizonte e no Rio, um intenso desejo de permutação de esforços, no sentido de conhecermo-nos reciprocamente acompanharmos com o interesse devido todas as realizações atinentes ao problema educativo e avaliarmos os resultados obtidos com as modificações do aparelho e da técnica pedagógica. (LIMA, 1923, p. 5)

Os contatos sociais e as viagens possuem um movimento intrínseco, que o torna capaz de ampliar seu conhecimento, aprimorar saberes e revelar novos referenciais. A viagem, por meio dos olhos e da escrita do viajante, o coloca em contato com dois mundos. Tendo visto a constituição das redes, busco ver também sua ampliação a partir da visitação de novos espaços. No tópico do relatório intitulado “Outras impressões”, revelam-se importantes elementos culturais da viagem. É nesta etapa que o viajante abre um espaço para dizer que, além das visitas escolares, fez outras três que, para ele, eram importantes:

O Jardim Zoológico, em Palermo, é uma curiosidade legítima em Buenos Aires; frequentado por uma multidão, aos domingos, o jardim é provido de várias espécies de animais, de quase todos os climas e habitats do mundo, especialmente da fauna sul-americana. Ali vi várias espécies de animais brasileiros. Notei que as placas lembravam aos visitantes: “cuidado com os ladrões, os contos de tio, as mães enfermas e os filhos falecidos por enterrar”, sortes de alegações e lamurias que os desocupados iludem e vitimam os incautos, que por ali passam desocupadamente [...] Palermo é um bairro urbano, só de jardins e logradouros: para ali aflui o povo, as crianças, os turistas, mesclando nas toietes, nas línguas, nos esportes, toda uma

população cosmopolita, como é a de Buenos Aires. (LIMA, 1923, p. 50)

Visitou também o Museu Histórico argentino, onde viu diferentes fases da história da Argentina, através dos seus tipos, modas, costumes, vestimentas, armas, documentos e feitos, perfeitamente arquivados e expostos à visão curiosa dos estrangeiros. “O grande número de telas, croquis, retratos, panoramas, aumenta o interesse dessa visita” (LIMA, 1923, p. 50). No teatro, à época considerado o mais amplo da América do Sul, esteve Nestor Lima, na tarde de 16 de maio, para assistir, com os inspetores Alonso e Picarel, uma homenagem das sociedades teatrais portenhas a Camilla Quiroga:

Por uma diferença especial da Administração do Teatro, foi nos cedida uma tribuna presidencial, para o que foi bastante que se lembrasse a minha condição de brasileiro em missão oficial ali. [...] A homenagem foi grandiosa, os oradores exaltaram a arte argentina e a sua representante com a mesma exageração que nós brasileiros usamos as nas nossas apologias e panegíricos.... São os excessos do meridional. Uma orquestra com mais de cem figuras, sob a batuta do maestro italiano Malvagni, encheu a solenidade, que o pianista russo ilustrou Zadora ilustrou, com o fulgor do seu talento magistral. (LIMA, 1923, p. 51)

O enfoque no prestígio do funcionário em comissão ressoa nas palavras de Nestor Lima, ao contar o fato acontecido. Transitar por outros países, estudar e conhecer a cultura do estrangeiro era uma realidade de vida dos jovens aristocratas; os mesmos que frequentavam as primeiras Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, e eram subsidiados com auxílios, motivados a viajar para expandir seus conhecimentos nas diversas áreas: literatura, artes, história antiga e moderna, comércio e diplomacia. Por algum destes motivos, ocupavam cargos públicos, estavam à frente das discussões e rumos da educação nacional. Os intelectuais reformadores, com o objetivo de

fazer valer seus “projetos de ensino e visões sobre educação”, usaram a palavra, seus conhecimentos e capitais acumulados (CARDOSO; MORAES, 2014, p. 24).

Conhecer, ainda, os costumes locais dos lugares visitados, através da música e do teatro, tornando-se assim familiarizados com cidades e países das mais diversas culturas e práticas. Desse modo, inspetores de ensino, diretores e professores e até engenheiros, médicos e políticos, envolvidos com projetos educacionais, foram em busca dos códigos de civilização. Moda, língua, religião, modelos econômicos e educacionais; os países considerados mais avançados ou com maior produção cultural legitimada servem como unidades de referência, que podem ser trazidas à luz para vários argumentos políticos.

No Brasil, Nestor Lima também realizou visitas para além dos espaços educacionais. Em São Paulo, faz visitas às companhias editoriais, a exemplo da Companhia Melhoramentos, que, em 1922, publicou 344.000 volumes e a Monteiro Lobato e Companhia, consagrada à publicação de obras literárias. Tece comentários acerca do Museu Pedagógico de São Paulo, considerando-o como: “[...] ligeiro ensaio de colecionamento dos trabalhos infantis, quer de lições, quer de simples lazer dos alunos. Reúnem-se espécies de escolas da capital e do interior” (LIMA, 1923, p. 58). Esteve ainda em outras instituições paulistas como o Museu do Ipiranga, onde menciona ter recebido do diretor do Museu uma coleção completa das suas publicações, para o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN. Apresenta com detalhes as obras do Monumento do Centenário, onde, segundo ele, são proclamadas as grandezas da Pátria:

Lá estava o retrato histórico do Ypiranga, o plano gigantesco de Ettore Ximenes, onde se vê, sob um colossal bloco facetado, um carro de vitória, onde se proclamam na tuba da fama as

grandezas da Pátria. Nas faces do bloco, pela frente, um grupo enorme de momento histórico do grito libertário, de acordo com a visão de Pedro Américo, tudo em Bronze e em tamanho natural; à direita, o martírio de Tiradentes; à esquerda, um motivo sobre a revolução de 1817, tendo em vários grupos alegóricos e votivos do nosso passado heroico. Cerca-o imenso jardim, que se vai ligar à majestosa avenida, porque também se liga à cidade do Braz na direção de Santos. Não é possível, mesmo nos adjetivos empregados acima, toda a emoção daquela visita. Tenho a impressão de que cada brasileiro deveria ir até ali, admirar naquele esforço de arte e decoração, o nosso passado histórico e reverenciar, como numa catedral da Pátria, os grandes heróis da nossa libertação. Deveria ser ali o lugar sagrado das nossas romarias cívicas: o altar da Pátria brasileira. (LIMA, 1923, p. 72)

Nestor Lima revela-se, na narrativa, por entre os espaços visitados e as redes estabelecidas. Seus interesses, a forma como rememora características das pessoas que conheceu ou reencontrou, bem como das instituições, suas práticas e organizações, falam muito mais do olhar deste sujeito do que no primeiro momento se pode perceber. Viñao Frago (2000, p. 2) afirma que: “la memoria no es un espejo, sino un filtro, y lo que sale, a través del filtro, no es nunca la realidad misma, sino una realidad siempre recreada, reinterpretada y a veces, incluso, consciente o inconscientemente imaginada hasta tal punto que puede llegar, en la mente del que recuerda, a sustituir, con ventaja, a lo realmente acaecido”.³

Palavras de Despedida

Na realidade ou metaforicamente todos realizamos viagens. Ao ler o relatório de Nestor dos Santos Lima senti-me como quem o acom-

3 “A memória não é um espelho, mas um filtro, e o que sai, através do filtro, não é nunca a mesma realidade, mas uma realidade sempre recriada, reinterpretada e às vezes, mesmo, consciente ou inconscientemente imaginada até tal ponto que se pode chegar, na mente do que se lembra, a substituir, com vantagem, o que realmente aconteceu.”

panhasse, fizesse parte dos momentos descritos. Imaginei os caminhos trilhados por Nestor Lima, não só nas viagens comissionadas, mas os caminhos de vida, de construção. No curso da travessia, por vezes revela-se a identidade, que é recriada no encontro com a diversidade e, para percebê-la, inúmeros distanciamentos foram realizados. Desejei que a vida viesse à tona, revelasse o educador para além do que o impresso pode comportar.

A viagem é aqui entendida como aquisição de experiência e autoconstrução, que se revela como aventura intelectual, num movimento destinado sempre à ultrapassagem de fronteiras estabelecidas, como afirma Ianni (2000), a viagem descortina pluralidades. A escrita de si presente no documento oficial revela o diálogo entre a identidade pessoal e profissional de um indivíduo e, de acordo com Mignot (2002, p. 62), elas “se constroem, há uma interação, uma porosidade entre elas. Sua complexidade é acessível na medida em que se pode identificar processos parciais de formação, em permanente diálogo”.

As observações e representações construídas pelo autor, ao longo do trajeto, permitem também a criação de representações sobre si. Reflito que não só a memória, mas a posição social ocupada por ele e o endereço final de entrega do relatório de viagem já representavam alguns dos filtros que podem ter retido informações, apreciações, elucidando desse modo as escolhas de Nestor Lima. Talvez muitos de seus pensamentos sequer tenham chegado ao papel e quantas outras opiniões podem ter sido rasuradas em um rascunho, dando espaço para as que naquele momento mereciam destaque? Explorar os sentidos da escrita de si, nas narrativas de um educador viajante, é se lançar em busca do que não se entrega de graça, é realizar uma nova viagem, agora de outra forma, transitando por entre o que ele escreveu e a leitura que eu realizo.

Educação e educador possuem espaços bem delineados e o relatório de viagem suporta muito mais vida e movimento do que se pode esperar, em se tratando de um escrito produzido a partir de uma missão profissional. Em meio aos pré-requisitos que compõem a escrita de um documento oficial, há as emoções do sujeito traduzidas nos contatos estabelecidos, no visto e no vivido. Seus anseios, impressões e julgamentos são apresentados com clareza. Assim como o carinho, respeito e divergência de ideias saltam as páginas, anunciando seus posicionamentos frente às situações e pessoas encontradas pelo caminho.

Dentre as tantas estratégias de legitimação que sutilmente são percebidas no relatório de viagem, demonstrando a rede de conhecimento teórico e pessoal, o domínio de um idioma e a postura de traduzir o conhecimento para o povo de seu Estado de origem, fazem com que não só a viagem seja propagada, mas também o sujeito que a realizou. De acordo com Mignot (2007, p. 252), “O contato com o que se passava em outros países, com outros povos, conferia credibilidade às opiniões emitidas e visibilidade às causas pelas quais a viajante se empenhava”. O caráter testemunhal é um ponto de relevância, quando se trata de relatos de viagem, visto que versa com mais objetividade sobre o visto e o vivido, bem como sobre a proximidade e o compromisso com o que se narra. Os relatos de viagem se nutrem da experiência do viajante.

São muitas facetas de um só viajante. Ora o enxergo como o viajante sedento pelas experiências culturais, visitas à museus, exposições, teatros e até zoológicos. Em outros momentos, é o advogado que, atento às questões da lei, busca inteirar-se dos melhoramentos no funcionamento do sistema penitenciário paulista, e por razões outras, o cidadão curioso acerca dos avanços da medicina. Entendo que todas estas áreas sociais dialogam com os aspectos que considerava relevante para a formação do

cidadão e, de modo direto ou indireto, os interesses que o encaminham para os lugares que merecem espaço em sua narrativa.

A escrita que Nestor dos Santos Lima desenvolve no relatório oficial é constituída pelo constante movimento de olhares de familiaridade e estranhamento que denotam a inspiração para a execução de novas práticas, a recusa de alguns modelos vistos em desenvolvimento e a possível legitimação das mudanças as quais julgou carecer a realidade educacional norte-rio-grandense. Por entre as linhas do seu relatório de viagem, configuram-se suas redes e os espaços de sociabilidade.

Referências

ALBUQUERQUE-GARCÍA, Luís. El 'Relato de viajes': hitos y formas en la evolución del género. **Revista de Literatura**, Madrid, Instituto de Lengua, Literatura y Antropología, vol. LXXIII, n. 145, p. 15-34. jan./jun. 2011.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de. **Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)**. 2017. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CARDOSO, Silmara de Fátima; MORAES, Dislane Zerbiniatti. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. La Corte de Cadmo: apuntes para una historia social de la cultura escrita. **Revista de Historiografía**, Madrid, n. 1, p. 89-98, 2004.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina.

Castillo Gómez (2004, p. 94) afirma que “la escritura puede ser todo aquello que nosotros seamos capaces de leer en ella”⁴. Com o intuito de explorar os sentidos autobiográficos nas narrativas de Nestor dos Santos Lima, persegui os múltiplos significados que sua escrita revela, investigando desde os fatores que o inseriram na condição de representante do Estado, como também os caminhos e relações do educador viajante que deixou rastros de si no que se propôs a produzir. As considerações que neste momento pressupõem uma despedida são, na verdade, o passaporte para o próximo destino.

⁴ “A escrita pode ser tudo aquilo que nós sejamos capazes de ler nela”.

In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

_____. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 22, p. 17-41, jan./abr. 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro; Lisboa: Difel, 1990.

IANNI, Octávio. A metáfora da viagem. In: **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11-31.

LIMA, Nestor dos Santos. **Da organização do ensino normal, profissional e primário no sul do Brasil e no Rio da Prata**. Natal: Typ. d'A República, 1923.

_____. **Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal**. Natal: Typ. Do Instituto, 1913.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACHADO, Antonio. **Provérbios y cantares**. Madri: El País, clásicos del siglo XX, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venacio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. *Viagens Pedagógicas*. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-276.

_____. **Baú de memórias**. Bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venacio; SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 435-458, abr. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venacio; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111-139.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. História dos impressos e a formação da leitora no século XIX. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja. (Orgs.). **Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 75-98.

SCHUELER, Alessandra. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio.; GONDRA, José Gonçalves. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: 2007. p. 90-113.

SILVA, Alexandra Lima da. **Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual**. 2012. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em de Educação/ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo. (Org.). SIMMEL, Georg. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1997. p. 165-181.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

VENANCIO, Gisele Martins. Presentes de papel: cultura escrita e sociabilidade na correspondência de Oliveira Vianna. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 23-47, 2001.

VINÃO FRAGO, Antonio. 2000. Las autobiografías, memórias y diarios como fuentes histórico-educativas: tipología e usos. **Teias: Revista da Faculdade de Educação da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-26, jun. 2000. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23827>. Acessado em: 20/03/2017.

Recebido em: 20.03.2017

Aprovado em: 01.08.2017

Sara Raphaela Machado de Amorim é Doutora em Educação pelo ProdPed/UERJ. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED-UERN. e-mail: raphaela.amorim@hotmail.com

Avenida Ceará, nº 73, Cidade da Esperança. CEP: 59071-110 - Natal/RN.
Telefone: (84) 99878-7273

ENTRE A CASA E A ESCOLA: SOBRE PERCURSOS E VIAGENS!

■ DANIELLY SAMARA BESEN

Universidade do Estado de Santa Catarina

■ VERA LUCIA GASPAR DA SILVA

Universidade do Estado de Santa Catarina

■ EMERSON CORREIA DA SILVA

Faculdade Cesusc

RESUMO

O objetivo deste artigo constitui-se em destacar registros memoria-
lísticos de professoras e professores que atuaram no ensino primá-
rio catarinense (1950 a 1980), com foco nas passagens em que re-
memoram idas e vindas para chegarem à escola. Os relatos que são
aqui analisados foram registrados por professoras, que atuaram na
rede estadual de ensino de Santa Catarina, e discorrem sobre a tra-
jetória escolar, a carreira profissional e as experiências pedagógicas.
De um universo bem mais amplo, foram escolhidos 137 registros de
professoras que compartilham suas memórias, ora como alunas e
ora como professoras. Entre as lembranças partilhadas, estão as di-
ficuldades que encontraram para estudar e o deslocamento da casa
até a escola e vice-versa, que aparece com grande riqueza de deta-
lhes, desvelando aspectos do cotidiano escolar que têm sido pouco
socializados. Como resultado das análises, foi possível narrar, com
base em “registros memorialísticos”, a partir do ponto de vista das
professoras, percursos que fizeram e suas vivências como veiculador-
as e portadoras de conhecimentos que são apropriados nas escolas
normais e nos institutos de formação. Revelam também que o que
caracteriza uma viagem não é apenas a distância percorrida, mas as
vicissitudes encontradas no percurso.

Palavras-chave: Acesso a escolarização. Viagens. Percursos escolares.

ABSTRACT

BETWEEN HOME AND SCHOOL: A STUDY CONCERNING PATHWAYS AND JOURNEYS!

This article aims at highlighting memorial records of teachers work-
ing in the primary school of the Brazilian State of Santa Catarina (1950
to 1980), focusing on the passages where they narrate their comings

and goings to get to school. These testimonials were recorded by teachers who work at the State of Santa Catarina education network. Through these records, the teachers talked about their pathways to get to school, their professional careers, and pedagogical experiences. We managed to pick 137 records out of a much broader universe of people who share their memories both as students and as teachers. Among these shared memories are the difficulties these teachers were faced with while trying to study. The teachers narrate their way from home to school and vice-versa in details, thus revealing seldom-socialized aspects of their daily routines. From the results, it was possible to understand, based on the “memorial records” of the teachers, the paths they have made and the lives they lived, acting as vehicles and carriers of knowledge gathered in common schools and educational institutions. They also reveal that, what makes a journey is not only the distance traveled, but, also, the changes faced during this process.

Keywords: Access to schooling. Journeys. School paths.

RESUMEN

ENTRE LA CASA Y LA ESCUELA: ¡SOBRE LOS RECORRIDOS Y LOS VIAJES!

El propósito de este artículo radica en destacar los registros de memorias de maestros y maestras que trabajaron en la enseñanza primaria de Santa Catarina (1950-1980), centrándose en pasajes en los que recuerdan sus idas y venidas para llegar a la escuela. Las narraciones que se analizan aquí fueron registradas por maestras que trabajaron en la red estatal de enseñanza de Santa Catarina. En ellas discurren sobre la trayectoria escolar, la carrera profesional y las experiencias pedagógicas. De un universo mucho más amplio, se eligieron 137 registros de maestras que comparten sus memorias a veces como alumnas y otras como docentes. Entre los recuerdos compartidos están las dificultades que enfrentaron para estudiar, el desplazamiento desde su casa hasta la escuela y viceversa aparece en una gran riqueza de detalles, revelando aspectos de la vida escolar diaria que han sido poco socializados. Como resultado de los análisis fue posible narrar, en base a los “registros de las memorias”, desde el punto de vista de las maestras, los recorridos que hicieron y las vivencias como trasmisoras y portadoras de conocimientos apropiados en las escuelas normales e institutos de formación. También revelan que lo que caracteriza un viaje no es sólo la distancia recorrida, sino las vicisitudes encontradas en el camino.

Palabras clave: Acceso a la escolarización. Viajes. Recorridos escolares.

Neste texto, fizemos a escolha de destacar registros memorialísticos de professoras e professores que atuaram no ensino primário catarinense (1950 a 1980), os quais, originalmente, tomaram a forma de respostas a questionários, em passagens nas quais esses docentes rememoram idas e vindas para chegarem a escola. Embora na bibliografia da área seja mais recorrente explorar as “viagens pedagógicas”,¹ sejam aquelas realizadas dentro de um país, sejam as que envolvem visitas ao estrangeiro, optamos por considerar os deslocamentos entre a casa e a escola também como viagens. A aposta é que as experiências vivenciadas nestes deslocamentos também formam os docentes: o que veem, o que fazem, o que experimentam, como experimentam... *deslocamentos físicos e metafóricos*,² que se mesclam à formação e ao exercício da docência, já no espaço da escola.

As viagens das quais trataremos se materializam em distâncias percorridas, em mudanças de um município para outro, na vinda do interior para a capital, do centro da cidade para a zona rural, em deslocamentos diários dentro de uma mesma cidade. A exemplo do que ocorre com o professorado, o trajeto que os estudantes percorrem da casa até a escola é também um componente formativo, haja vista que aquilo que se encontra no caminho – os medos, desafios, adversidades, o frio, o calor, os insetos, as árvores, as frutas, os amigos –, também compõe o mosaico das lembranças sobre a escola e os processos de aprendizagem.

1 Exemplo deste tipo de produção é o livro **Viagens pedagógicas**, organizado por Ana Chrystina Venancio Mignot e José Gonçalves Gondra, publicado pela Editora Cortez, em 2007.

2 Aqui inspiramos-nos em reflexões de Denice Catani, registradas, a modo de Prefácio, no livro **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927), de autoria de Silmara de Fatima Cardoso e Dislane Zerbini Moraes, publicado em 2014 pela Paco Editorial.

Para narrar os deslocamentos e viagens caracterizadas acima, dividimos o texto em três partes: Das fontes e dos modos de operá-las; Percursos e Travessias: do quanto andavam, e Viagens: das mudanças de cidade. Na primeira, as fontes com as quais trabalhamos serão caracterizadas, de modo a situar o leitor no universo com o qual operamos. Na segunda, tratamos dos trajetos entre a casa e a escola, com suas dificuldades, distâncias e meios de locomoção. Na terceira parte, as atenções voltam-se para as mudanças de cidade e as acomodações.

As adversidades enfrentadas para se chegar à escola podem render boas histórias que avôs e avós contam, lembrando os tempos de criança. Ainda hoje, por vezes, estes deslocamentos são abordados em noticiários quase como curiosidade, outras em tons de preocupação ou indignação. Diariamente, milhares de crianças submetem-se – e muitas continuam se submetendo – a longas jornadas para chegar à escola e cumprir um preceito legal, que se estendeu com força pelo mundo, particularmente a partir da segunda metade do século XIX, a obrigatoriedade escolar para a infância. No caso das experiências aqui tomadas como material empírico, os percursos, marcados por longas distâncias, podiam ser percorridos a pé, em canoas, de bicicleta ou de carroça. Mas como era este trajeto até o local de trabalho? Quais eram as condições para quem se mudava, para longe de seu “lugar de origem”, para lecionar? Perguntas como estas guiaram nosso olhar na elaboração do presente artigo. Para além de uma análise sobre o acesso à escola e à distribuição do edifício escolar no território catarinense, almejamos abordar experiências vivenciadas nos deslocamentos, entre a casa e a escola, compondo um quadro que retrate parte desta movimentação e sua implicação na escolarização e na docência.

Das fontes e dos modos de operá-las

Os relatos que serão aqui analisados foram registrados por professoras que atuaram na rede estadual de ensino de Santa Catarina, e que os fizeram, quando já estavam aposentadas. Neles, discorrem sobre a trajetória escolar, a carreira profissional e suas experiências pedagógicas. De um universo bem mais amplo, foram escolhidos 137 registros de professoras³ que atuaram entre os anos de 1950 a 1980, no ensino primário estadual, e que, como já anunciado, compartilham suas memórias ora como alunas e ora como professoras.⁴ Entre as lembranças partilhadas estão as dificuldades que encontraram para estudar e o deslocamento da casa até a escola e vice-versa, tanto como alunas como enquanto docentes, que aparecem com grande riqueza de detalhes, desvelando aspectos do cotidiano escolar que têm sido pouco socializados.

O material que aqui nos serve de fonte foi retirado de uma amostra de respostas registradas em questionários que hoje integram o acervo do projeto de pesquisa "*Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*". Tal pesquisa, levada a efeito entre 2009 e 2012 no interior do Grupo de

Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPFESC⁵ se propunha, por intermédio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, recuperar, registrar e analisar parte da memória docente do magistério público estadual. Nossa amostra é formada por respostas registradas em questionários que foram aplicados nos primeiros anos da pesquisa e que foram objeto de estudo da dissertação (BESEN, 2011).

Conhecer aspectos das trajetórias de vida de protagonistas da cena escolar é um caminho privilegiado para melhor compreendê-la, mas, como em qualquer abordagem, essa também apresenta limites e exige vigilância. Como nos alertam Stephanou e Bastos (2011), a memória é como um caleidoscópio no qual se inter cruzam múltiplos fragmentos para compor uma imagem. Os fragmentos aqui referem-se a experiências, sejam as de escolarização do tempo da infância, sejam aquelas rememoradas com base na atuação profissional, registradas no material analisado. Vale observar que, no efeito próprio do caleidoscópio, por vezes, as informações se misturam, sendo difícil precisar as experiências às quais os professores estão se referindo, se as de estudantes ou as de professores. Neide Fiori (2010) é uma das autoras que faz um alerta sobre o uso de memórias. Embora no texto aqui reportado ela se refira à história oral, entendemos que as observações continuam oportunas, mesmo para o caso de registros escritos. Segundo a autora, não se pode ne-

3 Desses, 92% são mulheres e 8% são homens. Quase 80% dos docentes eram ou já haviam sido casados e 13% eram solteiros, no momento em que registraram suas respostas; o restante não respondeu aos itens relacionados a estes aspectos. Assim, por constituírem a maior parte da amostra, fizemos a escolha pela derivação feminina.

4 As respostas atribuídas a estes questionários e o produto de entrevistas a eles relacionadas têm sido objeto de análise de vários integrantes do Grupo de Pesquisa, que empreendeu a tarefa de aplicar, reunir e sistematizar este acervo, que, atualmente, conta com cerca de 1.000 questionários respondidos e uma significativa amostra de entrevistas.

5 O referido projeto foi coordenado por Ione Ribeiro Valle com desdobramentos, até o momento (2017) em mais duas iniciativas: Projetos de Pesquisa "Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina", desenvolvido entre 2012 e 2015, e "Educação Escolar, Justiça Social e Memória Docente: As múltiplas faces das desigualdades escolares em Santa Catarina" que teve início em 2015 e encontra-se em desenvolvimento, os dois últimos também coordenados por Ione Valle. As autoras deste artigo integram a equipe de pesquisadores do GPFESC.

gar o interesse de colocar em evidência trajetórias individuais que dão um colorido especial às análises do passado, mas também não se pode negligenciar que tais relatos são incapazes de expressar todos os detalhes e nuances da experiência vivida, pois é preciso estar atento às fraquezas da memória e a sua tendência para a lenda e o mito. Levando em conta este alerta e inspirados pelas reflexões de Denice Catani (2014), tratamos os relatos em articulação com a imagem da travessia, como um modo de deslocamento de um estado a outro de desenvolvimento, e sua relação, quase mítica, de desafios, distâncias e dificuldades com os meios de transporte, relatados pelas docentes. Catani afirma que:

Professores, mentores, educadores acompanham a viagem de seus educandos até algum ponto de suas trajetórias e retornam solitários ao seu ponto de partida, ao final de um ano letivo, de um semestre, de um período maior ou menor ou de um estágio da vida que os reuniu. Tais são alguns dos sentidos dos quais as menções à viagem se impregnam e abrem passagem para inúmeras e frutíferas aproximações entre o processo educativo, o trabalho docente e a ideia de deslocamento. (CATANI, 2014, p. 7)

Esses períodos são muito vivos nas memórias registradas no material que aqui nos serve de base, o que pôde ser percebido ao longo da pesquisa. No trato com este material, compartilhamos com Cardoso e Zerbinatti Moraes (2014, p. 19), que advertem que “o pesquisador deve fazer uso dessas narrativas sabendo que elas são construídas por sujeitos históricos – cuja formação, intenção, visão de mundo e objetivo podem influir decisivamente na tessitura dos textos”. Para as autoras, o caminho de pesquisa para o tratamento desses materiais passa por sua construção como fonte. Em nosso caso, buscamos coletar os relatos e descrevê-los neste contexto, conectando-os uns aos outros, registrando sua origem e os modos como operamos.

Percursos e Travessias: do quanto andavam

Poucos recursos na agricultura – distância de 30 km para estudar à noite com condição muito precária, nos dias de chuva tínhamos que usar uma sombrinha dentro da condução senão nos molhávamos.
(ALVES, 2010)⁶

As adversidades encontradas para se deslocar da casa até a escola faziam com que as alunas e professoras andassem muitos quilômetros a pé. A grande distância, entre a residência e a escola, fazia com que algumas percorressem até 30 quilômetros a pé, diariamente. Para outras, foi preciso sair de casa: “saí de casa e fiquei interna por seis anos para estudar, quando voltei continuei estudando, andava três quilômetros para pegar ônibus e ir até o colégio” (ROSA, 2010). Em outro relato, o morar longe da escola implicava caminhar sete quilômetros, após um longo dia de trabalho: “morava a sete quilômetros longe da escola e era muito pobre. Trabalhava o dia inteiro” (PROENÇA, 2011). A falta de materiais escolares junta-se à falta de agasalhos e calçados, à fome e à discriminação, por ser filha de colono.⁷ Neste quadro de adversidades, era necessário fazer o percurso enfrentando sol e chuva, em uma distância que poderia variar entre seis a trinta quilômetros da escola. Aspectos como esses, presentes nas narrativas, registram as agruras e as vicissitudes das professoras, nos deslocamentos entre a casa a escola, seja enquanto alunas ou já na condição de professoras. Mas há também elementos nostálgicos, como o que se pode ler a seguir, fruto das memora-

⁶ Os nomes mencionados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos que responderam os questionários.

⁷ Tal afirmação é inspirada no relato da professora Beatriz Cavalcante (2010), pois, segunda ela, a falta de “uniforme, de livros, de calçado, a distância para chegar à escola, sem lanche, com frio e descalço [sic]”, eram suas maiores dificuldades para estudar.

ções da professora Elisa Pereira: “lembro que quando chegava à escola (eu ia de bicicleta) vi-nham todos correndo me encontrar, faziam até o caminho enfeitado com flores... nossa, minha carreira foi maravilhosa” (PEREIRA, 2010).

Nem todas percorriam o longo trajeto até a escola a pé; a distância era vencida também com o uso de diferentes meios de transporte. Para algumas era preciso atravessar “um rio de canoa todos os dias” (GUIMARÃES, 2010) ou ainda viajar de ônibus, para outros municípios, com passagem cara, às vezes enfrentando “ônibus velhos que viviam quebrando, muitas vezes chegávamos de madrugada em casa” (MONTEIRO, 2010); outras se deslocavam de dez a doze quilômetros em estrada de chão ruim, de carroça ou bicicleta. Assim, a ausência de transporte escolar regular, aliada ao fato de muitos morarem no interior, obrigava o deslocamento a pé, em bicicletas, com canoas, ou ainda com o uso de charretes.

Aliás, a distância entre o lar e a escola, as dificuldades de locomoção e a situação financeira das famílias são os três principais problemas apontados nos relatos, no tocante ao acesso e à própria escolarização; são fatores atravessados por aspectos sociais e econômicos que merecem ser situados. As docentes que assumem aqui o papel de sujeitos são nascidas predominantemente nas décadas de 1940 e 1950, tendo a maioria começado seus estudos em escolas isoladas,⁸ na mesma modalidade de escola na qual grande parte iniciou o exercício no magistério.⁹

8 Dos 137 professores aqui envolvidos, 51% realizaram o ensino primário em escolas isoladas e 19% em escolas reunidas. O questionário não contemplou, no seu quadro de perguntas, outras opções, tais como: grupos escolares e ensino complementar. Apesar disso, localizamos em três deles a observação de ter cursado o ensino complementar e, em outros dois, a observação “grupo escolar” ao lado do ano de conclusão do ensino fundamental.

9 32% dos professores que compõem este estudo iniciaram suas atividades profissionais como membros do magistério estadual, em escolas isoladas. Sobre esta modalidade de escola, sugerimos a leitura da dissertação intitulada “**Um mal necessário**: as escolas

Filhas de agricultores, donas de casa, comerciantes e operários, profissões que em geral indiciam famílias de baixo capital cultural e escolar, é possível inferir que a expansão tardia das redes públicas, estaduais e municipais, contribuiu para este quadro, particularmente no que respeita ao nível de escolaridade mais baixo para os pais em relação àquele conquistado pelas filhas professoras. Enquanto a maioria dos pais teve um nível de escolaridade limitado ao ensino primário, com pouca qualificação, os dados registrados nos questionários apresentam sujeitos que já são diplomados nos níveis médio e/ou superior, permitindo-lhes obter diplomas de níveis mais elevados, e exercerem uma atividade profissional melhor qualificada. São sujeitos oriundos especialmente do espaço rural ou, no mínimo, daquele periférico às regiões mais urbanizadas. Considerando os sujeitos desta amostra, duas regiões que compõem a atual organização administrativa do Estado são predominantes como lugar de origem: a do Vale do Itajaí e a Grande Florianópolis, que inclui a capital do Estado. A título de exemplo, segundo dados do IBGE (2017), nos anos de 1950, a capital contava com 67.630 habitantes: 73,5% da população acima de dez anos sabiam ler e escrever. No que se refere à estrutura, Florianópolis contava com 226 logradouros, desses 155 não eram pavimentados, 103 não tinham iluminação pública e 145 contavam com água canalizada. É possível identificar, nos relatos, alusão às condições estruturais do Estado:¹⁰ “[...] estudar à noite e trabalhar o dia inteiro, com estrada precária e sem iluminação” (RECH, 2010).

A distância de zonas mais urbanizadas e as frágeis condições econômicas de uma família ou região vincula-se quase que diretamente à ausência de meios de transporte: “devido à

isoladas no projeto republicano (Santa Catarina, 1911-1928)”, de autoria de Luiza Pinheiro Ferber, defendida em 2015 no PPGE/UDESC.

10 Importante lembrar que, no quadro nacional, Santa Catarina figura com indicadores bastante positivos.

distância, não tinha transporte muitas vezes. Não tinha condições de comprar livros para pesquisa, pois dependia exclusivamente de meus pais” (MARQUES, 2010). O deslocamento das crianças e professoras, particularmente nas zonas rurais mais afastadas, só começou a receber atenção mais efetiva, nas décadas finais do século XX, com a implementação das políticas de transporte escolar. A necessidade de oferta deste tipo de transporte, no Brasil, está registrada na Constituição de 1988, em item referente aos programas suplementares, como forma de assegurar a frequência escolar obrigatória. Apesar do debate acerca da necessidade de ampliar as oportunidades de acesso à escola pública, notadamente no meio rural, ser anterior à promulgação da Constituição,¹¹ é apenas em 1994, com a publicação da Portaria nº 955, de 21 de junho do mesmo ano, que se cria o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE). Esse programa objetivou contribuir financeiramente com municípios e organizações não governamentais, para a aquisição de veículos novos, destinados ao transporte dos alunos da rede pública do Ensino Fundamental, residentes na zona rural, e das escolas que atendiam alunos com necessidades especiais. A partir de 2004, a política é modificada e são criados dois novos programas: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Caminho da Escola.¹² A ação do transporte

escolar visa garantir o direito à educação por meio do acesso e da frequência à instituição escolar, para aqueles que residem em áreas rurais e, atualmente, é realizado por meio de ônibus, lanchas e bicicletas.

Além das adversidades quanto às formas para se chegar a escola, ainda não superadas, não se pode deixar de considerar que, desde os anos de 1940 – e citamos apenas o período com o qual se está trabalhando aqui –, um conjunto de ações administrativas reorganiza o mapa de criação e manutenção das escolas. Apesar das iniciativas de democratização do acesso, nos últimos anos, tem sido alarmante o número de unidades fechadas, sob as justificativas do baixo número de matrículas e da racionalização dos serviços. Na retórica do Estado – e aqui temos por referência o poder público de Santa Catarina –, estas crianças passariam a frequentar escolas em outras regiões; na prática, muitos deixam de ter acesso à escola, ferindo o princípio quase universal de acesso.

Alia-se às dificuldades de acesso, a falta de recursos financeiros “para compra de material escolar, livros, pois na época o governo não fornecia, tudo era comprado, tudo era mais difícil” (FLUSSER, 2010). Para outras, só foi

o quantitativo de alunos da zona rural informados no Censo Escolar do Inep, assim como a posição do município na linha da pobreza. Os recursos devem ser utilizados para custear as despesas do uso do veículo. Em 2014, o Pnate atendeu a 4.547.690 alunos. O Programa Caminho da Escola (2009) foi instituído em 2007, a fim de padronizar, renovar e ampliar a frota de veículos do transporte escolar. A aquisição dos veículos deve ocorrer por meio de pregão eletrônico, com registro de preço nacional, sendo realizada pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Os veículos contêm especificações próprias e adequadas à trafegabilidade nas vias das áreas rurais. Em 2009, o FNDE firmou uma parceria com a Marinha do Brasil, para a construção de 674 lanchas escolares para o transporte de crianças ribeirinhas. Em 2010, o Programa é novamente ampliado, após uma série de estudos realizados pelo FNDE indicar que muitas crianças percorriam a pé, diariamente, de três a 15 quilômetros para chegar à escola ou ao ponto onde passava o ônibus escolar. A bicicleta foi apontada como alternativa, e passa a fazer parte do rol de veículos do programa. (MEC/ FNDE, 2017)

11 Localizamos a Lei nº 5.684, de 09 de maio de 1980, que discorre sobre o serviço público de transporte rodoviário intermunicipal em Santa Catarina. Essa lei concede, ao professor público estadual, o direito de deslocamento gratuito no trajeto escola-casa e vice-versa. Os alunos de 1º, 2º e 3º graus, devidamente matriculados, teriam direito a um desconto de 50%, mediante a aquisição de passe mensal, durante o período escolar, no trajeto escola-casa e vice-versa.

12 O Pnate foi criado em 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos estudantes residentes em área rural ao Ensino Fundamental, em escolas públicas. Em 2009, o Programa é ampliado para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Médio, contemplando assim toda a educação básica. A transferência de recursos do governo federal aos Estados, Distrito Federal e municípios considera o número de alunos da zona rural transportados e tem como base

possível concluir parte da escolarização, graças a bolsas de estudos, como nos conta a professora Terezinha Nunes (2010): “a escola era particular, no curso ginásial ganhávamos uma porcentagem de bolsa, o restante era pago e éramos três irmãs”.

Apesar das agruras, o “sonho de ser professora” instigou muitas a trilharem os caminhos da profissão. Por vezes, a relação entre muito trabalho e estudo, associada às dificuldades de toda ordem, são ambos fatores que faziam com que se sentissem verdadeiras “heroínas”, o que era coroado particularmente a cada formatura de seus alunos. A questão da distância também coloca-se entre as razões que levaram à escolha do magistério como profissão. Muitos atribuem ao fato de ser a formação profissional ao alcance, sobretudo porque não tinham outras opções de cursos em suas cidades. Considerando o Estado de Santa Catarina, é nos anos de 1960 que a política educacional passou a privilegiar, de forma mais significativa, o acesso ao ginásio normal, nos municípios do interior, condicionando a frequência ao ingresso e à mobilidade, na carreira docente: muitos se sentiam “sem alternativa, [pois era] o único curso oferecido” (SENS, 2010) e “por ser o curso normal a única opção de continuar os estudos” (CONRADI, 2010). A falta de outros cursos de formação atrelada às dificuldades de se locomover a outro município, tais obstáculos faziam com que muitos nem pensassem em outra opção. Além disso, “era a melhor opção ao alcance financeiro da família” (CANDIDO, 2010).

Corroborando o indicado acima, de acordo com Auras (1998) e Schneider (2008), a ampliação da oferta do curso normal ginásial, em quase todos os municípios catarinenses, sobretudo no interior do Estado, que contava com uma crescente demanda, considerando-se as exigências da Lei nº 3.191 de 1963, que regulamentou as diretrizes da LDB/1961 no Es-

tado, não concorreu apenas para formar professores. A ausência de outras instituições de ensino secundário, nos municípios do interior, fazia do ensino normal de 1º ciclo a única opção de escolarização dos egressos do ensino primário que desejavam dar continuidade aos estudos. Ainda segundo Auras (1998, p. 34), “tais cursos representavam uma opção barata [...] uma vez que além de funcionarem [...] nos prédios dos grupos escolares, aproveitavam de seu pessoal técnico e administrativo, além de utilizarem como docentes os próprios professores do curso primário”. Para Schneider (2008, p. 122), a expansão do ensino normal de 1º ciclo “oportunizou a muitos jovens catarinenses o acesso ao ensino secundário, mas permaneceram as distinções entre a grande ‘massa’ que concluía o ciclo ginásial, e os poucos que conseguiam dar prosseguimento aos estudos”.

Aparecem, também, aspectos relativos às instituições religiosas, seja pela concessão de bolsas de estudo ou porque era a formação oferecida, “no colégio das irmãs catequistas só tinha o curso do magistério, por esta razão me formei” (RIOS, 2010). Além disso, “estudar no colégio interno era a única oportunidade que os pais confiavam já que o colégio Pio XII¹³ era de boa reputação e respeitado na época, ficava próximo de casa e oferecia hospedagem” (SARDÁ, 2010).

Como indicado nos dados com os quais operamos aqui, dentre os motivos que levaram essas professoras à escolha e à permanência na carreira docente, encontram-se elementos da política educacional catarinense, entrecruzados às suas condições socioeconômicas.

13 Escola situada na cidade de Rio do Oeste, região do Alto Vale do Itajaí/SC, fundada em 1960 pelas Irmãs Missionárias da Consolata, como Ginásio PIO XII, apenas para meninas. Em 1964, passa a ofertar o Curso Normal e a designar-se Colégio PIO XII. (Prefeitura Municipal de Rio do Oeste. Disponível em: <<http://www.riodoeste.com.br/historia/?id=institu/album&p=1&r=2&i=6>>. Acesso em: 18 mar. 2017.)

Pertencentes a camadas sociais menos favorecidas, em termos materiais, e pouco escolarizadas, a carreira docente normalmente é considerada a melhor, senão a única opção profissional, especialmente no caso das mulheres. Esse dado, de modo algum, diminui a importância das lutas que travaram para se estabelecerem profissionalmente, e ajuda a desmontar a crença no magistério como um caminho natural para constituírem-se professoras.¹⁴

Viagens: das mudanças de cidade

Sair da casa dos pais no interior e morar na casa de estranhos no centro, tendo que trabalhar e estudar, integra um rol de dificuldades apontadas pelas docentes: são dificuldades geográficas, econômicas e “interdições morais”, agravadas pela quase ausência de pensões para estudantes. “Meus pais moravam no interior, vim para a cidade trabalhar como doméstica para sobreviver e poder estudar. [No Ensino Normal] continuei morando na casa dos outros, trabalhando como doméstica para concluir meus estudos e me formar professora” (MEYER, 2010).

A exemplo da experiência registrada entre os docentes ou aspirantes, as relações familiares parecem decisivas, quando se pretende dar prosseguimento aos estudos. Isto não significa que alguns não tenham enfrentado a falta de apoio dos pais para estudar: “Não tive apoio dos pais. Na época do ensino normal trabalhava e à noite estava cansada, com filha pequena” (KONS, 2010). Após o casamento, parece que as dificuldades aumentavam para algumas professoras; conciliar as atividades profissionais, maternas e a distância da escola não era tarefa fácil, como é possível observar

nos registros a seguir: “pobre, casada, filhos para cuidar, lecionar e cuidar da casa” (GOMES, 2010); “deixar meus filhos com meu marido e minha mãe. Ficar a semana fora de casa” (SILVEIRA, 2010). Outro aspecto que se destaca, na análise dos dados, refere-se à discriminação às vezes de colegas, às vezes de professores, por serem filhas de colonos ou por virem do interior do Estado.

Como já indicamos antes, analisar aspectos das trajetórias como as que compõem este estudo exige que nos reportemos também, dentre outras questões, às políticas educacionais do período. Os anos de 1960 são marcados por ações que pretendem a modernização administrativa, política e econômica do Estado. A ideia do projeto nacional desenvolvimentista chega a Santa Catarina, no Governo de Celso Ramos (1961-1965), e se torna evidente na aprovação do I Plano de Metas do Governo (PLAMEG, 1961). Esse plano, aprovado em julho de 1961, tinha a intenção anunciada de impulsionar a industrialização catarinense e estabeleceu as metas básicas de governo, no intuito de superar um dos indicativos mais preocupantes dos diagnósticos, a carência de mão de obra qualificada, que era considerada uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia do Estado.

No âmbito federal, no que se refere ao campo educacional, temos a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961 (Lei nº 4.024, BRASIL, 1961). Conforme projetado nessa lei, no que concerne à formação docente, o ensino normal teria a finalidade de formar não somente professores, mas orientadores, supervisores e administradores escolares para atuarem no ensino primário. Esse nível de ensino estaria organizado em dois ciclos: o primeiro, a escola normal de grau ginasial, com, no mínimo, quatro séries anuais, em que seriam ministradas disciplinas de preparação pedagógica e expedido o diploma de

¹⁴ Sobre o tema, sugerimos a leitura do artigo “Profissão: Professora!”, de autoria de Vera Lucia Gaspar da Silva, que integra o livro **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; GASPARG DA SILVA Vera Lúcia. (Orgs.). Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002. p. 95-121.

regente de ensino primário. O segundo ciclo daria prosseguimento ao grau ginásial, em escola normal de grau colegial, e teria a duração de três séries anuais, essas escolas expediriam o diploma de professor primário.¹⁵

A operacionalização das diretrizes emanadas na LDB/1961, em Santa Catarina, deu-se pela Lei nº 3.191 de 1963 na gestão de governo de Celso Ramos. Essa lei determinava que tanto os regentes de ensino primário quanto os professores normalistas estariam habilitados para o exercício do magistério. Segundo Auras (2002), ainda foram executadas no mandato de Celso Ramos, por intermédio do Gabinete de Planejamento do 1º PLAMEG, sob a forma de planos setoriais, as metas relacionadas à ampliação quantitativa da rede escolar e à disseminação do curso normal ginásial. Nesse processo, destaca-se a criação do Conselho Estadual de Educação, implantado no ano de 1962, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) e da Faculdade de Educação (FAED), em 1963, e, ainda, a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), no ano de 1965.

De acordo com Melo (2008), durante o governo de Celso Ramos, foram criadas as instituições educacionais necessárias à modernização da educação catarinense, sendo que a UDESC figura como a instituição de referência no campo educacional, sobretudo porque a ela compete a formação no magistério, considerada fundamental para impulsionar o projeto desenvolvimentista. “A universidade era colo-

cada [...] como o *locus* de formação de mentes científicas, capazes de promover a modernização do Estado pelo caminho da racionalidade (MELO, 2008, p. 112). Do mesmo modo, para Valle (1996, p. 73), “a implantação do Conselho Estadual de Educação foi cercada de expectativa de vir a ser, a nível estadual, um órgão impulsor de mudanças educacionais consideradas indispensáveis à concretização do projeto de desenvolvimento econômico”.

Ressaltamos que, na década de 1960, há um forte projeto de urbanização, havendo um grande fluxo de migração do campo para as cidades, o país estava se estruturando em muitos aspectos, desde o saneamento básico, a saúde, a educação e os transportes. Neste contexto, os professores em formação nas escolas normais, os mais jovens naquele momento, foram beneficiados por condições educacionais mais favoráveis. Boa parte das docentes que integram a amostra com a qual estamos operando neste texto ingressou no magistério estadual, na década de 1960, com a posse do diploma do ginásio normal, o que não significa que, como temos visto, não encontraram dificuldades para se deslocarem até a escola.

É interesse observar o contraste num tempo no qual os projetos de urbanização estavam em franca expansão, conforme já informado, sendo válido lembrar que, em Santa Catarina, estávamos sob a égide do PLAMEG. Apesar do Estado catarinense exigir uma formação escolar mínima para o exercício do magistério, as precárias condições de acesso a esta formação, neste caso, o acesso físico e o deslocamento, exigiram de boa parte das docentes, e daquelas que figuram como sujeitos neste trabalho mudanças significativas:

Na época já tinha constituído família e residência em Witmarsuns. A E. B. Orlando Bertoli ficava a 35 km de distância, o que me obrigou a mudar para Presidente Getúlio com a família; trabalhar, estudar e sustentar família de seis pessoas não

15 Vale ressaltar que essa lei manteve as mesmas determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Segundo Daros (2005), tal Lei fez parte de um movimento de padronização do sistema educativo nacional; a partir de sua aprovação, as diretrizes para a formação docente seriam centralizadas pelo governo federal. A Lei Orgânica de 1946 desdobrou o ensino normal em dois ciclos: o curso normal regional e o ensino normal. Os cursos normais regionais ou ginásios normais – conforme denominado pela LDB/1961 – teriam como objetivo suprir a carência de professores sem formação para o magistério, sobretudo, nas zonas rurais.

foi fácil com um salário baixo que o governo pagava para o professor. (GORGES, 2010)

É preciso considerar, nesse quadro de reflexão, a oferta de cursos que diplomavam professores normalistas para a rede de ensino do Estado catarinense. No ano de 1966,¹⁶ havia no Estado 31 instituições particulares que ofereciam o nível colegial (2º ciclo) do ensino normal, contra 14 instituições públicas (dados sobre estes aspectos estão sistematizados na tabela 1, a seguir). Entretanto, se observarmos o número de estabelecimentos que ministravam o ginásio normal (1º ciclo do ensino normal), os números se invertem, são 90 institui-

ções públicas de ginásio normal e seis particulares. Esse cenário mostra que o governo estadual atuou priorizando um determinado nível de formação: a de regente de ensino primário, mas revela, sobretudo, os limites da democratização do acesso ao ensino normal de 2º ciclo, em Santa Catarina. Apesar de prover uma ampliação do número de cargos, de conceder gratificações financeiras ao exercício da função de professor normalista,¹⁷ o Estado não amplia a rede de escolas públicas que oferecem esse nível de ensino, permitindo que a formação de professor normalista ocorresse preponderantemente pela via de instituições privadas.

Tabela 1 – estabelecimentos do ensino normal em Santa Catarina – Ano de 1966

Município	Estabelecimentos	Rede Pública	Rede Particular
Florianópolis	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	4	1
Blumenau	Colégio Normal	1	3
	Ginásio Normal	6	1
Joinville	Colégio Normal	2	2
	Ginásio Normal	6	
Criciúma	Colégio Normal		2
	Ginásio Normal	9	1
Lages	Colégio Normal	1	
	Ginásio Normal	3	1
Joaçaba	Colégio Normal	1	3
	Ginásio Normal		
Chapecó	Colégio Normal	2	
	Ginásio Normal	3	

17 Identificamos duas leis que discorrem sobre a concessão de gratificações financeiras a professores normalistas. A primeira, datada no ano de 1956 (Lei nº 1.629), concede uma gratificação mensal no valor de Cr\$ 400,00 (quatrocentos cruzeiros) mensais para os professores normalistas em exercício na zona rural. A segunda é do ano de 1960 (Lei nº 2.373) e estabelece que os professores normalistas que se encontrassem no exercício dos cargos de professor, diretor de grupo escolar ou de inspetor escolar, fariam jus a uma gratificação mensal de Cr\$ 1.000,00 (mil cruzeiros).

16 Utilizamos 1966 como referência, por serem esses os dados que temos mapeados.

Porto União	Colégio Normal		3
	Ginásio Normal	4	1
Rio do Sul	Colégio Normal	1	5
	Ginásio Normal	8	
Tubarão	Colégio Normal	4	1
	Ginásio Normal	11	1
Itajaí	Colégio Normal		3
	Ginásio Normal	4	
Xanxerê	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	3	
Curitibanos	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	2	
Mafra	Colégio Normal	1	
	Ginásio Normal	5	
São Miguel d'Oeste	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	4	
Araranguá	Colégio Normal	1	1
	Ginásio Normal	4	
Xaxim	Colégio Normal	1	
	Ginásio Normal	1	
Concórdia	Colégio Normal		1
	Ginásio Normal	3	
Palhoça	Colégio Normal	1	1
	Ginásio Normal	7	
Campos Novos	Colégio Normal		2
	Ginásio Normal	3	
TOTAL	Colégio Normal	14	31
	Ginásio Normal	90	6

Fonte: Número de estabelecimentos do ensino normal em Santa Catarina, distribuídos conforme os municípios e redes de ensino do ano de 1966. Elaborada a partir da Tabela 4 de Schneider¹⁸ (2008, p. 84).

18 Para mais informações, consultar: SCHNEIDER, Juliette. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. Dissertação de mestrado apresentada, em 2008, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A partir de 1969, com a aprovação da nova lei do sistema estadual de ensino e, logo em seguida, com a elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação (1969a) – para o período de 1969 a 1980 – o discurso legal adquiriu novos contornos. Apesar da lei do sistema estadual de ensino ainda prever a possibilidade de contratação de professores não diplomados, as metas previstas pelo Plano estabelecem que, para o melhor desenvolvimento econômico do Estado catarinense, seria preciso investir na educação, eliminando as categorias de regente de ensino primário e os professores não habilitados, ou professores leigos, nos termos do plano. Percebemos que a indicação do Plano Estadual de Educação (1969a) altera o regime de contratação de professores e passa-se a exigir os titulados.

A partir de 1970, a exigência mínima para ingressar no magistério passa a ser a habilitação específica de segundo grau, ou seja, o ensino pedagógico.¹⁹ Notamos que aquelas que ingressaram nessa época não possuíam tal formação, o que as levou, nos anos subsequentes, a se engajarem no aperfeiçoamento profissional, a fim de responderem às novas exigências. Observa-se, desde então, um avanço na estruturação hierárquica da carreira do magistério, o que se torna mais evidente com a aprovação do Estatuto do Magistério Público Estadual, de 1975. Este dispositivo legal define a carreira docente e indica possibilidades de ascender a outras categorias funcionais, conforme o nível de escolaridade do professor. Assim, quanto mais elevado o grau de escolaridade, mais elevada seria a inserção na categoria profissional.

A estruturação da carreira docente, em termos legais, por vezes não se materializou em condições mais fáceis de acesso à escolarização. Mais uma vez, a questão da distância da escola faz-se presente nos relatos; obter a nova titulação exigida, para alguns, significava retornar aos bancos escolares nos períodos de férias. Casadas, com família constituída e morando em cidades distantes das sedes nas quais era oferecido o ensino pedagógico: “tive que ausentar-me de casa para estudar nas férias, em tempo integral, deixando mulher e filhas no interior de Ituporanga e passar as férias estudando em Rio do Sul” (CARVALHO, 2010). Outro exemplo, “nós deixávamos marido e filhos durante toda a semana, ficávamos instalados em Rio do Sul vindo para casa só aos finais de semana” (RIBEIRO, 2010).

Igualmente, a partir da década de 1970, o professorado engaja-se fortemente na formação de nível superior, fator que decorre não somente das novas exigências governamentais, mas também da expansão das instituições de ensino superior no Estado. Para aqueles que decidem continuar seus estudos, no nível médio e superior, a fim de ascender na carreira profissional, o percurso é marcado por investimentos pessoais, em termos de tempo dedicado, nos aspectos financeiro e familiar, pois tinham que conciliar a vida de estudante com a vida profissional e familiar. A partir do Ensino Médio, os percursos escolares registrados nas fontes com que estamos trabalhando diferenciam-se consideravelmente: uns optam por abandonar a vida de estudantes, outros continuam seus estudos até a universidade, outros ainda tornam-se especialistas, após frequentarem o primeiro estágio de cursos de pós-graduação. Após ingressarem efetivamente e adquirirem estabilidade, 87% dos docentes que compõem este estudo avançam na trajetória escolar, obtendo o diploma do ensino normal ou do curso pedagógico; 42% alcança-

¹⁹ O Ensino Normal passa a ser chamado de Ensino Pedagógico, com a aprovação da Lei nº 4.394, de 1960, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. O Ensino Pedagógico seria ministrado em escolas normais ou institutos de educação, com duração de quatro anos, sendo os dois primeiros comuns aos demais cursos do ciclo médio, mais um ano exclusivamente profissionalizante, seguido de um ano de estágio obrigatório e remunerado.

ram o grau de ensino superior e 21% concluem algum curso de especialização.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos destacar registros memorialísticos de professoras e professores que atuaram no ensino primário catarinense, com ênfase nos aspectos que retratam seus deslocamentos entre a casa e a escola, enfrentados tanto na condição de alunas como quando já docentes; destacamos também as viagens que fizeram para constituir uma carreira profissional – o que exigia prosseguir nos estudos. Para fazê-lo, operamos a partir de duas questões: como era a trajetória dos professores até o local de trabalho? Do mesmo modo, como eram as condições para quem se mudava, para longe de seu lugar de origem, para lecionar?

O resultado é um conjunto coletivo e seletivo de lembranças, anotações e fatos, sobre viagens e mudanças que mostram um pouco das trajetórias das docentes do ensino primário catarinense, entre as décadas de 1950 a 1980. O cuidado na escrita e na seleção dos materiais aqui registrados foi dirigido principalmente para o entendimento destes relatos como fontes, na busca de contextualizá-los, de forma historiográfica e metódica, em relação a um Brasil e um Estado, o de Santa Catarina, que passava por mudanças na formação e na profissionalização de seus docentes, bem como na implantação de sua infraestrutura.

Ao tratarmos sobre os *Percursos e Travesias: do quanto andavam*, ressaltamos as distâncias de caminhada até a escola e/ou trabalho. Caminhar por longos trajetos, de seis a trinta quilômetros, em média, até chegar à escola, era comum, dada a falta de infraestrutura e de transportes. Por outro lado, esta realidade registra as condições dadas naquela época, para um profissional iniciante em um país onde poucos tinham acesso a transpor-

te público ou mesmo a veículos motorizados. Mais comuns eram os veículos a tração animal, como charretes. Ficam evidentes também as condições materiais de trabalho, como a falta de materiais escolares, livros, uniformes e vestimentas dos estudantes, como calçados, ou ainda de alimentação básica.

No aspecto *Viagens: das mudanças de cidade* ressalta-se que, já neste período, a profissão é majoritariamente feminina, uma das poucas profissões com abertura ao trabalho e formação para a mulher. Ainda captamos relatos de professoras atuando como domésticas, como forma de complementar a renda ou financiar os estudos. Há também o registro da mudança para a capital e discriminações, por serem filhas de colonos, em um momento em que o trabalho rural era desvalorizado e até ridicularizado.

Considerando um quadro bem mais amplo, Mignot e Gondra (2007) questionam como os modelos pedagógicos viajaram, as estratégias adotadas e seus participantes: a questão que os autores colocam é saber como tais modelos viajaram. “Que estratégias foram adotadas? Quem participou desse jogo de empréstimos e desvios? Em que termos esse diálogo transnacional pode ser percebido? Que tipo de efeito produziu e vem produzindo na definição de um modelo de educação escolar no Brasil?” (MIGNOT; GONDRA, 2007, p. 7). No estudo que aqui apresentamos tratamos o tema a partir de outras lentes, que se deslocam para realidades micro, as quais, certamente, compõem esse horizonte ampliado de que tratam Mignot e Gondra.

No trabalho empírico e nas análises foi possível narrar, com base em “registros memoriaísticos”, a partir do ponto de vista das professoras, percursos que fizeram e vivências, como veiculadoras e portadoras de conhecimentos apropriados em escolas normais e institutos de formação. O ajuste das lentes é então di-

rigido para aqueles que primeiro recebiam as novas influências educacionais – legais, institucionais, formativas – e eram incumbidos de aplicá-las mesmo com todas as dificuldades estruturais encontradas, visto que caberiam às professoras a efetivação – por intermédio da formação de mão de obra qualificada – de um projeto de desenvolvimento econômico que

traria a modernização ao Estado catarinense. As viagens que aqui foram narradas contêm diferentes aspectos, dizem muito do lugar de origem das professoras e da luta que travaram para se constituírem professoras. Revelam também que o que caracteriza uma viagem não é apenas a distância percorrida, mas as vicissitudes encontradas no percurso.

Referências

ALVES, Leonora. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

_____. Entre o discurso e a prática: um olhar sobre a escola normal catarinense nos anos sessenta. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002. p. 165-178.

BESSEN, Danielly Samara. **Entre a rigidez e flexibilidade legal: os impactos das exigências de escolaridade sobre a identidade profissional dos professores primários em Santa Catarina (1950-1980)**. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Portaria Ministerial nº 955, de 21 de julho de 1994. Tem por objetivo amenizar o problema do acesso dos alunos a escolas. Plano Nacional de Transporte Escolar. Brasília, DF, 2011.

_____. **Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009**. Disciplina o Programa Caminho da Escola. Brasília, DF, 2009.

_____. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação

de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

CANDIDO, Angélica. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

CONRADI, Catarina. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

CARDOSO, Silmara de Fatima; ZERBINATTI MORAES, Dislane. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

Carvalho, Ismael. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa

Catarina – UFSC, agosto de 2010.

CATANI, Denice. Apresentação. In: CARDOSO, Silmara de Fatima; ZERBINATTI MORAES, Dislane. **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 7-12.

CAVALCANTE, Beatriz. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Cláudia da. (Orgs.) **Fontes históricas**: contribuições para o estudo de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 11-22.

FERBER, Luiza Pinheiro. Um mal necessário: as escolas isoladas no projeto republicano (Santa Catarina, 1911-1928). Florianópolis: 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FIORI, Neide de Almeida. Apresentação. In: GASPAR DA SILVA, VERA LUCIA; SHUEROFF, Dilce. (Orgs.). **Memória docente: Histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: UDESC Editora, 2010. p. 9-24.

FLUSSER, Dilma. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. “Profissão: Professora!” In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002. p. 95-121.

Gomes, Irene. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências

da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

GORGES, Helena. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

GUIMARÃES, Lídia. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, outubro de 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuários Estatísticos do Brasil. **Base de dados**. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/home-seculo-xx>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

KINCHESCI, Ana Paula. **É preciso fazer por merecer**: representações docentes sobre o “ser aluno” (Santa Catarina, 1940-1970). 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KONS, Ester. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

MARQUES, Sônia. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

MELO, Marilandês Mól Ribeiro de. **Sílvio Coelho dos Santos – um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – SC**: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970). 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida**: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de En-

sino de Santa Catarina (década de 1960). 2014. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MEC/FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

Meyer, Florentina. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA José Gonçalves. (Orgs.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTEIRO, Vilma. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

Nunes, TEREZINHA. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

PEREIRA, Elisa. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO OESTE. **Rio do Oeste, história em imagens**. 2017. Disponível em: <<http://www.riodooeste.com.br/historia/?id=institu/album&p=1&r=2&i=6>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

PROENÇA, Maria. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2011.

RECH, Zilma. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

RIBEIRO, Ângela. **Questionário concedido ao Projeto**

Memória Docente. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

Rios, Margarida. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

ROSA, Glória. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, outubro de 2010.

SANTA CATARINA. Lei nº 5.684, de 9 de maio de 1980. Dispõe sobre o serviço público de transporte rodoviário intermunicipal de passageiros e dá outras providências. Florianópolis, SC, 1980.

_____. **Plano Estadual de Educação, 1969/1980**. Florianópolis: SEE, 1969a.

_____. **Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o sistema estadual de ensino. Florianópolis, SC: 1969b.

_____. **Lei nº 3.191, de 06 de maio de 1963**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino. Florianópolis, SC: 1963.

_____. **Lei nº 2.373, de 15 de junho de 1960**. Concede gratificação a professor normalista. Florianópolis, SC, 1960.

_____. GOVERNADOR, 1961-1966 (Celso Ramos). Plano de Metas do Governo Celso Ramos. Florianópolis, SC: 1961.

_____. **Lei nº 1.629, de 22 de dezembro de 1956**. Dispõe sobre o reajustamento do quadro de funcionários públicos civis do poder executivo, concede aumento de vencimentos e salários a funcionários civis e militares, a extranumerário mensalistas e a inativos e dá outras providências. Florianópolis, SC, 1956.

Sardá, Zenir. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente**. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação**

de professores em Santa Catarina. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002.

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969).** 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SENS, Joana. **Questionário concedido ao Projeto Memória Docente.** Florianópolis: Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

Silveira, Úrsula. **Questionário concedido ao Projeto**

Memória Docente. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, novembro de 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil.** 4. ed. Petrópolis, /RJ: Vozes, 2011. (Século XX, 3).

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação:** um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

Recebido em: 20.03.2017

Aprovado em: 24.06.2017

Danielly Samara Besen é Mestre em Educação / UFSC, Doutoranda em Educação UDESC. Observatório de Práticas Escolares - OPE / Projeto de Pesquisa: Objetos em Viagem: Provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920). Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPFESC. e-mail: daniellybesen@gmail.com

Rua Desembargador Urbano Salles, 111 Apto. 804 Bloco A. Centro – Florianópolis/SC – CEP: 88015-430
Telefone: (48) 98822-0625

Vera Lucia Gaspar da Silva é Doutora em Educação pela USP. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Observatório de Práticas Escolares - OPE / Projeto de Pesquisa: Objetos em Viagem: Provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920). Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPFESC. e-mail: vera.gaspar.udesc@gmail.com

Rua Lauro Linhares, 657 - Bloco A / Apto 302, Trindade – 88.036-001 – Florianópolis – SC
Telefone: (48) 3232-2225 e (48) 99998-0148

Emerson Correia da Silva é Doutor em Educação pela UNESP, Professor Assistente da Faculdade Cesusc. Grupo de pesquisa: Gestão e Tecnologia no Ensino Superior – GeTES. e-mail: emerson.correia.silva@gmail.com

Faculdade Cesusc
Rod. José Carlos Daux (SC401), 9301 – Km 10 – Santo Antônio de Lisboa – 88.050-001 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 3239-2600 (48) 99190-0328

ESCRITAS DE SI, ESCRITAS DA LIBERDADE: REPRESENTAÇÕES SOBRE AS VIAGENS EM AUTOBIOGRAFIAS DE ESCRAVIZADOS¹

■ ALEXANDRA LIMA DA SILVA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Compreender os significados das representações sobre as viagens construídas em autobiografias escritas por sujeitos nascidos na escravidão, nos Estados Unidos, no século XIX, é o horizonte do presente trabalho. Harriet Jacobs, Amanda Berry Smith, Frederick Douglass, Booker Washington e John Brown, nascidos no cativeiro, fizeram uso da palavra e das viagens, para construir a própria liberdade. O presente estudo situa-se no campo da história da educação e compreende as narrativas de vida como um ego-documento, uma vez que a narrativa e a memória são elementos constituintes da prática de registrar a própria vida. Viajar e escrever foram caminhos da liberdade, no plural.

Palavras-chave: Autobiografias. Escravizados. Viagens. Histórias da Educação.

ABSTRACT

SELF-WRITINGS, WRITINGS OF FREEDOM: TRAVEL REPRESENTATIONS IN SLAVE AUTOBIOGRAPHIES

Understanding the meanings of representations about the journeys built up in autobiographies written by subjects born in slavery in the United States in the nineteenth century is the horizon of this work. Names like Harriet Jacobs, Amanda Berry Smith, Frederick Douglass, Booker Washington and John Brown, born in captivity, took the words and travels to build their own freedom. The present study is in the field of the history of education and understands the narratives of life as an ego-document, since narrative and memory are constituent elements of the practice of recording one's life. Traveling and writing were paths of freedom in the plural.

Keywords: Autobiographies. Slaves. Travels. History of education.

¹ Este texto é fruto do projeto de pesquisa “*Sujeitos em trânsito: redes de sociabilidade, instituições e circulação de saberes*”, e conta com a bolsa Jovem Cientista do Nosso Estado, concedida pela FAPERJ.

RESUMEN **ESCRITURAS DE SI, ESCRITURAS DE LA LIBERTAD: REPRESENTACIONES SOBRE LOS VIAJES EN AUTOBIOGRAFÍAS DE ESCLAVIZADOS**

Comprender los significados de las representaciones sobre los viajes en las autobiografías escritas por sujetos nacidos en la esclavitud en los Estados Unidos, en el siglo XIX, es el horizonte del presente trabajo. Nombres como Harriet Jacobs, Amanda Berry Smith, Frederick Douglass, Booker Washington y John Brown, nacidos en cautiverio, hicieron uso de la palabra y de los viajes, para construir la libertad. El presente estudio se sitúa en el campo de la historia de la educación y comprende las narrativas de vida como un ego-documento, ya que la narración y la memoria son elementos constituyentes de la práctica de registrar la propia vida. Viajar y escribir fueron caminos de la libertad, en el plural.

Palabras clave: Autobiografías. Esclavizados. Viajes. Historia de la educación.

Introdução

Sujeitos em trânsito, ideias em movimento. Momento excepcional na vida das pessoas, a viagem torna-se importante passagem em uma autobiografia. A partir da análise das autobiografias escritas por pessoas nascidas na condição de escravos, nos Estados Unidos, no século XIX, procuro compreender as representações sobre as viagens. Harriet Jacobs, Frederick Douglass, Amanda Berry Smith, Booker Washington, John Brown e Levi Branham, por exemplo, fizeram uso da palavra, em primeira pessoa, para contar a própria vida. Conhecer outras paisagens foi parte do movimento em busca de emancipação plena. A viagem foi mais um caminho para a construção da liberdade.

O presente estudo situa-se no campo da História da Educação e compreende as narrativas de vida como um ego-documento, uma vez que a narrativa e a memória são elementos constituintes da prática de registrar a própria vida. Viajar e escrever foram caminhos da liberdade, no plural. De acordo com a *Encyclo-*

pedia Britannica, *slave narrative* “é um relato de vida, ou de grande parte da vida de um fugitivo ou ex-escravo, seja escrito ou oral – feito pelo próprio sujeito”. Tais narrativas constituem uma das mais influentes tradições na Literatura norte-americana, estando presentes em escritas controversas – tanto na ficção, quanto na autobiografia – na história dos Estados Unidos.²

Escrita em dois volumes, *The interesting narrative of the life of Olaudah*,³ datada de 1789, é vista como uma das primeiras narrativas de escravos a tornar-se um best-seller internacional. Deste modo, “desde 1776, mais de 200 autobiografias de escravos livres foram publicadas nos Estados Unidos e Inglaterra. Milhares de discursos gravados taquigraficamente, depoimentos e entrevistas com escla-

2 “*Slave narrative*.” *Encyclopedia Britannica*, 2008. Disponível em: <<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/548224/slave-narrative>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

3 Obra disponível em: <<http://docsouth.unc.edu/neh/equiano1/equiano1.html>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

vos e ex-escravos foram obtidos por jornalistas, acadêmicos e funcionários do governo” (MILLER; SMITH, 1988, p. 71).

A documentação analisada no presente estudo integra a coleção *North American Slave Narratives*, parte constituinte do projeto *Documenting the American South* (DocSouth), da University Library of the University of North Carolina at Chapel Hill.⁴ A coleção *North American Slave Narratives* foi coordenada pelo professor William L. Andrews, que coeditou o processo de digitalização das autobiografias de escravos e ex-escravos. Inclui grande número de narrativas autobiográficas de escravos fugidos e libertos, publicadas em inglês, até o ano de 1920, em variados suportes, tais como jornais, panfletos ou livros.

Tal documentação já foi explorada em muitos estudos, sobretudo por pesquisadores dos Estados Unidos. Ao recortar o primeiro século de autobiografias de afro-americanos, William L. Andrews problematiza a questão étnica, pela qual os próprios autobiógrafos foram os responsáveis, especialmente, em sua tentativa de construir uma comunidade de sentido e compreensão entre brancos e negros, em um movimento de busca por uma linguagem através da qual o desconhecido, dentro do eu, e o indizível, no âmbito da escravidão, pudessem, ambos, ser expressos em palavras (ANDREWS, 1986a, p. 9).

Na perspectiva de Olney (1990), é muito difícil classificar as narrativas de ex-escravos, uma vez que é bastante complexo agrupá-las em História, Literatura ou autobiografia. Para este autor, a autobiografia pode ser entendida como um ato de recordação ou narrativa em que o escritor, a partir de certo ponto de sua vida presente, olha os eventos do passado, a fim de relatá-los de forma a mostrar de que maneira esse passado o constitui no presente

estado de ser. Assim, a autobiografia não é um gravador neutro e passivo, mas, sim, um dispositivo criativo e ativo (OLNEY, 1990, p. 47). Por sua vez, as narrativas de vida de ex-escravos foram importantes fontes utilizadas pelos historiadores, no processo de revisão da historiografia nos Estados Unidos, tendo em Genovese (1972) um de seus representantes.

Assim, a prática da viagem possui diferentes significados: filosóficos, literários, míticos, científicos, compulsórios, religiosos, missionários, migratórios, turísticos, amorosos etc.

Um dos entendimentos para a ideia de viagem remete a uma prática social repleta de sentidos e significados, que varia de acordo com o período, o lugar social de quem a pratica e suas motivações. Em *O pacto autobiográfico*, Philip Lejeune (2008) revela que a escrita no diário, como forma de escrita autobiográfica, codificada pela fusão entre autor-narrador, diferencia-se de outras formas de narrativas, como a autobiografia, a biografia e a memória. Acentua, ainda, o leitor como fundamental, na consideração de um texto como autobiográfico, atentando para a noção de um pacto que se firma entre quem escreve e quem lê o texto proposto. Por sua vez, as narrativas de viagem, sejam sob a forma de diário, de cartas a um único interlocutor, ou ainda, de relatórios informais ou científicos, muitas vezes não se afastam do imediato da experiência, tornando difícil a análise. O cotidiano relatado parece não conter um encadeamento, completa-se no acontecimento narrado; é breve, exterior e desconexo, dando poucas oportunidades de penetração e de estabelecimento de ligações. Além disso, a narrativa de viagem é frequentemente composta de monumentos fixados pelo mundo interior do viajante (LEITE, 1997, p. 30).

Para o sociólogo Octávio Ianni, “a história dos povos está atravessada pela viagem, como realidade ou metáfora”, uma vez que, nas mais

⁴ Para mais informações a respeito do projeto, consultar: <<http://docsouth.unc.edu/neh/intro.html>>.

diferentes culturas e organizações humanas, há o elemento viagem, “seja como modo de descobrir o ‘outro’, seja como modo de descobrir o ‘eu’”(IANNI, 2000, p. 13). O autor tece uma importante reflexão sobre a viagem, enquanto prática repleta de significados, complexificando, devidamente, esta categoria de análise:

Em geral, a viagem compreende vários significados e conotações, simultâneas, complementares ou mesmo contraditórias. São muitas as formas das viagens reais ou imaginárias, demarcando momentos ou épocas mais ou menos notáveis da vida de indivíduos, famílias, grupos, coletividades, povos, tribos, clãs, nações, nacionalidades, culturas e civilizações. São muitos os que buscam o desconhecido, a experiência insuspeitada, a surpresa da novidade, a tensão escondida nas outras formas de ser, sentir, agir,

realizar, lutar, pensar ou imaginar. (IANNI, 2000, p. 13)

A ideia de deslocamento também povoa os entendimentos que muitos produzem sobre viagem, associada, por sua vez, às categorias de tempo e espaço, em uma relação íntima e estreita. Para Octávio Ianni (2000), a viagem tem a capacidade de alterar o significado do tempo e do espaço, pois “leva consigo implicações inesperadas e surpreendentes. O velho mundo somente começou a existir quando os navegantes descobriram e conquistaram o novo mundo”.

Quais os significados das viagens para os sujeitos nascidos escravos? Quais as representações construídas sobre as viagens, nas autobiografias de pessoas nascidas na escravidão?

Tabela 1 – Autobiografias de sujeitos nascidos na escravidão

Autor	Título	Ano da primeira edição	Viagens
Amanda Berry Smith	<i>An autobiography: the story of the Lord's dealings with Mrs. Amanda Smith, the colored evangelist</i>	1893	<i>Travels in America, England, Ireland, Scotland, India, and Africa as an independent missionary</i>
Harriet Ann Jacobs	Incidentes na vida de uma escrava	1861	Inglaterra
John Brown	<i>Life in Georgia: a narrative of the life, sufferings, and escape of John Brown, a fugitive slave, now in England</i>	1855	Inglaterra
Levi Branham	<i>My life and travels</i>	1929	No interior do Estado da Geórgia e outros estados no EUA
Frederick Douglass	<i>Narrative of life of the Frederick Douglass (1845); My bondage and my Freedom (1855); Life and times of Frederick Douglass (1881)</i>		Viagens para dentro dos Estados Unidos e para fora: Inglaterra, França, Itália, Egito, Grécia, Suíça.
Booker Washington	<i>Up from slavery</i>	1893	Europa

Ser escrava, mulher e viajante: Harriet Jacobs e Amanda Berry Smith

Linda Brent é a narradora de *Incidents in the life of a slave girl. Written by herself*, publicado originalmente em língua inglesa, no ano de 1861. Linda Brent é o alter ego de Harriet Ann Jacobs, nascida escrava, nos Estados Unidos, em 1813. Harriet nasceu e viveu, ao longo do século XIX. No prefácio escrito pela autora (assinado como Linda Brent), em 1861, a mesma destaca que optou por pseudônimos, o que não significa que sua obra seja ficção:

Leitor, podes ter certeza de que esta narrativa não é fictícia. Sei que algumas de minhas aventuras podem parecer inacreditáveis, mas apesar disso são rigorosamente verdadeiras. Não exagerei os males causados pela Escravidão; pelo contrário, minhas descrições ficam muito aquém dos fatos. Oculti os nomes dos lugares e dei nomes fictícios às pessoas. Não tinha motivos para ser reservada em relação a mim mesma, mas julguei que seria um ato de bondade e consideração para com os outros adotar essa atitude. (JACOBS, 1988, p. 23)

A obra possui várias edições, publicadas em diferentes períodos. A edição utilizada no presente trabalho é a tradução em língua portuguesa, de 1988, publicada pela editora Campus, organizada e editada por Jean Fagan Yellin, que também escreve a introdução mais recente da obra. O livro apresenta-se estruturado com um prefácio de Harriet Jacobs, introdução de Lydia Maria Child⁵ e 41 capítulos. Apresenta, também, ilustrações e correspondência ativa e passiva de Harriet. Foi a partir das cartas de Harriet que a historiadora Jean Fagan Yellin evidenciou que, sim, se tratava da escrita em primeira pessoa de uma escrava, e não uma “falsa narrativa de escravo”. A partir

das cartas de Harriet Jacobs, é possível concluir o papel desempenhado por Lydia Maria Child, revisora, e não autora da obra. Nas palavras da própria Child:

A seu pedido, revi o original, mas as modificações que fiz visaram mais aos meus objetivos de condensação e disposição lógica. Não acrescentei nada aos incidentes, nem modifiquei o conteúdo de suas observações muito pertinentes. Com insignificantes exceções, tanto as ideias como a linguagem são dela. Pudei um pouco as excrescências, mas não tive, agora isso, razões para modificar a maneira viva e dramática de contar sua história. (CHILD apud JACOBS, 1988, p. 24)

A publicação do livro deu-se por conta da autora, que, após não ter conseguido um editor, decidiu fazê-lo através dos próprios meios. A autobiografia de Harriet Jacobs é considerada a principal escrita em primeira pessoa de uma mulher negra, elaborada antes da Guerra Civil, nos Estados Unidos.

Harriet Ann Jacobs viveu e morreu no século XIX (1813-1897). Nascida no cativeiro, na região da Carolina do Norte, fugiu para Nova York, em 1842, onde lutou pelo fim da escravidão nos Estados Unidos e fez uso da palavra para contar sua experiência, em sua autobiografia.

A experiência de Harriet Jacobs foi vastamente estudada nos Estados Unidos, sendo Jean Fagan Yellin uma referência importante. Jean Yellin escreveu trabalhos como *Written by herself: Harriet Jacobs's slave narrative*, artigo publicado na *American Literature* 53 (nov. 1981); e a biografia *Harriet Jacobs: a life* (2004). Organizou, ainda, a coletânea de documentos *The Harriet Jacobs family papers* (2008). Na introdução de *Incidentes da vida de uma escrava, escrito por ela mesma*, Jean Yellin afirma:

O feito de Harriet foi transformar-se em assunto literário com a, e através da, criação de sua narradora, Linda Brent. Essa narradora conta uma dupla história, dramatizando o triunfo dos seus

⁵ Lydia Maria Child (1802-1880) foi uma escritora, editora, jornalista e abolicionista, nascida em Massachusetts, Estados Unidos.

esforços para evitar que seu senhor a estupra-se, para salvar dele os seus filhos, para esconder-se, para fugir e, finalmente, para conseguir a liberdade. E ao mesmo tempo, apresentando sua incapacidade de seguir os padrões sexuais em que acreditava. Solteira, ela estabelece uma ligação sexual, engravida, é condenada pela avó, e sofre culpa terrível. (YELLIN apud JACOBS, 1988, p. 3)

No Brasil, destaco os trabalhos de Abreu (2006) e Farias (2012), dissertações de mestrado defendidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que exploram diferentes aspectos das narrativas de mulheres escravizadas nos Estados Unidos.

Ainda na condição de escrava (pois a fuga para Nova York não a libertou imediatamente), Harriet Jacobs viajou como babá para a Inglaterra, em 1845, o que mereceu um capítulo de sua autobiografia: “Visita à Inglaterra”:

Partimos de Nova Iorque e chegamos a Liverpool depois de uma agradável viagem de 12 dias. Seguimos diretamente para Londres e hospedamo-nos no Adelaide Hotel. O jantar pareceu-me menos opulento do que dos hotéis americanos, mas minha situação era indescritivelmente mais agradável. Pela primeira vez na vida, eu estava num lugar em que era tratada de acordo com meu comportamento, sem referência a minha cor. Sentia como se um grande peso me tivesse sido tirado do peito. Instalada num quarto agradável, com minha querida garotinha, descansei a cabeça no travesseiro, pela primeira vez, com a consciência deliciosa de uma liberdade pura, sem concessões. (JACOBS, 1988, p. 166)

Harriet Jacobs viveu quase um ano na Inglaterra, onde alega nunca ter sentido o preconceito em função da cor de sua pele, “na verdade, eu o esquecera totalmente, até que foi chegado o momento de voltarmos à América” (JACOBS, 1988, p. 167). A questão da educação mereceu destaque, no relato da escrava viajante:

Como eu cuidava constantemente da menina, tive pouca oportunidade de ver as maravilhas da grande cidade, mas observei a vida que fluía pelas suas ruas, e pareceu-me haver um estranho contraste com a estagnação de nossas cidades do sul. O Sr. Bruce levou a filha para passar dias com amigos em Oxford Crescent e decerto era necessário que eu a acompanhasse. Eu tinha ouvido falar do método sistemático de educação inglesa, e desejava muito que minha querida Mary se comportasse adequadamente. Observei com atenção seus companheiros de brincadeiras, e as respectivas amas, pronta a aprender qualquer lição na ciência da boa administração. As crianças eram mais rosadas do que as americanas, mas não notei qualquer diferença material, sob outros aspectos. Eram como todas as crianças – por vezes dóceis, por vezes rebeldes. (JACOBS, 1988, p. 166)

Nas palavras da própria autora, “a visita à Inglaterra foi um acontecimento memorável em minha vida” (JACOBS, 1988, p. 167), todavia, o retorno aos Estados Unidos foi relatado como uma tediosa viagem de inverno e um triste sentimento, “o de ter medo do próprio país” (JACOBS, 1988, p. 168).

Tabela 2 – As viagens de Harriet Jacobs

Destino	Data	Motivo
Inglaterra	1845	Harriet viaja para a Inglaterra com o viúvo Nathaniel Parker Willis, como babá de Imogem.
Boston e Inglaterra	1858	Tentar editora e apoio para a publicação de sua autobiografia.
Filadélfia	1861	Vender o próprio livro.
Inglaterra	1868	Obter recursos para um orfanato e asilo de idosos.

Fonte: Jacobs (1988).

Na primeira viagem à Inglaterra, Harriet viajou na condição de escrava fugida. Já liberta, Harriet Jacobs realizou outras viagens à Inglaterra, com objetivos distintos. Na segunda viagem, procurava apoio para a publicação de sua autobiografia e, na terceira, tendo a filha como companheira de viagem, procurava obter recursos para um orfanato e asilo de idosos.

Outra mulher, nascida escrava e que teve na viagem um divisor de águas em sua existência, foi Amanda Berry Smith, autora da autobiografia intitulada *An autobiography. The story of the Lord's dealings with Mrs. Amanda Smith, the colored evangelist*, onde ela relata suas viagens pelos Estados Unidos da América, Inglaterra, Irlanda, Escócia, Índia e África. Amanda Berry Smith nasceu escrava, em 23 de janeiro de 1837, nos Estados Unidos. Após uma trajetória de percalços, tornou-se missionária. Durante 12 anos, Amanda Smith conheceu diferentes culturas e pessoas, e ainda visitou instituições diversas. O tom da narrativa muda, ganha feições de diário de viagem. Após viajar pelo mundo afora, escreveu uma autobiografia. Dos 36 capítulos que compõem o livro de Amanda Berry Smith, 17 exploram os tempos de viagem, o que evidencia a compreensão de que se tratou de um momento singular, um período percebido como excepcional, pois a autora dedica grande parte da narrativa aos tempos em que viajou pelo mundo, na condição de missionária. Conforme sinalizado por Ângela de Castro Gomes, fases específicas da vida, “como viagens, estadas de estudo e trabalho, experiências de confrontos militares, prisão”, podem ser percebidas como períodos excepcionais em uma vida, e que levam, muitas vezes, às escritas de si (GOMES, 2004, p. 18).

Nos Estados Unidos, há alguns trabalhos sobre Amanda Smith. A pesquisadora e professora Adrienne Israel, da Guilford College, é autora do livro *Amanda Berry Smith: from washerwoman to evangelist* (1998). O trabalho

é um estudo biográfico, no qual se exploram alguns aspectos da história de vida de Amanda Smith, que, de simples lavadeira, se tornou uma missionária que pregou e evangelizou em nível internacional. O estudo de Adrienne Israel confere grande destaque ao significado que a fé adquiriu na vida de Amanda, imprimindo destaque à filiação de Amanda Smith ao Woman's Christian Temperance Union e às ações desempenhadas por ela na Igreja Metodista.

Por sua vez, a dissertação de mestrado de autoria de Kimberly DeJoie Hill, defendida em 2008, na University of North Carolina, explora as relações raciais a partir de um conjunto de missionárias americanas. Para a autora, Amanda Smith “pregou uma mensagem espiritual de transformação, que incluiu a crítica ao preconceito racial” (HILL, 2008, p. 3), trabalhando entre os americanos brancos também. Assim, Kimberly DeJoie Hill defende que Amanda Berry Smith lutou por uma reconciliação racial, em uma era de segregação.

A tese de doutorado de Kelly Willis Mendiola (2002) também situa a trajetória de Amanda Smith, no conjunto de outras mulheres que atuaram no evangelismo das igrejas pentecostais, nos Estados Unidos. A autobiografia e os sermões de Smith são compreendidos como um testemunho da complexidade da identidade racial, chamando a atenção para a situação dos afro-americanos nos Estados Unidos da América.

Analisar autobiografias de missionárias do século XIX foi o foco do trabalho de Elizabeth Elkin Grammer (2003), que elegeu a experiência de Amanda Smith, dentre inúmeras evangélicas itinerantes. Outros estudos também exploram a relação autobiografias/missionárias evangélicas, dentre os quais DOUGLASS-CHIN (2001); ANDREWS (1986b).

É perceptível que tais estudos exploram, em grande medida, o lugar do Evangelho e o

trabalho missionário na experiência de Amanda Smith, que não foi a única a percorrer o

próprio país e o exterior, para difundir a palavra cristã.

Tabela 3 – As viagens de Amanda Berry

Data	Viagem	Motivo
1865	Nova York	Estabelecer nova moradia.
1878	Inglaterra	Conversão religiosa.
1879	Índia	Encontrar o missionário metodista W. B. Osborn.
1882	Libéria	Trabalho de caridade.
1890	Estados Unidos	Retorno à terra natal.

Fonte: Smith (1893).

No exterior, Londres foi o primeiro destino da ex-escrava, que, de lavadeira, se tornou missionária evangélica. Após conhecer a Inglaterra e a Escócia, Amanda visitou Paris, além das cidades italianas de Roma, Florença e Nápoles. Conheceu também o Egito. Seguiu rumo à Índia, onde, entre muitas orações, visitou orfanatos. Assim, de conferência em conferência, visita após visita, Amanda Smith sentiu-se finalmente preparada para conhecer a África, seu grande desejo:

Eu acho que eu posso ver agora que Deus me queria na África, e Ele teve que me enviar para a Índia para me educar um pouco antes que Ele poderia me dizer para ir para a África. Tenho certeza que se Ele tivesse me dito na Escócia que Ele queria que eu fosse para a África [...]. Mas, oh, como o Senhor é bom. Vou louvá-Lo sempre, e agradeço a Ele por tudo o grande privilégio de ver o que eu fiz no continente e no Egito. (SMITH, 1893, p. 286)

Diante da vastidão do continente africano, a missionária dos Estados Unidos demonstra encantamento com Alexandria, no Egito, onde lamenta não ter podido visitar a Escola Mahomedan, na qual cerca de 800 alunos estudavam o Alcorão. Segundo relataram para Amanda Smith, na referida escola, todos se sentavam em esteiras no chão (homens ou meninos), e balançavam-se para trás e para a

frente. Estudavam em voz alta, para memorizar todo o Alcorão.

Na África, além de ter visitado a Monrovia, a Libéria e Serra Leoa, conheceu escolas e ajudou a fundar outras. Nos oito anos em que viveu no continente, denunciou as condições desiguais de acesso ao ensino, entre meninos e meninas, a ausência de materiais didáticos e livros, além do fato dos governos não demonstrarem muito interesse em abrir escolas, pois muitas das existentes eram fruto das ações de missionários religiosos de diferentes países:

As escolas missionárias têm feito o maior bem, eu acho. A Missão Presbiteriana, em Clay-Ashland, ao mesmo tempo é uma escola florescente. Eles tinham uma boa e grande casa de tijolos e anexos. Quando fui pela primeira vez à África, esses prédios estavam todos em bom estado, mas foram desocupados. A escola foi feita no lado oposto do rio. Sr. Albert King era o professor, e como sua casa estava do outro lado do rio, eu presumo que é por isso que a escola foi transferida para lá. (SMITH, 1893, p. 456)

A viagem representou a superação de muitos obstáculos nas vidas de Harriet Jacobs e Amanda Berry Smith. Ambas ampliaram os contatos e as redes de apoio, a partir do trânsito por outros países. A viagem alargou os horizontes de expectativas nas vidas destas duas mulheres nascidas na escravidão. O con-

tato com diferentes culturas permitiu que tais mulheres fossem as senhoras de suas próprias vidas, autoras das próprias histórias.

A viagem como fuga da escravidão: Frederick Douglass e John Brown

O livro *Slave life in Georgia: a narrative of the life, sufferings, and escape of John Brown, a fugitive slave, now in England*⁶ foi editado por Louis Alexis Chamerovzow,⁷ na cidade de Londres, em 1855. Na capa do livro, consta a informação de que Chamerovzow era secretário da British and Foreign Anti-Slavery Society. Foi para este secretário que John Brown narrou as agruras dos tempos de escravidão nos Estados Unidos. Do relato oral, nasceu o livro, escrito a partir da escuta do outro. John Brown não recebeu instrução formal, sendo iletrado:

Eu não tenho instrução e até que eu me estabeleça, eu não necessito que me elevem. Mas eu tenho um tipo de experiência que eu acredito que poderia virar-me por conta própria. Eu sou aquilo o que chamam de companheiro útil. Eu sou um bom carpinteiro, e posso fazer qualquer maquinaria, me dê apenas as ferramentas. Eu entendo tudo sobre o crescimento do algodão, do tempo de preparação da terra para receber a semente até a lã e o empacotamento final [...]. Meu conhecimento não veio naturalmente até mim. Eu adquiri em uma escola muito árdua e eu quero que isso seja considerado. (BROWN, 1855, p. 208)⁸

John Brown nasceu em 1810, na região de

6 Disponível em: <<http://docsouth.unc.edu/neh/jbrown/jbrown.html>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

7 De acordo com o *Oxford Dictionary of National Biography*, Louis Alexis Chamerovzow (1816-1875) foi um ativista antiescravidão e autor, nascido em Brighton. Foi o editor do jornal *British and Foreign Anti-Slavery Reporter*. (Richard Huzzey, "Chamerovzow, Louis Alexis (1816-1875)", *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford University Press, May 2010). Disponível em: <<http://www.oxforddnb.com/view/article/101107>>. Acesso em 23 jun. 2014.

8 Os trechos da documentação analisada neste trabalho são de livre tradução da autora.

Southampton County, na Virgínia. Quando escravo, chamava-se Fed. A narrativa, estruturada em 21 capítulos, inicia-se na infância, tempos difíceis para Brown, uma vez que precisava tomar conta das crianças menores, enquanto a mãe trabalhava nos campos. Ele recorda que, até os 12 anos, as crianças escravas costumavam andar nuas, ou, quando muito, usavam alguma camisa velha (BROWN, 1855, p. 4).

John Brown não nasceu com este nome. A longa travessia pela liberdade transformou este sujeito, que percorreu os Estados Unidos e o Canadá e encontrou na Inglaterra o caminho para a almejada liberdade.

Outro capítulo narrado com bastante dor por John Brown foi a separação da mãe e a ida para o sul da Geórgia. Ali tornou-se adulto, trabalhando nas plantações de algodão, onde descreve ter sofrido muitas humilhações e maus-tratos (BROWN, 1855, p. 13). Na plantação de algodão, ficou amigo de John Glasgow, um escravo mais velho que havia sido um negro livre na marinha mercante inglesa e que mereceu um capítulo na autobiografia de Brown:

John Glasgow foi um nativo de Demerara, nascido de pais livres, dos quais herdou a condição de liberto. Quando muito criança, seu pai o levou para o mar, primeiro como um grumete [...]. Ele foi para a Inglaterra onde cresceu com muitas oportunidades, onde guardou algum dinheiro. (BROWN, 1855, p. 31)

A partir do contato com John Glasgow, Brown passou a revoltar-se ainda mais com o severo mestre. Passou, sistematicamente, a vislumbrar a Inglaterra como um destino, onde poderia viver livremente. Após inúmeras tentativas de fuga e vendas para quatro diferentes senhores, no ano de 1850, John Brown conseguiu chegar à Inglaterra.

Além da narrativa de Brown, a publicação *Slave life in Georgia: a narrative of the life, sufferings, and escape of John Brown, a fugitive slave, now in England* traz uma série de docu-

mentos de autoridades e testemunhas inglesas, a respeito da presença de Brown na Inglaterra:

Nós, abaixo assinados certificamos nosso conhecimento de John Brown, que era um escravo nos Estados Unidos, no estado da Geórgia, e foi quatro vezes vendido. Ele veio para Lake Superior, para o refúgio, em 1847, e foi contratado por nossa Companhia. Ele foi contratado por nossa Companhia durante um ano e meio; durante esse tempo o encontramos tranquilo, honesto e trabalhador. Seu objetivo ao vir para a Inglaterra era ver o capitão Joseph Teague, por quem foi prometido apoio. Infelizmente, o capitão morreu na América, e J. Brown não tinha conhecimento de sua morte até que chegou a Redruth, em Cornwall, por isso significa que ele foi jogado para fora em um país estranho para e precisa de um pouco de apoio. Nós o ajudamos em tudo que estava ao nosso alcance. Nós o ouvimos várias vezes em palestras sobre Escravidão [...]. (BROWN, 1855, p. 242)

Na Inglaterra, Brown passou a viver como livre em Londres. Carpinteiro, casou-se com uma inglesa. Faleceu em 1876. Apesar de não ter recebido instrução formal, aprendeu diversos saberes, a partir da experiência e do trabalho. O contato com pessoas como John Glasgow alimentou o desejo pela liberdade em Brown. Mesmo sem saber ler e escrever, compreendia a importância do registro escrito, tanto que narrou as próprias memórias para que fossem publicadas como livro, na luta contra a escravidão. Fugir para outro país foi o caminho para viver a liberdade.

Por sua vez, Frederick Douglass escreveu três autobiografias: *Narrative of the life of Frederick Douglass, an american slave* (1845); *My bondage and my freedom* (1855); *Life and times of Frederick Douglass* (1881). As duas primeiras autobiografias foram publicadas durante a vigência da escravidão nos Estados Unidos, ao passo que a terceira foi publicada no pós-abolição, também nos Estados Unidos. Nascido em 1818, no Condado de Talbot, “foi um escravo,

um trabalhador livre em uma fundição, depois um orador em prol do movimento abolicionista, tanto nos EUA quanto no exterior, tendo viajando para a Inglaterra e a Irlanda” (DOUGLASS, 2016, p. 4).

Assim, o primeiro movimento de Frederick Douglass, no sentido de conquistar a liberdade foi a fuga, via mar. Percorreu muitos estados, até chegar a Nova York:

Minha vida livre começou no dia três de setembro de 1838. Na manhã do dia quatro, depois de uma jornada por demais nervosa e perigosa, mas tranquila, me encontrei na grande cidade de Nova York, um Homem Livre – um a mais na multidão que caminhava entre os muros imponentes da Broadway como as ondas confusas do mar bravio. (DOUGLASS, 2016, p. 183)

Depois da fuga e para não ser recapturado, os líderes do movimento abolicionista enviaram Frederick Douglass para a Inglaterra, retornando para os Estados Unidos, em 1846 (EMERSON, 2003, p. 9). A segunda viagem para o exterior ocorreu em 1859, quando Douglass realizou uma série de palestras contra a escravidão e pela luta por direitos (EMERSON, 2003, p. 9). Além de viajar para proteger-se e refugiar-se, Douglass fez uso da viagem para lutar contra a escravidão, por meio de palestras e discussões.

Além das três autobiografias, Frederick Douglass escreveu um manuscrito, um diário das viagens realizadas em 1886. Nesta viagem sentimental, Douglass visitou a Inglaterra, a França, a Itália, o Egito, a Grécia e a Suíça. Douglass sentiu a enorme diferença em relação às viagens que realizou, na condição de escravo, para a viagem na condição de homem livre:

Eu estou de novo no solo da querida velha Inglaterra. O contraste entre minha atual visita e aquela de 1845 é impressionante. Naquela eu vim como um escravo, agora eu venho como um homem livre. Naquela como um estranho, agora como um cidadão; naquela eu era jovem, agora, sou comparativamente mais velho; naquela eu defendia a causa dos meus irmãos, agora eu

falo da liberdade deles e de seus progressos. (DOUGLASS, New York Times, 17 October 1886).

Na escrita de viagem na forma de diário, é importante considerar que as impressões e sensações da viagem são, também, seleções dos momentos de vida, o que passa ainda, pela seleção de certos acontecimentos significativos, estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência. Os diários podem ser analisados como escrita autorreferencial (ou escritas de si), “publicizados pelo historiador que os qualifica e os ressignifica como fonte/documento ainda (CUNHA, 2007, p. 2). Além disso, conforme salienta Ângela de Castro Gomes, o significado do ato de escrever sobre a própria vida e a vida dos “outros ganha contornos específicos com a constituição do individualismo moderno” (GOMES, 2004b, p. 11), ressaltando a relação do indivíduo moderno com seus documentos.

A noção de “teatro da memória”, em que a escrita é interpretada enquanto palco onde ocorre encenação dos múltiplos papéis sociais e das temporalidades, mesmo que esta não seja a intenção do sujeito em sua narrativa linear e coerente sobre si. A ideia de ilusão biográfica, conforme pontuada por Pierre Bourdieu (1996), auxilia na compreensão que o sujeito projeta sobre si para o outro, evidenciando a viagem enquanto “um grande feito” em sua vida, repleta de sacrifícios.

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 1996, p. 184)

Um ponto de conexão entre as experiências de John Brown e Frederick Douglass foi a fuga e

a Inglaterra como abrigo para a construção da liberdade. Ambos contaram com o apoio dos movimentos abolicionistas. A viagem representou a sobrevivência do sonho de liberdade para tais sujeitos em trânsito. Ambos enfrentaram o olhar suspeito e tiveram que usar de diferentes estratégias para não serem recapturados e levados novamente ao cativeiro.

A viagem como consagração: Booker Washington

*Up from slavery: an autobiography*⁹ (1901a) é o título de uma das três autobiografias escritas por Booker T. Washington. As outras intitulam-se: *An autobiography. The story of my life and work* (1901b) e *My larger education: being chapters from my experience* (1911). Inicialmente, a autobiografia de Booker Washington foi publicada na forma de artigos na revista *Outlook* e, devido ao sucesso junto ao público, foram publicados os dois livros em 1901. Mas por que ele publicou duas autobiografias, no mesmo ano? Segundo GLEDHILL (2014, p. 71), *Up from slavery* era dirigida a leitores brancos, enquanto *An autobiography. The story of my life and work* teria como público-alvo leitores negros. *Up from slavery: an autobiography* foi publicado pela Doubleday & Company, de Nova York, enquanto *An autobiography. The story of my life and work* por J. L. NICHOLS & COMPANY, Naperville, Illinois. O presente trabalho se concentrará no livro *Up from slavery: an autobiography*, seguindo uma indicação do próprio Booker Washington, que aconselhava a leitura de *Up from slavery* para aqueles que desejassem saber mais sobre o seu processo de escolarização (WASHINGTON, 1911, p. 10).

Booker T. Washington já foi explorado em muitos estudos acadêmicos nos Estados Unidos. No Brasil, a tese de Helen Sabrina Gledhill (2014) explora as trajetórias de Booker T.

⁹ Disponível em: <http://docsouth.unc.edu/fpn/washington/washington.html> [Consulta em 20/01/2014].

Washington e Manuel Querino na luta contra as ideias racialistas. Para Gledhill, Booker T. Washington foi:

No Brasil, a história de Booker T. Washington (1856/1915) é ainda mais desconhecida que a de Querino, embora sua autobiografia romaneada *Up From Slavery* tenha sido enfoque de uma resenha detalhada publicada em várias edições do *Diário da Bahia*, em 1902. Depois, foi traduzida novamente por Graciliano Ramos com o título *Memórias de um negro*, lançado pela Editora Nacional em São Paulo em 1940. (GLEDHILL, 2014, p. 19)

“Um escravo entre escravos”. Com essas palavras, Booker Washington inicia o capítulo um de sua autobiografia. Nascido escravo em uma fazenda de Franklin County, Virgínia, afirma não saber ao certo a data de seu nascimento. Acredita ter sido entre 1858 e 1859, perto de um posto dos Correios (WASHINGTON, 1901a, p. 1). Assim como Jonh Brown, Booker Washington descreve os tempos de cativeiro como terríveis, miseráveis, de total e completa desolação para os escravos. Logo menciona o fato que após a Guerra Civil foi declarado livre, portanto, viveu parte da infância como escravo. Se por um lado Booker menciona a mãe e o irmão, por outro, silencia sobre o pai, a respeito do qual diz nada saber (WASHINGTON, 1901a, p. 3). Acredita-se que o pai de Booker Washington fosse um homem branco desconhecido e, apesar de Booker Washington firmar-se sempre como negro, muitos na época o chamavam de “mulato” (GLEDHILL, 2014, p. 43).

No livro *Memórias de um negro*, autobiografia traduzida por Graciliano Ramos para a língua portuguesa, Booker Washington representa a viagem à Europa como um momento de vitória e consagração para um sujeito nascido na escravidão, pois: “o bem-estar e o luxo sempre me haviam parecido privilégio dos brancos. E de repente a Europa! O antigo escravo da Virgínia ia visitar Londres e Paris. Extraordinário! (WASHINGTON, 1940, p. 192).

Ainda no sentido de reforçar a superação dos tempos de escravidão, Booker Washington destaca a mudança no olhar em relação ao negro viajante, lembrando-se “das narrações dos pretos que não tinham tido bom acolhimento em navios americanos” (WASHINGTON, 1940, p. 193). O autor temia que pudesse sofrer algum tipo de afronta, “que não se realizou: a tripulação, de alto a baixo, e todos os viajantes, sem excetuar os sulistas, dispensaram-nos gentilezas” (WASHINGTON, 1940, p. 193). O *tour* de Booker Washington à Europa encaixa-se no que se convencionou denominar de *Grand Tour*, viagens por puro deleite e “amor à cultura” (SALGUEIRO, 2002).

Outro aspecto importante na viagem como legitimação, em Booker Washington, diz respeito ao sentido de ampliação da rede de sociabilidade do intelectual, nascido escravo e da atenção dada à consagração de outros negros no exterior:

Em Paris conhecemos o pintor negro Henry O. Tanner e vimos com prazer que ele desfrutava reputação invejável nos meios artísticos e era respeitado em todas as classes da sociedade. Transmitindo a alguns amigos a intenção de ver no museu de Luxemburgo a tela dum preto americano, percebemos que nos ouviam com surpresa e dúvida. Só admitiam a existência do pintor depois que foram examinar o quadro. (WASHINGTON, 1940, p. 196)

Para Booker Washington, o negro precisa ser exemplo em todas as atividades, no sentido de provar, pelo mérito, que tem capacidades. Assim, “o exemplo do Sr. Tanner fortaleceu-me a convicção que não cesso de comunicar aos meus alunos. O negro subirá quando se tornar indispensável, quando fizer melhor que os outros as coisas que toda a gente faz” (WASHINGTON, 1940, p. 197).

Outra passagem interessante foi o retorno para os Estados Unidos. Neste momento, há uma conexão com um outro sujeito em trânsito, nascido na escravidão: Frederick Douglass:

Após três meses de permanência na Europa, embarcamos em Southapton para o regresso, no S. Luis. Havia a bordo uma esplendida biblioteca oferecida pelos cidadãos de S. Luis, no Missouri. Entre os livros achei uma biografia de Frederick Douglass, obra curiosa, sobretudo na parte referente à viagem que o grande negro fez à Inglaterra. Não lhe permitiram entrar no salão: durante a travessia Douglass se conservou no convés. (WASHINGTON, 1940, p. 201)

Diferente de Frederick Douglass, o autor de *Memórias de um negro* não experimentou viajar na condição de escravo fugido. Todavia, Frederick Douglass também vivenciou a experiência do *Grand Tour*, conforme sinalizado por Mark Emerson (2003).

Considerações finais

Afinal, qual a importância de conhecer os escritos em primeira pessoa de sujeitos nascidos na escravidão nos Estados Unidos? Conforme sinalizado por Silva:

O conhecimento de trajetórias de ex-escravos é necessário no Brasil, país em que a memória é um direito negado à maior parte de sua população afrodescendente. Conhecer outras histórias é uma forma de olharmos para dentro e interrogarmos o processo de silenciamento e negação da nossa própria constituição e identidade. Estudar e conhecer trajetórias como as de Harriet Jacobs, Frederick Douglass e Booker Washington é um caminho essencial para uma História da Educação, no plural. (SILVA, 2016, p. 127)

Referências

ABREU, Aline. **Celebrating womanhood and motherhood in (post)slave narratives**: a contemporary reading of Harriet Jacobs's incidents in the life of a slave girl and Maya Angelous's I know why the bird sings. 246f, 2006. Dissertação (Mestrado em Literatura Inglesa) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

A partir das autobiografias analisadas, é possível aferir que a viagem não era privilégio dos sujeitos economicamente favorecidos; também não era privilégio masculino, pois mulheres como Amanda Berry e Harriet Jacobs viajaram. Todos os sujeitos do presente texto tiveram alguma passagem pela Inglaterra, o que se justifica pela língua inglesa, já que, além de facilitar a comunicação, também favorecia o fato da Inglaterra ser um reduto do abolicionismo no século XIX.

Entretanto, há diferenças nas viagens dos sujeitos nascidos na escravidão? Sim, há especificidades e aproximações nas experiências de tais pessoas.

John Brown fugiu para nunca mais voltar para a terra natal. Na Inglaterra, deixou de ser escravo fugido para ser trabalhador livre. Harriet Jacobs e Frederick Douglass também visitaram a Inglaterra na condição de escravos e, depois, na de libertos. Os sentidos das experiências de viagem nesses casos são distintos. Por sua vez, Amanda Berry Smith e Booker Washington não viajaram como escravos. A viagem para eles representou a ampliação de horizontes, o conhecimento de diferentes culturas e religiões.

Em comum, todos se tornaram escritores após a viagem. Todos escreveram, em primeira pessoa, sobre a importância das viagens em suas vidas, na luta pela construção da liberdade e da igualdade.

ANDREWS, William L. **Tell a free story**: the first century of afro-american autobiography, (1760-1865). Illinois: Illinois Press, 1986a. ok

ANDREWS, William L. **Sisters of the spirit**: three black women's autobiographies of the nineteenth century. Bloomington: Indiana University Press, 1986b.ok

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA,

Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BROWN, John. **Slave life in Georgia**: a narrative of the life, sufferings, and escape of John Brown, a fugitive slave, now in England. London: W. M. Watz, 1855.

CUNHA, Maria Teresa S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**, UNESP, v. 3, p. 45-62, 2007. [on-line]. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: 20/01/2017

DOUGLASS, Frederick. **A narrativa da vida de Frederick Douglass, um escravo americano**: escrita por ele mesmo. Tradução de Leonardo Vidal. Boston: Createspace Independent Publishing Platform, 2016.

DOUGLASS, Frederick. Meus anos de cativo e liberdade. *Gazeta da Tarde*, 1883. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/> [Acesso em: 20/01/2017].

DOUGLASS-CHIN, Richard. **Preacher woman sings the blues**: the autobiographies of nineteenth-century african american evangelists. Columbia, Missouri: University of Missouri Press, 2001. Ok, DOUGLASS-CHIN Encyclopædia Britannica, disponível em: <https://www.britannica.com/> [Acesso em: 20/01/2017]

EMERSON, Mark. **Scholarly edition of the Grand Tour diaries of Frederick Douglass and Helen Pitts Douglass**. 245f. Indianápolis: Master in Arts (Dissertation in History) Indiana University, 2003.

FARIAS, Adriana Merly. **Female slave narratives consistency and permanence**: a study of two texts from the XIXth and XXth centuries. 87 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Inglesa) –Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GENOVESE, Eugene. **Roll, Jordan, roll**: the world the slaves made. New York: Vintage, 1972.

GLEDHILL, Helen Sabrina. **Travessias racialistas no Atlântico negro**: reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino. 302f. Salvador: Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos), Universidade

de Federal da Bahia, 2014.

GOMES, Ângela de Castro. Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre. In: GOMES, Ângela de Castro. (Org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a. p. 51-76.

_____. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: GOMES, Ângela de Castro. (Org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004b. p. 7-24.

GRAMMER, Elizabeth Elkin. **Some Wild Visions: Autobiographies by Female Itinerant Evangelists in Nineteenth Century America**. New York: Oxford University Press, 2003, 211f.

HILL, Kimberly Dejoie. **Careers across color lines: american women missionaries and race relations, 1870-1920**. 242f. Chapel Hill: Tese (Doutorado em História), University of North Carolina, 2008

IANNI, Octávio. A metáfora da viagem. In: _____. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, cap. 1, p. 11-32.

ISRAEL, Adrienne. **Amanda Berry Smith: from washerwoman to evangelist**. Lanham, MA: Scarecrow Press, 1998.

JACOBS, Harriet. **Incidentes na vida de uma escrava, contados por ela mesma**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LEITE, Miriam Moreira. **Livros de viagem (1803-1900)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MENDIOLA, Kelly Willis. **The Hand of a Woman: Four Holiness-Pentecostal Evangelists and American Culture, 1840-1930**. 498 f. Austin: Tese (Doutorado em Filosofia), University of Texas at Austin, 2002.

MILLER, Randall; SMITH, John. **Dictionary of afro-american slavery**. London: Westport: Greenwood Press, 1988.

North American Slave Narratives. Disponível em: <<http://docsouth.unc.edu>>. Acesso em: 01/03/2017]:

OLNEY, J. I was born: slave narratives, their status as

autobiography and as literature. In: DAVIS, Charles T.; GATES JR., Henry Louis. (Orgs.). **The slave's narrative**. New York: Oxford University Press, 1990. p. 148-175.

Oxford Dictionary of National Biography, Oxford University Press, May 2010. Disponível em: <<http://oxforddnb.com>>. [Acesso em 20/01/2017]

SALGUEIRO, Valéria. Grand Tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e amor à cultura. **Revista Brasileira de História**, Viagens e viajantes, São Paulo, ANPUH, v. 22, n. 44, p. 289-310, 2002.

SILVA, Alexandra Lima da. Escritores da liberdade: autobiografias de escravos, memória e história da educação. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 19, p. 103-132, 2016.

SMITH, Amanda Berry. **An autobiography**. The story of the Lord's dealings with Mrs. Amanda Smith the

colored evangelist. Chicago: Meyer & Brother Publishers, 1893.

The New York Times, 17/10/1886.

WASHINGTON, Booker T. **The story of my life and work**. Cincinnati, Ohio: W. H. Ferguson Company, 1901a.

_____. **Up from slavery**: an autobiography. Garden City, NY: Doubleday & Company Inc., 1901b.

_____. **My larger education**: being chapters from my experience. Garden City, NY: Doubleday Page & Company, 1911.

_____. **Memórias de um negro**. Traduzido por Graciliano Ramos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Recebido em: 09.03.2017

Aprovado em: 10.05.2017

Alexandra Lima da Silva é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período de bolsa sanduíche financiado pela CAPES na Universidad de Alcalá e bolsa doutorado nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Professora adjunta da Faculdade de Educação e do ProPed/UERJ da UERJ, Campus Maracanã. Pesquisadora da FAPERJ no programa Jovem Cientista do Nosso Estado (2015) e bolsista de produtividade UERJ/FAPERJ (Prociência 2017). e-mail: alexandralima1075@gmail.com

Alameda São Boaventura, n. 987, apt 310, bloco 1, Fonseca, Niterói, Rj – CEP: 24130-001.
Telefone: 21 32546752

CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI E DO OUTRO: CARTAS DE VIAGEM DE JAN HUS PARA CONSTANÇA (1414)¹

■ THIAGO BORGES DE AGUIAR

Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO O clérigo Jan Hus (1369?-1415), que estava no exílio desde 1412, inicia, no final do ano de 1414, uma viagem para a cidade de Constança, onde se realizaria um Concílio. Ao longo dessa viagem, ele escreveu uma pequena quantidade de cartas nas quais, entre outras coisas, narra os eventos do percurso, defende suas opiniões e posições, analisa as questões de seu contexto histórico e, por meio dessas ações, constrói uma imagem de si e do outro (de diversos outros). Este artigo se propõe a analisar a construção dessas imagens de si e do outro e suas modificações, ao longo de sete cartas escritas, pouco antes, durante e logo depois da viagem. A análise é subsidiada por estudos sobre cartas e histórias de vida, com inspiração teórica nas reflexões historiográficas de Carlo Ginzburg, e contextualizada a partir das pesquisas sobre Hus, realizadas por Matthew Spinka. O texto dialoga com nossas pesquisas recentes sobre a temática. Conclui-se pela mudança da imagem de si, de alguém que estava diante da morte para alguém que se sente forte e em luta, pela transformação da imagem inicial dos alemães como inimigos e pela construção de diversas imagens dos diferentes destinatários como sujeitos que necessitam das palavras de Hus.

Palavras-chave: Cartas. Século XV. Histórias de vida. Narrativas de viagem.

ABSTRACT **CONSTRUCTING THE IMAGES OF ONESELF AND THE OTHER: JAN HUS' LETTERS FROM HIS TRIP TO CONSTANCE (1414)**

The clergyman Jan Hus (1369? -1415), who had been in exile since 1412, began, in the end of 1414, a trip to the city of Constance, where a Council would be held. Throughout the trip, he wrote a small amount of letters in which, among other things, he narrates the events of the

¹ Este trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ride, defends his opinions and positions, analyzes issues of his historical context and, through these actions, builds an image of himself and of other (of several others). This article is presented as a study on the construction of those images and their modifications during the trip. The analysis is subsidized by studies on letters and life histories, with theoretical inspiration in the historical reflections of Carlo Ginzburg and contextualized from the researches on Hus conducted by Matthew Spinka. The text dialogues with our recent researches on the subject. It concludes that there has been a change on his self-image from someone who was about to die to someone who feels strong and struggling, a transformation in the initial image of the Germans as enemies and a construction of several images of different addressees as subjects needing Hus' words.

Keywords: Letters. Fifteenth Century. Life Stories. Travel Narratives.

RESUMEN

CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DE SÍ Y DEL OTRO: CARTAS DE VIAJE DE JAN HUS PARA LA CONSTANZA (1414)

El clérigo Jan Hus (1369? -1415), que estaba en el exilio desde 1412, inicia, a finales del año 1414, un viaje a la ciudad de Constanza, donde se celebraría un Concilio. A lo largo de ese viaje, escribió una pequeña cantidad de cartas en las que, entre otras cosas, narra los acontecimientos del recorrido, defiende sus opiniones y posiciones, analiza las cuestiones de su contexto histórico y, por medio de esas acciones, construye una imagen de sí y del otro (de varios otros). Este artículo se propone analizar la construcción de esas imágenes de sí y del otro y sus modificaciones, a lo largo de siete cartas escritas, poco antes, durante y poco después del viaje. El análisis es subsidiado por estudios sobre cartas e historias de vida, con inspiración teórica en las reflexiones historiográficas de Carlo Ginzburg y contextualizada a partir de las investigaciones sobre Hus, realizadas por Matthew Spinka. El texto dialoga con nuestras investigaciones recientes sobre la temática. Se concluye por el cambio de la imagen de sí, de alguien que estaba ante la muerte para alguien que se siente fuerte y en lucha, por la transformación de la imagen inicial de los alemanes como enemigos y por la construcción de diversas imágenes de los diferentes destinatarios como sujetos que necesitan las palabras de Hus.

Palabras clave: Cartas. Siglo XV. Historias de vida. Narrativas de viaje.

Jan Hus foi um clérigo cristão tcheco do século XV, professor da Universidade de Praga que morreu pela fogueira, em 6 de julho de 1415, na cidade de Constança, acusado de ser um heresiarca. Na região das terras históricas tchecas (que incluíam, na época de Hus, Boêmia, Morávia e Silésia), sua morte desencadeou conflitos bélicos entre grupos posteriormente denominados hussitas e a Igreja Católica, nas décadas seguintes, e fortaleceu movimentos religiosos e nacionalistas nos séculos que se seguiram.

O ano tradicionalmente associado a seu nascimento, na cidade de Husinec, na Boêmia, é 1369, data apresentada em diversos textos, mas alguns historiadores calculam que ele tenha nascido entre 1372 e 1373, com maior probabilidade para o primeiro ano. Esse cálculo, porém, não possui prova documental (SPINKA, 1968, p. 21). Na primeira década do século XV, sua história de vida, já em Praga, inicia-se com sua ordenação clerical e o comando da Capela de Belém, passando pelas posições de professor e de reitor da Universidade Carlos (Univerzita Karlova), e culminando em um conjunto de acusações feitas contra ele pela alta hierarquia da Igreja.

Em um nível macro, Hus está inserido no contexto de um conflito teológico, envolvendo questões da Igreja, como opulência *versus* pobreza, venda de indulgências e disputas com relação aos significados da hierarquia eclesial. Vivia também perpassado por conflitos do âmbito político-religioso, como as disputas entre os reis tchecos (Venceslau e Sigismundo), entre os papas de Avignon e de Roma (e, posteriormente, o de Pisa), bem como entre clérigos, posicionando-se a favor ou contra o arcebispo de Praga e a hierarquia católica. Não menos importante era o secular convívio entre tchecos e alemães, permeado de conflitos que culminaram com a saída dos professores alemães da Universidade de Praga, em 1409, após

disputas carregadas de elementos do campo da identidade, da filosofia e da política.

Em 1412, após três excomunhões e um interdito, Hus exilou-se de Praga, passando a viver em castelos no interior da Boêmia. O interdito impedia que os serviços religiosos (que incluem missas, casamentos, batizados etc.) fossem realizados na cidade onde ele estivesse. Esse é um dos principais motivos que o levaram a deixar a cidade e sua atuação pastoral na Capela de Belém (onde fazia suas pregações em língua vernacular). Em exílio, escreve diversas cartas, textos pastorais e tratados religiosos, nos quais se defendia das acusações que sofria (que passavam por temas como “crítica excessiva” a algumas práticas clericais, desobediência à hierarquia e defesa das ideias de Wycliff), e buscava apoios de modo a manter uma rede de relações que sustentasse sua posição diante da excomunhão que recebera. Além disso, buscava explicar-se de modo que seus seguidores e fiéis compreendessem suas razões, e não se deixassem afetar pelas ações da alta hierarquia da Igreja.

Com a instauração do Concílio de Constança, em 1414, ele poderia apresentar sua defesa diante de uma das instituições mais fortes da igreja de então, perante “homens inteligentes”,² podendo reverter a excomunhão e a interdição. Com o incentivo do rei Venceslau e o (suposto) apoio do rei Sigismundo, iniciou, no dia 11 de outubro, sua viagem para Constança. Durante a viagem, Hus escreve algumas cartas a partir das quais podemos observar o modo como ele constrói uma imagem de si e dos outros. Compreendermos essas imagens e o modo como elas realizam uma síntese, entre o micro e o macrocontexto, é o que nos propomos neste artigo.

2 Durante o período em que Hus esteve preso, ele recebe uma carta (com data de cerca de 20 de junho de 1415) de um membro do Concílio que pedia que Hus se submetesse, visto que lá havia muitos “homens inteligentes”.

No Brasil, são muito poucos os trabalhos a respeito de Jan Hus. Nos últimos dez anos, no âmbito da pesquisa universitária, os estudos disponíveis são resultantes de nossa própria investigação (AGUIAR, 2012 e outros trabalhos, incluindo em parcerias), ou em diálogo com o que produzimos (GUIMARÃES, 2011; NASCIMENTO, 2015), ou ainda apenas menções pontuais a seu respeito.³ Dentre estas últimas, as mais relevantes retratam-no como um pregador do século XV, precursor/antecessor dos Hussitas, de Lutero ou de Comenius, autor de um tratado sobre a Igreja, autor de uma cartilha, religioso cuja memória é resgatada nos séculos seguintes, personagem que morreu vítima de perseguição, mártir. Tratam-se, aqui, das imagens mais comuns difundidas a respeito de Hus, e todas elas aparecem como suporte a algum argumento ou narrativa sobre outro assunto ou sujeito, e referenciado apenas em bibliografia (e não em documentos).

Em língua inglesa, há maior produção a respeito de Hus.⁴ Um estado da arte (FUDGE, 2016) dessa produção foi publicado em 2016, por ocasião do aniversário de 600 anos (que ocorreu em 2015) da morte do clérigo tcheco. O texto de Fudge (2016) traz os principais nomes que publicaram livros sobre Hus, em inglês, avaliando suas principais fontes e contribuições. Não cabe aqui um mapeamento detalhado das quase cinquenta páginas daquele

artigo. Em linhas gerais, podemos afirmar que o autor apresenta a construção tradicional das duas principais imagens de Hus (o herege, corretamente excomungado da Igreja, e o mártir, injustamente condenado) e os percursos da historiografia hussita em tcheco (František Palacký, Václav Novotný, Vlastimil Kybal, Jan Sedlák, František M. Bartoš, entre outros), a controvérsia levantada por Loserth (de que Hus basicamente copiava as ideias de Wycliff) e seu sucesso historiográfico, bem como os principais nomes da historiografia em língua inglesa (FUDGE, 2016, p. 100)

Spinka é o autor que impactou de modo mais profundo a historiografia, em língua inglesa, oferecendo, nos anos de 1960-70, os trabalhos mais aprofundados, com maior acesso a fontes e trazendo a tradução de diversos textos de Hus para o inglês. Algumas de suas principais posições, conforme Fudge, são:

Ele refutou a conexão Wyclifista, preferindo, ao contrário, argumentar que Hus herdou um impulso reformista nativo tcheco e chegou ao ponto de acusar Loserth de deliberadamente deformar e torcer os fatos [...] No modelo interpretativo de Spinka, Hus era o precursor que representava um estado de transição entre a Idade Média e a Reforma. (FUDGE, 2016, p. 125, tradução nossa)⁵

A posição antiga de Loserth ainda se mantém nas leituras menos aprofundadas de Hus. O extenso trabalho de Spinka compõe, de algum modo, a interpretação vigente na produção em língua inglesa. Há autores mais recentes oferecendo leituras que, de alguma maneira, trazem novas questões para o debate historiográfico, sendo o trabalho do próprio Fudge um dos mais significativos:

5 No original: "He refuted the Wyclifite connection, preferring instead to argue that Hus inherited a native Czech reform impulse and went as far as to accuse Loserth of deliberately warping and twisting facts. (...) In Spinka's interpretive model, Hus was a forerunner who represented a transitional stage between the Middle Ages and the Reformation."

3 Consultamos, para a escrita deste artigo, as bases Scielo, Educ@, a busca por assuntos na Plataforma Lattes e os 100 primeiros resultados da pesquisa Google Scholar em português. Neste levantamento, exceto pelos textos dos autores citados acima, não houve nenhum outro artigo em que Jan Hus fosse o objeto de investigação. Ele foi apenas mencionado como um personagem histórico para subsidiar alguma argumentação sobre outra questão. Nesse sentido, não há desenvolvimento de novo saber a respeito de sua figura nos textos encontrados nesse levantamento.

4 Não fizemos, para este artigo, levantamento de pesquisas em outras línguas, de modo a mapear exaustivamente as investigações a respeito de Hus no mundo. Para esta parte, nossa intenção é apenas destacar, em linhas gerais, de que modo este artigo se insere no âmbito destas pesquisas.

Sua monografia sobre o julgamento conclui que Hus obteve o que merecia e que o processo não foi ilegal nem processualmente irregular. Também vale a pena destacar que a personalidade e a ingenuidade política de Hus são examinadas e substituem a hagiografia do reformador. Contra Spinka e muitos outros, Fudge opõe-se à noção de que Hus era um protoprotestante, um João Batista medieval tardio a preparar o caminho do Senhor para o divinamente inspirado Martinho Lutero. Fudge prefere ver Hus como um reformador católico tardio medieval, melhor compreendido sem a referência às reformas europeias do século XVI. (FUDGE, 2016, p. 132, tradução nossa).⁶

Estes são os principais debates a respeito de Hus, dentro dos quais nos inserimos. Para escrevermos este artigo, trabalhamos com um recorte de sete documentos dentre os 107 que compõem a epistolografia de Hus, disponível hoje e traduzida em língua inglesa. A edição mais completa é a de Spinka (1972), que traduziu as cartas a partir da compilação feita por Novotný (1920). É a partir da tradução de Spinka (1972), que fizemos as versões em português, apresentadas neste artigo, e as cartas por nós selecionadas, nessa edição, são numeradas de 45 a 52.

Reunimos, aqui, novas reflexões e elementos que apresentamos em pesquisas anteriores. Em nosso estudo mais abrangente sobre a correspondência hussita, já fizemos menções a cinco dos sete documentos aqui

selecionados (45, 46, 48, 50 e 51), apresentando, em linhas gerais, a descrição da viagem (AGUIAR, 2012, p. 180 e seguintes). As questões referentes ao conflito entre tchecos e alemães já apresentamos em artigo recente (AGUIAR; SILVA, 2015). O caráter de testamento da carta de número 45 já esteve presente em (2011a, texto que foi incluído na publicação de 2012). O caráter original do texto que aqui escrevemos se encontra no exercício de uma nova leitura do conjunto de cartas selecionado, buscando, desta vez, não a narrativa da viagem (como fizemos em 2012), mas os elementos que nos permitam compreender a construção das imagens de si e do outro, conforme apontamos acima.

Os referenciais teórico-metodológicos que subsidiam nossa leitura são os conceitos de paradigma indiciário, distância, estranhamento, perspectiva e narrativa histórica, a partir dos textos de Ginzburg (1989; 2001; 2006), estudos sobre cartas, em especial Bastos; Cunha; Mignot (2002), Galvão; Gotlib (2000), Tin (2005) e estudos sobre histórias de vida, em especial a partir do livro de Nóvoa; Finger (2010). Sobre Hus e seu contexto histórico, as pesquisas de Spinka (1968) são nossos principais referenciais.

Quando o eu já está morto

No início de outubro de 1414, quando estava em exílio na cidade de Krakovec, Hus escreve uma carta para Martin de Volyně, seu discípulo. A datação desta carta não é precisa, mas está claro para os editores da correspondência hussita que se trata de um texto escrito às vésperas do início da viagem para Constança. Trata-se de uma carta com uma característica singular, em relação a todas as outras disponíveis para nós. Ela estava lacrada e dispunha de instruções para ser aberta apenas caso se obtivessem notícias seguras da morte de quem a escreveu.

⁶ No original: "His monograph on the trial concludes that Hus got what he deserved and that the process was neither illegal nor procedurally irregular. It is also worth noting that Hus's personality and political naiveté are scrutinized and replace the hagiography of the reformer. Against Spinka and numerous others, Fudge demurs at the notion that Hus was a Proto-Protestant, a late medieval John Baptist preparing the way of the Lord for the divinely inspired Martin Luther. Fudge prefers to see Hus as a late medieval Catholic reformer best understood without reference to the European Reformations of the sixteenth century." Destaque para o fato que Fudge analisa sua própria produção no estado da arte que apresentou e todas as menções a seus próprios escritos são feitas em terceira pessoa.

Esta carta consiste, portanto, de um texto escrito como testamento,⁷ como últimas palavras, uma carta de despedida (ver AGUIAR, 2011b). Hus escreve-a pensando que estas seriam as últimas palavras que estaria dirigindo a Martin. Escreve como alguém que já está morto, alguém que não tem mais como voltar e ensinar a seu discípulo como viver. É por isso que se trata de um texto carregado de marcas de um tempo futuro, que busca relembrar o passado ou levantar possíveis ações futuras, o que podemos observar em alguns trechos da carta:

Lembre-se que desde sua juventude eu lhe ensinei a servir a Cristo Jesus e **se tivesse sido possível teria gostado de te ensinar** em um único dia tudo aquilo que eu sabia. [...] Mas **se você se tornar um pastor**, cuidado ao ter uma jovem mulher como cozinheira [...] Eu também temo que, **se você não corrigir sua vida** desistindo de vestimentas suntuosas e supérfluas, você será severamente repreendido pelo Senhor; [...] **Adeus**, em Cristo Jesus [...]. (SPINKA, 1972, p. 121, grifos nossos)

O texto possui, ainda, uma estrutura menos rígida dentro das regras formais de escrita de cartas na época. Como vemos em Tin (2005, p. 37 e seguintes), os códigos da retórica da escrita de cartas, desenvolvidos no período tradicionalmente denominado de Baixa Idade Média, propõem que elas contenham, basicamente, cinco partes: saudação, captação da benevolência, narração, petição e conclusão. Como demonstramos (AGUIAR, 2012, p. 79 e seguintes), as cartas de Hus, em geral, seguem esses códigos. Mas essa carta a Martin consiste, basicamente, de uma lista de pedidos (de últimos pedidos). Em síntese, ele pede a seu discípulo que tome cuidado com as mulheres (pedido

feito duas vezes no texto), com a avareza e o luxo, com coisas levianas (como jogar xadrez). Há ainda uma distribuição de bens: sua túnica cinza, sua túnica branca e algumas moedas.

É digno de nota que a carta, como uma escrita de si, possui as marcas da implicação do sujeito na sua narrativa. O sujeito projeta uma imagem de si que o pesquisador pode captar quando “invade” o pacto do afeto entre missivistas (LIMA; FIGUEIREDO JÚNIOR, 2000, p. 244, retomado por MIGNOT, 2002, p. 116). Neste texto, visto ser uma carta-testamento, carta de despedida, o autor faz escolhas sobre o que é mais relevante escrever e essas escolhas se potencializam visto não haver mais futuro possível para uma nova escrita. Esse não futuro possível aumenta a relevância do ato de escolher e deixar marcado o que importa mais.

A questão do cuidado com as mulheres e com os jogos é um excelente exemplo de como nesta escrita de si podemos observar o indivíduo como “reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia” (FERRAROTTI, 2010, p. 45), na medida em que ele se apropria de códigos sociais de conduta como seus e os transmite a seu discípulo. Hus mostra, nesta carta, o modo como concebia o jogo como uma diversão possível, em sua juventude e, depois, apropriando-se de uma nova regra social, passou a considerá-lo errado (condenação feita também em outras duas cartas, de números 3 e 20 da coleção de Spinka). Aquilo que era aceitável para um jovem passou a ser equivocado, no momento em que ele se tornou um clérigo, assumindo novo papel social e seguido as regras desse novo papel.

Hus segue as principais tipologias medievais em relação à mulher e ao jogo. Mulheres são perigosas, pois, assim como Eva, elas levam o homem a se perder. Como nos mostram Le Goff e Schmitt (2006), em referência à força do caráter binário (masculino/feminino) do gênero, na Idade Média:

⁷ Já escrevemos a respeito desta carta (AGUIAR 2011a, retomado em 2012), visto tratar-se de um importante documento para registrar o modo como Hus transmite seu legado a seus discípulos. Aqui, contudo, nossa preocupação está na maneira como o remetente constrói sua autoimagem, às vésperas da viagem para Constança.

Os religiosos que viviam a recusa da carne e a distância das mulheres retiveram deste catálogo binário sobretudo a negatividade do pólo feminino, com o qual eles alimentaram sua própria visão misógina da feminilidade. Eles podem assim aumentar o inventário dos defeitos e dos problemas ligados às mulheres. As piores invectivas contra a mulher, assimilada ao seu corpo, condenada por tudo o que é ligado a ele, surgem no fundo dos claustros onde se renunciou aos sentidos e ao mundo. (LE GOFF; SCHMITT, 2006, p. 144-145)

Igualmente, os jogos são perigosos, pois eles despertam sentimentos e emoções fortes demais, afastando-se da virtude. Eles são, para os clérigos, uma “encarnação do mal”:

Os jogos são perda de tempo, dom divino por excelência, atividades geradoras de distúrbios morais e sociais diversos, eles afastam de Deus e dos labores que se fazem ao serviço do próximo. Já que se revela impossível extirpá-los, convém controlá-lo e limitar seu uso [...] Esse discurso global da Igreja, cuja argumentação é bastante pobre, dificilmente convence em razão das fraquezas do próprio corpo eclesial face às seduções do jogo. (LE GOFF; SCHMITT, 2006, p. 34)

Outro elemento fortemente presente na carta a Martin é o caráter de intimidade entre os missivistas. Cartas podem criar redes de relacionamentos e afetos (MIGNOT, 2002) e a correspondência hussita constrói algumas dessas redes. Uma delas é a rede daqueles que são os mais próximos, os mais amigos, os discípulos mais importantes, os nobres que mais ajudaram. Há indícios, nesta carta, de marcas de intimidade. Indícios não são apenas elementos pequenos que escapam à primeira vista, mas elementos que se destacam justamente pelo caráter de estranhamento que eles causam, quando vistos em perspectiva. Perspectiva, aqui, entendida como uma metáfora cognitiva: “a tensão entre ponto de vista subjetivo e verdades objetivas e verificáveis” (GINZBURG, 2001, p. 197). Hus escreve desta maneira ape-

nas nas cartas direcionadas a Martin e a outros destinatários mais próximos e, nesta carta em especial, essas marcas se destacam, visto se tratar de um texto que, como apontamos, segue menos as regras formais da retórica medieval. Dois são os principais trechos em que esses indícios aparecem.

No primeiro trecho, Hus aponta para seus erros de juventude, utilizando-os como exemplos que não devem ser seguidos:

Você sabe que, ai de mim, antes de eu me tornar um clérigo, eu gostava de jogar xadrez e o fazia com frequência. **Desperdicei meu tempo**, e por causa desse jogo **provoquei, com tristeza e por diversas vezes**, a cólera em mim e nos outros. Consequentemente, por causa também de **inúmeras outras faltas** que eu cometi... (SPINKA, 1972, p. 121, grifos nossos)

Não é incomum olhar para si mesmo sob o *topos* do pecador em penitência, nesse período da história, especialmente para quem estava escrevendo de si como alguém que “já estava” morto. Mas há mais do que apenas uma confissão, há uma confissão marcada por expressões de intimidade e intensificação do sentimento.

O segundo trecho encontra-se na despedida da carta, na qual, durante a distribuição de seus bens, Hus afirma saber que Martin detesta cinza: “Você pode ficar com a túnica cinza, **se você quiser**, como uma recordação; mas **como eu acredito que você detesta cinza**, dê, portanto, para qualquer pessoa que lhe parecer melhor” (SPINKA, 1972, p. 121, grifos nossos).

É claro que, isolados, estes elementos não são suficientes para indicar a intimidade. Mas na composição destes elementos com o caráter menos formal da escrita, com a expressão de um eu “morto” e com as diferenças em relação às outras cartas da epistolografia hussita, eles se constroem como marcas de uma relação específica, no caso, de mestre-discípulo.⁸

⁸ Não podemos deixar de apontar que há outros elementos presentes em outras cartas a Martin (ou que

Nesta carta, encontramos o Si como morto e como mestre. E quem é o outro? Como carta final, a escolha de conselhos e exortações para que tome cuidado constrói uma imagem de um outro que está diante de uma responsabilidade. Martin recebe, aqui, um legado que deverá assumir, do exemplo de Hus. O mestre deixa seu exemplo para que o discípulo assumira seu lugar. A carta está carregada de expressões que marcam a preocupação do mestre de que o outro precisa seguir seus conselhos, pois poderá se perder se fizer o contrário (lembremos do exemplo do xadrez na juventude!). São palavras como “exorto-lhe” a seguir os mandamentos, “lembre-se que, desde a juventude, eu lhe ensinei a servir ao Cristo...”, “você sabe que eu denunciei...”, “eu imploro que você não seja ganancioso”, entre outras. O outro é alguém que conhece Hus, há bastante tempo, e sabe o que tem que fazer: “Já que você conheceu bem minha pregação e minha conduta em público desde sua juventude, não considero necessário escrever-lhe mais sobre isso” (SPINKA, 1972, p. 120-121).

São imagens relacionadas. Hus torna-se o mestre que deixa seu legado após a morte para aquele discípulo que terá que continuar sem a sua presença, assumindo, assim, novas responsabilidades.

Em luta, em perigo e em sofrimento

Em 19 de outubro de 1414, no oitavo dia da viagem para Constança, Hus escreve uma carta pastoral⁹ na qual anuncia que irá ao concílio.

o mencionam), que corroboram para aumentar nossa convicção desse caráter intimista da carta, elementos esses que apresentamos em outras oportunidades (ver Aguiar, 2011a, incluído em 2012, p. 214 e seguintes).

9 Termo que assumimos para cerca de um quarto da correspondência hussita, a partir da definição de Freitas (2002, p. 61-62), na qual o destinatário é suposto “mais como um ouvinte do que como um leitor”, um ouvinte que é “imaginado em assembleia, o que quer dizer, em silêncio”. Elegemos quatro características

O tom do anúncio é de denúncia. Ele afirma ter um registro de todos aqueles que falaram falsidades a seu respeito e que iria apontá-los se tivesse tido oportunidade para pregar antes da viagem.

Quis pregar-lhes antes de minha jornada, antes de minha partida para o Concílio de Constança e, em especial, informá-los a respeito dos falsos depoimentos e dos nomes das testemunhas que falaram contra mim. **Eu tenho todos os seus nomes e os registros de seus depoimentos e os anunciarei a vocês para que**, caso eles me difamem ou me condenem à morte, vocês, sabendo de tudo, **não temam**, como se eu tivesse sido condenado por alguma heresia por mim cometida. (SPINKA, 1972, p. 122, grifos nossos)

Mais abaixo, afirma que são justamente os tchecos os seus maiores inimigos e eles são muitos. Mas eles serão reconhecidos quando o concílio acabar.

Eu comecei agora o caminho **sem um salvo-conduto**, cercado de grandes e numerosos inimigos – **entre os quais os piores são meus compatriotas**, como vocês perceberão dos testemunhos e aprenderão após a conclusão do Concílio. Pois haverá muito mais deles contra mim do que houve de bispos, mestres, príncipes seculares e juristas contra nosso misericordioso Redentor. (SPINKA, 1972, p. 122-123, grifos nossos)

Como a realidade é descontínua, micro e macro-história não se explicam mutuamente, mas se relacionam como duas formas de levantar perguntas sobre determinado contexto que permita construir uma narrativa histórica (GINZBURG, 2006, p. 269). Assim sendo, a “explicação” dos sentidos de algumas das palavras aqui destacadas nas cartas de Hus, não são a projeção do macro no micro. Sua vida e suas escolhas não são explicadas pelos eventos aos quais ela se refere, dada a complexi-

para as cartas pastorais de Hus: elas foram escritas do exílio, o destinatário é um sujeito coletivo, elas foram escritas em vernáculo e servem para compensar sua ausência aos sermões, na Capela de Belém. A descrição dessas características bem como suas nuances estão em Aguiar (2012, p. 167)

dade dos motivos das ações de um indivíduo. É o caso de sua viagem sem o salvo-conduto e da declaração que seus inimigos estão entre os tchecos. Sobre esta última, reservaremos um espaço posterior deste artigo para discutir (dado que outros elementos estarão presentes nas cartas seguintes). Mas sobre o salvo-conduto, que será quase como um *leitmotiv* das cartas da viagem, podemos fazer um exercício de alternância entre macro e micro.

Venceslau IV (Václav IV) era rei da Boêmia e foi imperador do Sacro Império Romano-Germânico (1378-1400), assim como seu pai, Carlos IV (Karel IV, imperador entre 1349-1478). Seu irmão Sigismundo (Zikimund) era rei da Hungria e viria a assumir o Império posteriormente (1433-1437). A relação de Hus com Venceslau era razoavelmente boa, a se considerar que o clérigo era confessor da rainha e recebera apoio do rei em diversos momentos, ao longo da primeira década do século XV.

Desde o ano de 1378, a Cristandade ocidental enfrentava o Cisma Papal. Dois papas, um de Avignon e outro de Roma, disputavam a legitimidade de sua eleição e dividiam os reinos europeus em grupos divergentes de apoio. A cada morte de um dos papas e eleição do seguinte, as tentativas de se resolver o conflito não surtiam efeito. Tanto no âmbito teológico quanto no âmbito político, diversos sujeitos tentaram capitanear a resolução do cisma e Venceslau, que estava perdendo apoio político, encontrou na convocação de um novo concílio, em 1409, a estratégia para reverter essa situação. Como parte da negociação para obter apoio dos professores tchecos da Universidade de Praga, o então imperador emite um decreto (Decreto de Kutná Hora), que, na prática, nacionaliza a Universidade, dando maior poder de decisão aos tchecos e levando os professores alemães a deixarem Praga, em represália, para fundarem outra universidade. Hus torna-se, então, reitor da universidade tcheca, o que é outro in-

dício do bom relacionamento com Venceslau.¹⁰

Esse bom relacionamento só é abalado pelo posicionamento contrário de Hus à venda de indulgências, no ano de 1411, que, após a bula papal de 9 de setembro desse ano, financiariam uma cruzada contra o rei Ladislau, de Nápoles (SPINKA, 1968, p. 132 e seguintes). Hus, ao se posicionar contra a bula papal, perde o apoio de Venceslau, como perde quase todos os apoios políticos que possuía até então. Quando houve a segunda excomunhão, acompanhada do interdito, em 1412, Venceslau incentivou Hus a seguir para o exílio.

No entanto, no que diz respeito às relações políticas do rei e ao cisma papal, Venceslau acabou derrotado visto que o Concílio de Pisa de 1409 não apenas não resolveu o conflito entre os dois papas como acabou por piorá-lo, ao instituir um terceiro papa que não conseguiu reunir em seu entorno a cristandade. Sigismundo busca consolidar apoio político para si. É ele quem convoca o Concílio de Constança, buscando uma cidade longe o suficiente dos principais pontos de apoio de cada papa, para evitar que houvesse um número desproporcional de cardeais de uma região em relação à outra. Resolver o cisma seria uma ação que lhe traria poder e prestígio, e foi o que ele reuniu nesse processo.

Venceslau sugeriu a Hus que fosse ao concílio, pois lá poderia defender-se das acusações que sofria. Sigismundo disponibilizou alguns nobres cavaleiros para compor a comitiva da viagem, de modo a protegê-lo, e lhe prometeu um salvo-conduto. Esse salvo-conduto nunca veio e, ao final da viagem, Hus acabou preso. Ao longo do concílio, os companheiros de Hus descobriram que Sigismundo, de fato, nunca quis dar o salvo-conduto e, de certo modo, esta promessa foi um recurso para conseguir que o clérigo fosse preso em Cons-

¹⁰ Sobre a questão das identidades tcheca e alemã e a nacionalização da Universidade de Praga, já escrevemos em Aguiar; Silva (2015).

tança. Quando a notícia desse estratagema se espalhou na Boêmia, a oposição a Sigismundo cresceu fortemente, piorando com a morte de Hus, em 1415. Na prática, ele nunca conseguiu recuperar o apoio político dos tchecos e, até os dias de hoje, ele ficou presente no imaginário tcheco como o “raposa vermelha” (ele tinha cabelos ruivos).

Avançamos temporalmente para além do escopo da narrativa da viagem que aqui estamos tratando justamente para, de volta ao contexto desta carta (e das próximas), darmos novo sentido às palavras de Hus. Aqui, quando ele afirma viajar sem um salvo-conduto, estão presentes o incentivo de Venceslau, o apoio dos cavaleiros de Sigismundo e uma promessa. Ao longo das cartas de viagem, Hus fará diversas menções às suas tentativas de obter o documento e o fato de fazer toda a viagem sem esse documento e nada de mal acontecer impactará na imagem que faz de si e dos outros.

Enquanto na carta a Martin, Hus é o morto, aqui, na carta a seus paroquianos, ele está cercado de inimigos, ele é alguém que luta, pois segue viagem apesar deles e tem certeza que, de alguma forma, os inimigos serão derrotados. Ao mesmo tempo em que está em luta, Hus está em sofrimento. A carta está carregada de imagens que remetem ao sofrimento do Cristo e à sua morte, tomando-os como modelo para o sofrimento que Hus está vivendo e a morte que espera encontrar. É o que encontramos em trechos como estes:

Vocês sabem que por muito tempo eu trabalhei fielmente entre vocês, pregando-lhes a Palavra de Deus, sem heresias ou erros, como vocês estão cientes, e que sua salvação foi, é agora e **continuará a ser o meu desejo até a morte.** [...] Mas eu confio em nosso misericordioso, sábio e poderoso Salvador que ele me dará, por causa de Sua promessa e por meio de nossa fiel oração, a sabedoria e a coragem do Espírito Santo para permanecer firme, de modo que eles não

serão capazes de me desviar para o lado errado, **mesmo que Ele me conceda sofrer tentação, desgraça, prisão ou morte;** Ele Mesmo sofreu e permitiu a Seus mais queridos servos a sofrerem igualmente, oferecendo-nos assim um exemplo de que **devemos sofrer por Sua causa e por nossa salvação.** [...] Talvez vocês não me vejam em Praga **antes de eu morrer** [...]. (SPINKA, 1972, p. 122-123, grifos nossos)

Ao mesmo tempo em que esta carta é uma pregação, ela guarda uma característica muito comum da escrita epistolar: dada a distância, a escrita da carta serve para amenizar o sofrimento. Cartas, ao mesmo tempo em que mantêm “vínculos à distância”, mostram-nos “a intensidade do relacionamento entre os missivistas” e “além de uma emoção, [são] uma forma de ousar, de ser transparente e vulnerável” com o destinatário (BASTOS; CUNHA; MIGNOT, 2002, p. 5-6). As diversas referências à morte colocam Hus no lugar de mártir. A imagem do mártir está associada a uma confiança e é por isso que ele se apresenta em luta. Ao fazê-lo, cria aqui três imagens dos outros. Os primeiros são os destinatários da carta: eles são seus fiéis, que estão ouvindo a pregação, são frágeis e precisam de suas palavras para permanecerem firmes. Seu exemplo de firmeza é o exemplo que eles precisam para dar conta de compreender o que está acontecendo. Eles precisam de cuidados e precisam permanecer fortes, pois a morte pode afastá-los mais do que a distância que a carta consegue compensar.

Os segundos são justamente os inimigos, que não são nomeados, mas são nomeáveis e serão expostos quando a verdade vier à tona. Além disso, estão por perto, são compatriotas, são pessoas que podem estar ao lado. É por isso que Hus é tão incisivo em sua carta para que seus fiéis “não temam”. Além disso, há também um terceiro outro que não está explicitamente presente na carta: Sigismundo. É aquele que está no plano de fundo de toda a

carta, aquele que prometeu o salvo-conduto e cuja promessa será confirmada (ou não) na viagem que se inicia.

Ainda no âmbito da imagem de alguém em luta, encontra-se outro documento presente na correspondência hussita. De número 47, na coleção de Spinka, datado apenas de “outubro de 1414”, trata-se de uma nota pública exposta pela comitiva de Hus durante a viagem. Não se trata de uma carta propriamente dita, mas exerce a função de carta pública. Já em Nuremberg, nas terras germânicas, Hus e sua comitiva penduraram cartazes pedindo que as pessoas o liberassem para continuar sua viagem a Constança. Ele afirma que, assim como esteve à disposição para afirmar sua profissão de fé diante do sínodo do arcebispado de Praga, ele também está disposto a fazê-lo diante do Concílio. Pede, portanto, se alguém quiser acusá-lo de heresia, que o deixe seguir para Constança, onde ele poderá se posicionar. Parece-nos que Hus, como está viajando sem um salvo-conduto, espera, de algum modo, poder contar com a compreensão de seus inimigos para que ele não seja interrompido em sua viagem. Ele está em perigo e os outros que encontrará na viagem são inimigos.

Quando os outros não são os inimigos esperados

Em 20 de outubro de 1414, Hus escreve uma carta na qual relata sua viagem. De todas as cartas referentes à viagem, esta é a mais narrativa. Ele conta que passou pelas cidades de Bärnau, Neustadt, Weiden, Sulzbach, Hersbruck e Lauff, sendo bem recebido em todas. Os clérigos estão interessados em conversar com ele e as pessoas reúnem-se para conhecê-lo. A descrição de sua passagem por Nuremberg é um ótimo exemplo do tom da carta:

E ei! Chegamos a Nuremberg, onde **os mercadores que nos precederam** haviam anunciado

nossa chegada. Por esse motivo, o povo estava parado nas ruas, olhando em volta e perguntando **qual era o Mestre Hus**. Antes do jantar, o Mestre Johann Helwel, pastor de St. Laurence, me enviou uma carta escrevendo que há muito tempo ele desejava falar comigo abertamente. **Eu lhe respondi na mesma carta** que ele deveria vir. E ele veio. Como eu já havia escrito um aviso [convidando para entrevistas], desejando publicá-lo, o Lord Wenceslas [de Dubá] ao mesmo tempo me enviou a informação de que os cidadãos e mestres estavam reunidos e desejavam me ver para conversar comigo. Levantei-me imediatamente da mesa e saí. Os mestres me mandaram dizer que deveríamos conversar privadamente. Eu lhes disse: ‘Prego em público e desejo que todos os que quiserem possam me ouvir’. **A partir daquela hora, conversamos diante dos conselheiros e cidadãos até o anoitecer.** (SPINKA, 1972, p. 125-126, grifos nossos)

Este trecho oferece-nos inúmeros elementos para compreendermos a viagem de Hus, mas, se não realizarmos uma leitura de estranhamento do óbvio (GINZBURG, 2001, p. 41), não conseguimos observá-los claramente. A distância temporal que nos separa de suas cartas pode fazer com que não compreendamos que esses deslocamentos entre cidades levavam dias, feitos a cavalo, em comitiva. Parar numa cidade para comer e descansar é quase que obrigatório. Portanto, a expectativa de como ele seria recebido na cidade é sempre grande. Os mercadores que percorrem as rotas terrestres fazem parte de um crescente movimento de melhorias nos deslocamentos por estradas, que aumenta desde o século XII, se consolidando com grande força já no século XIII (LE GOFF; SCHMITT, 2006, p. 192). Mas esses mercadores não levam apenas mercadorias e documentos comerciais; eles também levam informações, notícias, boatos. A notícia da chegada de Hus, um clérigo perseguido pela Igreja, acusado de defender ideias, no mínimo, diferentes, causaria (como causou) alvoroço na cidade.

Numa época em que só se conhece o rosto de quem se vê,¹¹ a identificação se dá por aclamação. É por isso que Hus afirma, logo no início da carta que, quando chegou a Sulzbach, diante dos conselheiros e anciãos, disse-lhes: “Olhem! Eu sou o Mestre Jan Hus, de quem, suponho, vocês ouviram muitas maldades. Questionem-me, à vontade” (SPINKA, 1972, p. 125). E é por esse mesmo motivo que as pessoas perguntavam: “qual daquelas pessoas era o tão falado Hus?”

Além disso, a carta que recebe de Johann Helwel expressa os códigos formais das relações entre intelectuais e a afirmação de Hus que respondera na mesma carta (por que ele precisava afirmar isso?) é mais um indício, dentre os diversos que estão presentes na carta, de que estava aberto a conversar e não eram necessárias tantas formalidades. Essa menção parece servir como destaque da velocidade com a qual Hus queria que a resposta chegasse. Escrever na mesma carta, aproveitar o mesmo suporte, aparece como uma forma de não perder tempo com a preparação formal da escrita. Não nos parece uma questão de falta de papel, tinta, pena etc., como estará mais explícito em outros trechos nas cartas da prisão. Ou ainda, Hus tenta mostrar na sua narrativa que não queria se esconder e que preferia falar abertamente (não precisaria ser reservadamente, como por uma carta), afinal ele “prega em público”.

Há um esforço do missivista em destacar como foi bem recebido em todas as cidades e

11 Nesse caso, é icônica a história de Martin Guerre, narrada e analisada na obra de Natalie Zemon Davies. Um viajante que chegava a um vilarejo na região da Ocitânia, em meados do século XVI, sendo confundido com um homem que havia deixado sua família anos antes, percebe aí uma oportunidade de se estabelecer e se apresenta para todos como Martin Guerre. Como muitos anos já haviam se passado desde que o Martin Guerre “original” tinha ido embora, o rosto do “impostor” era suficientemente parecido e as informações que ele conseguiu reunir a respeito do homem que ele assumiu o lugar bastaram para que ele pudesse viver alguns anos no lugar do desaparecido. Até que o “original” retornou. Ver Davis (1987).

por todas as pessoas. Ele afirma isso reiteradamente e a escrita relata uma longa sequência de acontecimentos em poucas linhas. Sua intenção fica mais clara quando termina seu relato. Ele quer mostrar que seus inimigos não estavam entre os alemães. Os alemães aceitaram seu pedido de continuar a viagem e não impuseram o interdito sobre a cidade. Já é entre os tchecos que ele encontra seus inimigos.

Saibam que até agora **eu não encontrei nenhum inimigo**. [...] Todas as esposas dos hospedeiros e seus maridos **receberam-me em todos os lugares com grande gentileza**. Eles **não impuseram o interdito** em qualquer lugar. Todos elogiam minha nota escrita em alemão. Eu afirmo, portanto, que **não há aqui maior inimigo do que entre os habitantes do reino da Boêmia**. (SPINKA, 1972, p. 126, grifos nossos)

Esta é a narrativa central da carta e a principal imagem que Hus quer construir. Ele é alguém que tem força, coragem, está sempre aberto a falar livremente, em público. Os outros, alemães, recebem-no bem, são cordiais, dispostos a ouvir e a conversar sem concepções a respeito de Hus. Aqueles que eram os inimigos, na verdade, não o são. Os inimigos, está confirmado, são os tchecos – especialmente os tchecos.

Este é um elemento que se tornará muito forte, ao longo das cartas de Hus escritas da prisão. Em diversas cartas posteriores, ele enfatizará como, no Concílio, serão os tchecos os seus maiores perseguidores, “nossos inimigos mais ferozes”; que o Concílio condenou seus livros escritos em tcheco “sem nem ao menos os terem ouvido ou visto. E mesmo que os tivessem ouvido, não os teriam entendido”, mas foram os tchecos, “os provocadores”, que levaram à sua condenação (SPINKA, 1972, p. 167, 195, 196).

O convívio secular entre tchecos e alemães, geograficamente vizinhos, alternou momentos de intercâmbio cultural com conflitos marca-

dos (SCALES, 1999, cujo argumento desenvolvemos em AGUIAR; SILVA, 2015, p. 313 e seguintes). Com o decreto de Kutná Hora, em 1409, essa relação tornou-se bastante conflituosa. Já havia divergências entre os professores tchecos e alemães, na Universidade de Praga, especialmente em relação a suas convicções filosóficas e teológicas. Entre os tchecos, realistas, e os alemães, nominalistas, houve grande debate a respeito da chegada dos textos de John Wycliff, nos primeiros anos do século XV. Wycliff era considerado um realista que oferecia fortes argumentos para sustentar as posições teológicas que os tchecos defendiam. Com a saída dos professores alemães, o debate permaneceu entre os tchecos.

De certo modo, esse autor causou furor entre alguns dos professores tchecos, inclusive Hus. No entanto, as ideias de Wycliff combatiam a hierarquia da Igreja e, no contexto do Cisma Papal, fortaleciam ideias de oposição a essa hierarquia. Como o arcebispo de Praga opôs-se às ideias desse intelectual inglês (o Concílio de Constança as condenaria posteriormente como heréticas), houve professores tchecos que se posicionaram a favor do arcebispo e contrários a Hus, que sustentou as posições de Wycliff. Mas a oposição mais forte ocorreu durante a querela da venda de indulgências. Foi nesse momento em que alguns professores tchecos se separaram daqueles que defendiam uma reforma da Igreja e iniciaram uma oposição direta à Hus. Esta oposição foi uma das mais importantes para sua posterior condenação pelo Concílio.

Quando afirmamos que separar inimigos de não-inimigos é o motivo central da carta, pautamo-nos não apenas no que está dito. Mas há uma marca da escrita que favorece essa nossa interpretação. Logo após ter feito as afirmações que citamos acima, Hus escreve: “E o que mais devo escrever?” (SPINKA, 1972, p. 126). Agora que já escreveu o que quis, mas

ainda tem tempo e espaço, o que mais poderia escrever? Ter a possibilidade de escrever mais, quando tomada por oposição ao tempo corrido da escrita de outras das suas cartas, mostra o quanto neste momento da viagem ele está mais seguro de si e transmite uma imagem de que tudo está tranquilo. Ele constrói a imagem de alguém esperançoso para um destinatário que receberá bem essa notícia. Essa mudança de atitude está tão explícita que nos lembramos, analogamente, da frase do escritor norte-americano do século XX, famoso pela produção de romances policiais, Raymond Chandler que, preso ao gênero literário que escolheu trabalhar, viu nas cartas um espaço para se expressar: “Suponho ter revelado nas cartas mais ou menos aquelas facetas da minha mente que tinham de ser escondidas ou distorcidas no que escrevi para publicação” (apud HALL, 2000, p. 72). Hus revelou bastante nesta pequena frase.

O final da carta é dedicado a apontar não mais o que ocorreu na viagem, mas como seguirão, nos próximos dias. Hus elogia seus companheiros de viagem. A comitiva seguirá direto para Constança e eles estão acompanhando os movimentos do rei Sigismundo e do papa João XXIII. Eles optam por seguir direto para Constança, local onde o papa está por chegar, por ser mais rápido do que ir ao encontro do rei para obter o salvo-conduto. Se ele foi tão bem recebido na viagem, talvez seja bem recebido em Constança.

Na expectativa, mas em luta

As três cartas seguintes foram escritas em Constança, sendo duas logo nos primeiros dias após a chegada. Elas tratam diretamente da viagem e propõem uma autoimagem de Hus como alguém que está lutando ao lado da verdade, foi bem recebido por todos e está esperançoso diante do Concílio. Diversos elementos da alternância entre macro e micro, bem

como das características da escrita de cartas, voltam a aparecer aqui.

Na carta escrita em 4 de novembro de 1414, Hus faz um breve relato de como está sua estadia em Constança. Conta que chegaram sem contratempo à cidade e que está hospedado em uma rua próxima à residência papal. Aponta que o procurador papal expôs na igreja os processos “contra o excomungado e teimoso Jan Hus, suspeito de heresia”, mas isso não o incomodava, pois “Deus o enviou para dizer coisas más contra mim por causa de meus pecados, como um julgamento que eu sei e **estou disposto a sofrer um pouco** por Seu nome” (SPINKA, 1972, p. 129-130, grifo nosso).

Esta é a única menção na carta a algum tipo de sofrimento – que é minimizado por Hus, como pudemos observar no destaque. Todo o resto da escrita é dedicado a notícias da preparação do Concílio (como as previsões de chegada do papa espanhol e do rei Sigismundo, ou a descrição do movimento de bispos e cardeais pela cidade), bem como de seus esforços para conseguir uma audiência com o rei e com o papa João XXIII (Hus declarou ter enviado emissários a ambos). A questão dos recursos para se manter em Constança aparece duas vezes na carta. Na primeira, ele comenta o alto custo da moradia, mas o baixo custo do transporte (a cavalo): “A comida é muito cara: uma cama custa meio florim por semana. Os cavalos são baratos: um custando seis *sexagenae* na Boêmia é comprado aqui por sete florins” (SPINKA, 1972, p. 130). Este comentário é seguido de um pedido de ajuda com recursos que em breve necessitará: “Eu acho que logo terei necessidades. No que diz respeito a elas, peça ajuda aos amigos cujos nomes seria muito demorado citar e oneroso para me lembrar de memória” (SPINKA, 1972, p. 130).

Mais à frente, após comentar sobre os cavalos dos cardeais, Hus lamenta os gastos que

muitos de seus amigos precisaram fazer durante a viagem para que ele pudesse estar lá e que não poderá ajudar. Ele justifica que ainda precisa de seu cavalo e por isso não pode cê-lo. Nesta carta, ele constrói uma imagem de alguém que está bem, em busca de ser ouvido e admirado com a movimentação da cidade. É muito ajudado e muito bem recebido. Seus inimigos não o incomodam.

Dois dias depois, sua carta é mais preocupada. Hus já inicia o texto pedindo ajuda para manter-se firme, pois “muitos e poderosos adversários se levantaram contra mim”. E, após listar alguns desses adversários, afirma não temê-los, pois “depois da grande batalha, haverá uma grande vitória e depois uma recompensa ainda maior e maior perturbação dos perseguidores” (SPINKA, 1972, p. 131-132).

É notável a diferença do tom entre estes inimigos e os apresentados dois dias antes. O que antes apenas “não o incomodava”, agora se trata de uma “grande batalha”. Um dos elementos que mais se destacam no trecho em que aponta essa batalha é justamente a indiferença do papa, que não quer se intrometer nesses processos, visto que são os próprios tchecos que estão perseguindo Hus. Diz o papa, de acordo com a narrativa da carta: “O que eu posso fazer? Afinal de contas, seus compatriotas o estão fazendo!” (SPINKA, 1972, p. 132).

Hus ainda espera conseguir uma audiência pública com o apoio do Rei Sigismundo e aguarda por sua chegada. O salvo-conduto é mencionado mais de uma vez nesta carta (assim como foi uma vez na carta anterior). Este é um elemento importante, como apontamos anteriormente, pois marca tanto a confiança de Hus na viagem (conseguiu viajar mesmo sem o salvo-conduto) quanto sua esperança de que poderia ser ouvido. Essa repetição também pode levantar uma autoimagem de força em relação ao contexto. Ele estava lá porque era forte o suficiente para enfrentar os

desafios sozinho e o rei, quando chegasse, iria convalidar essa força.

Enquanto a narrativa de Hus a respeito do papa e do rei parecem apenas elementos de sua estadia em Constança, no nível macro, estes dois sujeitos estão cada um diante de um desafio. O papa João XXIII (papa de Pisa) abre o Concílio e espera ser reconhecido como o papa oficial. Os outros papas estão chegando. Chegar e abrir o Concílio era uma estratégia para tentar obter o apoio que estava perdendo (e, de fato, perderá, pois será condenado e preso poucos meses depois). Para Sigismundo, como apontamos antes, esse Concílio era sua oportunidade de agregar poder político. Hus era um elemento pequeno, mas importante da ação de ambos. Aqui, ele estava esperançoso de poder ter uma audiência. Mas, como ficaria claro no desenvolvimento das ações nas semanas seguintes, nem o rei nem o papa estavam dispostos a deixar que o clérigo tcheco falasse.

Outro importante relato da viagem é o tom sarcástico com o qual se refere a um de seus perseguidores: um “arauto”. Hus relata que um bispo da cidade tcheca de Lebus o antecedia nas cidades anunciando que ele chegaria acorrentado e que as pessoas tomassem cuidado, pois ele era um leitor de mentes. Mas, ao invés das pessoas fugirem, elas se aproximavam mais e o adversário fez as pessoas “ouvirem a verdade”. Hus está confiante: “Nós fomos tratados bem e honradamente em todas as cidades...” (SPINKA, 1972, p. 132).

Termina a carta novamente preocupado com suas necessidades materiais, mas é mais explícito desta vez, pedindo que os amigos contribuam: “Acho que em breve terei necessidades, se o Concílio se prolongar. Portanto, pergunte a quem quer que você conheça de meus amigos para uma contribuição, mas peça, a princípio, condicionalmente” (SPINKA, 1972, p. 132). Em suma, Hus apresenta uma imagem de alguém preocupado, com neces-

sidades, perseguido, mas ainda está um tanto esperançoso. Há entre os outros aqueles que são grandes inimigos e aqueles que são tolos “arautos”.

Por fim, dez dias depois, Hus escreve a última carta ainda em liberdade. Trata-se de uma carta pastoral, seguindo as características de diversas cartas semelhantes, anteriores. O texto segue a formalidade dessas cartas, indicando que foi escrito com o tempo e o cuidado necessários. Hus faz menções a seu sofrimento, mas numa perspectiva mais escatológica (na relação com o Anticristo, o Dia do Julgamento, o sofrimento do Cristo etc.) e menos em relação a sofrimentos específicos (sejam acusações, sejam necessidades). Sua menção à viagem e à sua estadia em Constança é breve, mas relevante, na medida em que sintetiza os principais temas tratados nas outras cartas: viagem tranquila, tchecos como inimigos e confiança em sua força. Os três elementos aparecem reunidos, conforme nossos destaques, no seguinte trecho, que começa falando de Deus:

Ele já me trouxe para Constance **sem qualquer obstáculo**. Em toda a viagem, **andando abertamente como um clérigo e anunciando-me em voz alta ao povo**, não encontrei **nenhum inimigo** aberto em nenhuma das cidades. **Nem eu teria muitos deles em Constança, se o clero tcheco**, que anda por aí implorando por benefícios, [em escravidão à] avareza, **não tivesse desviado as pessoas**. (SPINKA, 1972, p. 134, grifos nossos)

Mas a imagem de si como alguém que está forte diante de uma situação que ele enxerga como favorável é reforçada pelo descumprimento do interdito. Em um tom que pode chegar a ser sarcástico, Hus comenta que nunca deixaram de realizar os serviços religiosos em sua presença – nem mesmo o papa, que rezou a missa de abertura do Concílio, mesmo com Hus na cidade: “Vocês devem saber que em nenhum lugar os serviços foram interrompidos

por minha causa, nem mesmo em Constança, onde o próprio papa realizou um serviço enquanto eu estava lá” (SPINKA, 1972, p. 134).

Seja por questionar a validade do interdito, seja por mostrá-lo como irrelevante (o próprio papa o estava desconsiderando), seja por mostrar sua força, Hus constrói uma imagem de alguém que está mais confiante e possui uma expectativa positiva diante do que viria a acontecer. Diversos são os outros destas últimas cartas. Temos tanto o rei e o papa, apresentados numa posição ainda pequena em relação à importância da narrativa da viagem. Vemos os inimigos, parte do clero tcheco, que são justamente os opositores mais ferrenhos. Vemos os outrora considerados inimigos, os alemães, que se não fossem os verdadeiros inimigos, estariam ao seu lado. Temos os destinatários das cartas, que precisam saber a verdade, para estarem atentos aos inimigos que estão tão perto.

São estas as imagens ao final da viagem. Daqui poderíamos partir para nossas análises finais. No entanto, mesmo que brevemente, devemos levantar considerações a respeito da carta de número 49, que propositalmente deixamos de lado em nossa reflexão até aqui.

Algo de estranho no meio

No meio da seleção de cartas que fizemos, há uma escrita no início de novembro de 1414. O destinatário é desconhecido bem como sua exata datação. Os editores colocam-na em Constança, portanto, após o término da viagem. Trata-se de uma lista de recomendações a um “querido irmão”, portanto um clérigo. Spinka supõe ser Martin de Volyně, enquanto Novotný supõe ser Havlík (clérigo que o substituiu na Capela de Belém) (ver nota em SPINKA, 1972, p. 128). Não temos elementos para afirmar, com certeza, o destinatário, embora percebamos se tratar de alguém a quem Hus considera de algum modo subordinado, seja como

discípulo, seja como seguidor, visto a retórica da escrita da carta não possuir nenhum cuidado considerável para alguém superior. O tom é mais direto e guarda menos elementos de intimidade do que a carta a Martin.

Não há nenhuma menção à viagem e Hus não menciona nada a respeito de si próprio. Para o conjunto da epistolografia hussita disponível, trata-se de um importante documento para se debater. No contexto deste artigo, levantamos apenas duas questões. A primeira é: por que não comentar a viagem? Se for esta uma carta a Martin, ele poderia estar reescrevendo sua carta-testamento, de forma mais simples, retomando os principais conselhos. Se for a Havlík, justamente a pessoa que lia suas cartas pastorais em púlpito, não há motivos aparentes para não comentar a viagem.

A segunda pergunta é: por que não comentar nada a seu respeito? O texto inteiro consiste numa lista de conselhos, carregada de verbos no imperativo. Talvez esta carta tenha sido escrita de modo mais apressado. Estaria Hus preocupado com Martin, que, como não teria aberto sua carta anterior, talvez precisasse urgentemente de alguns conselhos? Estaria Hus em uma situação de perigo e, portanto, precisava escrever logo?

Trabalhar com cartas é lidar com fragmentos. A depender do momento em que esta carta tenha sido escrita em relação às três últimas comentadas acima (4 de novembro, 6 de novembro e 16 de novembro), nosso argumento de que Hus construiu uma imagem de si como alguém forte e em luta precisa ser matizado. Talvez sua confiança não seja tão grande assim. Ou, talvez, estejamos apenas diante de um texto de aconselhamento, prática comum nas cartas hussitas, que pode ter sido escrito rapidamente por algum motivo simples do cotidiano.

Neste momento, podemos apenas nos manter no âmbito da conjectura, na busca por

outras fontes que nos permitam aprofundar a compreensão deste documento. Sustentamos nossa narrativa e argumentação a respeito das imagens que Hus faz de si, como toda verdade histórica, sujeita a novos documentos e novas possibilidades de leitura.

Quando a viagem acaba (à guisa de uma conclusão)

De uma carta de despedida diante da expectativa da morte a uma carta indicando força, pudemos observar o quanto a imagem que Hus constrói de si mesmo se modificou nesta viagem. Tendo passado cerca de dois anos em exílio, escrevendo e planejando formas de se defender, a viagem para Constança foi transformadora, na medida em que Hus se mostrou mais confiante e forte. Bons auspícios o acompanharam e os diversos trechos sarcásticos apontam para um sujeito seguro de conseguir vencer os inimigos, visto que foram muitas as pessoas que o ouviram com atenção. Se as pessoas puderam ouvi-lo na viagem, ele talvez pudesse ser bem recebido e ouvido no Concílio.

Não cabe aqui tratar das inúmeras mudanças na escrita e nessa imagem a partir do momento em que Hus foi preso. Sua última carta, dentre as que selecionamos para este artigo, foi escrita em 16 de novembro e Hus foi encarcerado em 28 de novembro de 1414. Daí em diante, as cerca de cinquenta cartas que dispomos foram escritas nessa condição, num período de quase oito meses até sua morte na fogueira. Há de se considerar, apenas como exemplo de como sua imagem se transforma amplamente, que a primeira carta escrita da prisão é curta, apresenta preocupação por falta de notícias dos seus, traz um pedido para que ele seja libertado e afirma que estava muito doente.

Com relação aos outros, a principal transformação deu-se na leitura que fazia a respeito

dos alemães. Estes, sim, deixaram de ser inimigos, para ser pessoas abertas a conversar. Isso fortaleceu a imagem de que seus adversários tchecos eram, de fato, os principais inimigos. Os destinatários estiveram, em todas as cartas, retratados numa posição passiva: eles tinham que ouvir notícias, receber conselhos, acolher informações que lhes oferecessem uma melhor compreensão do que estava acontecendo.

Pensando o sujeito como um “universal singular” (FERRAROTTI, 2010, p. 51), estas cartas podem oferecer uma leitura, que para além da própria transformação da imagem de si, permite compreender as condições macro que estavam presentes e nela estão expressas. Olhar para uma escrita de si, exige que nos deparemos com elementos diversos que nos permitam compreender como uma pessoa se torna quem ela é. Nas palavras de Dominicé:

São as interações, as articulações, os equilíbrios, enquanto estabilidade provisória de um conjunto, que vão indicar-nos pistas de reflexão e sugerir-nos hipóteses quanto à maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna. (DOMINICÉ, 2010, p. 195)

São inúmeras as possibilidades de leitura (escrita de cartas, viagens, condições econômicas, relações entre grupos – nobreza/clero/burguesia/camponeses, questões teológicas, hierarquia da igreja, sujeitos no medievo, questões ligadas à universidade, embate tchecos-alemães). Destacamos, ao longo do texto, algumas delas, considerando o modo como a alternância entre o micro e o macro permite uma maior aproximação com relação aos eventos desta viagem.

Por fim, este exercício levantou-nos reflexões no âmbito da pesquisa. A primeira é que a alternância entre o macro e o micro nos permite pensar sobre o que significa lidar com uma história de vida como microcosmo do social. A imagem que Hus faz de si é uma construção

que não diz respeito apenas a ele e a suas escolhas, mas do quanto esse si é um constructo social que diz dos grupos aos quais ele representa. O macro e o micro não se explicam mutuamente, mas se interlaçam constantemente. Hus mostrou-se como um clérigo e intelectual. Assumiu o *topos* do mártir, em determinados momentos. Como clérigo, colocou-se no lugar de quem tem a dizer, enquanto o outro tem a ouvir. Como intelectual, colocou-se no lugar de quem tem que interpretar a realidade e oferecer esta interpretação aos outros. Lembremos da obra magistral de Le Goff (1999), em sua biografia de São Luís, e da constante tensão, quando tratamos de figuras do Medievo, entre o indivíduo e os modelos a partir dos quais ele se vê e é visto. Embora não nos pareça que essa tensão em algum momento da história tenha deixado de existir.

A segunda é em relação ao trabalho com cartas. Cartas são documentos fragmentários, na medida em que elas foram escritas para um destinatário específico com quem o remetente compartilha códigos que, em geral, nós, os leitores não supostos, não compartilhamos. Além disso, o trabalho com cartas remete a diversas temporalidades presentes (a dos missivistas, a dos que as interceptam, a dos que as guar-

dam, dos editores etc.). As cartas de viagem de Hus, em especial, estão transpassadas por códigos pessoais e por temporalidades dos macroeventos históricos de seu contexto (relações seculares e imediatas entre tchecos e alemães, décadas de um Cisma Papal e suas soluções no Concílio de Constança, estruturas do Sacro Império e relações familiares entre os reis tchecos, entre outros) que fizeram parte de nossa análise, como elementos necessários para darmos conta de compreendermos um indivíduo e suas imagens.

A última, que fica como um elemento que surge para além da própria análise, aqui apresentada, é o caráter da viagem como espaço no qual a construção de uma imagem de si se torna não apenas possível como necessária e cuidada. Isso nos parece mais forte justamente porque, no caso de Hus, não se trata apenas de uma viagem, mas de uma viagem a partir do exílio e para um lugar desconhecido. Parece-nos frutífero observar imagens de si em cartas de viagem a partir do exílio, justamente porque o remetente está questionando “quem sou eu quando não estou onde deveria estar”. Talvez por isso tenha sido tão importante para Hus construir as imagens de si e dos outros, pois buscava um sentido para o seu não-lugar.

Referências

AGUIAR, Thiago Borges de. Abra esta carta após minha morte: escrita como testamento na correspondência entre Jan Hus e seu discípulo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, p. 77-85, 2011a.

AGUIAR, Thiago Borges de. Cartas que dizem adeus: Jan Hus, 1415. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais** do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011b. p. 1-15.

AGUIAR, Thiago Borges de. **Jan Hus**: cartas de um educador e seu legado imortal. São Paulo: Annablume, 2012.

AGUIAR, Thiago Borges de; SILVA, Davi Costa da. Identidade nacional na Boêmia do século XV e a formação de uma paideia tcheca. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 309-324, 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

DAVIS, Natalie Zemon. O retorno de Martin Guerre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓ-

VOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 191-222.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FREITAS, Marcos Cezar. Por quem os sinos dobram? In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 57-73.

FUDGE, Thomas A. Jan Hus in english language historiography, 1863–2013. **Journal of Moravian History**, v. 16, n. 2, p. 90-138, 2016.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. O pensamento eclesiológico de Jan Hus (1369-1415) e sua condenação pelo Concílio de Constança. In: José Antônio de Camargo R. de Souza; Luís Alberto De Boni. (Org.). **As relações de poder: do Cisma do Ocidente a Nicolau de Cusa**. Porto Alegre: Edições EST, 2011, v. 1, p. 164-182.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HALL, Michael. Raymond Chandler. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 69-76.

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

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. (Coords.).

Dicionário temático do Ocidente Medieval. Volume II. Coordenação da Tradução Hilário Franco Júnior. Bauru, SP: Edusc, 2006.

LIMA, Sonia Maria van Dijck; FIGUEIREDO JÚNIOR, Nestor. De Gilberto Freyre para José Lins do Rego. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 241-250.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 115-136.

NASCIMENTO, R. C. S.. Cartas de Jan Hus: Indícios de uma intenção educativa. Maringá-PR: RBHE- **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 15, n. 2 (38), p. 309-314, maio/ago 2015 (Resenha).

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NOVOTNÝ, Václav. **M. Jana Husi Korespondence a dokumenty**. Praga: Komise pro vydávání pramenů náboženského hnutí českého, 1920.

SCALES, Leonard. At the margin of community: germans in pre-hussite Bohemia. **Transactions of the Royal Historical Society**, v. 9, p. 327-352, 1999.

SPINKA, Matthew. **John Hus: a biography**. Princetown, New Jersey, EUA: Princetown University Press, 1968.

SPINKA, Matthew. (Ed.). **The letters of John Hus**. Manchester, USA: Manchester University Press, 1972.

TIN, Emerson. (Org.). **A arte de escrever cartas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

Recebido em: 28.03.2017

Aprovado em: 23.07.2017

Thiago Borges de Aguiar é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. e-mail: tbaguiar@unimep.br

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP
Programa de Pós-Graduação em Educação – Bloco 07 – Campus Taquaral – Rodovia do Açúcar, nº 7000 - KM 156
Caixa Postal 68 – 13.423-170 – Piracicaba – SP
Telefone: (19) 3124-1617

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



ESTADO DA ARTE DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: UMA ANÁLISE DO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

■ MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

■ RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

■ MARIA RITA SANTOS

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo o estado da arte acerca da pesquisa (Auto)biográfica nas publicações do portal de periódicos da CAPES. Nossos objetivos foram: mapear a produção do conhecimento no campo da pesquisa (Auto)biográfica; analisar o campo da pesquisa (Auto)biográfica, a fim de contribuir com o debate de questões teórico-metodológicas; e relacionar os dados identificados nos resumos dos artigos com outros estudos do campo da pesquisa (Auto)biográfica. Realizamos um estudo do tipo estado da arte, construído por meio de levantamento de artigos no portal de periódicos do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados apontam que: 1) há uma ampliação do horizonte das opções teóricas, das direções metodológicas e das escolhas técnicas que a pesquisa (Auto)biográfica vem realizando no cenário atual; 2) a maioria dos trabalhos está vinculada ao Brasil, ademais encontramos artigos de países da América do Sul, América Central e Europa; 3) houve uma articulação com múltiplos campos do conhecimento, em especial das Ciências Humanas, Filosofia, Educação, Saúde, Ciências Sociais e Geografia; 4) prevalecem as narrativas/relatos (auto)biográficos orais e escritos, as história de vida e os memoriais de formação.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica. Estado da arte. Educação.

ABSTRACT

STATE OF THE ART OF (AUTO) BIOGRAPHICAL RESEARCH: AN ANALYSIS OF THE PORTAL OF JOURNALS CAPES

The present article has as object of study the state of the art of the (Auto) biographical research in the publications of the portal of journals CAPES. Our objectives were: 1) To map the production of knowl-

edge in the field of (auto) biographical research; 2) To analyze the field of (auto) biographical research in order to contribute to the debate of theoretical and methodological issues and; 3) To relate the data identified in the summaries of the articles with other studies in the field of (auto) biographical research. We conducted a state-of-the-art study, which was constructed by means of a research of articles in the journal portal of the Center for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The results showed that: 1) there is an expansion in the horizon of the theoretical options, the methodological directions and the technical choices that the (auto) biographical research has been carrying out in the current scenario; 2) most of the works are linked to Brazil, in addition we found articles from countries of South America, Central America and Europe; 4) There was an articulation with multiple fields of knowledge in particular of the Human Sciences, Philosophy, Education, Health, Social Sciences and Geography; 5) Prevails oral and written (auto) biographical narratives/reports, life stories and formation memorials.

Keywords: (Auto)biographical research. State of art. Education.

RESUMEN

ESTADO DEL ARTE DE INVESTIGACIÓN (AUTO) BIOGRÁFICA: UN ANÁLISIS DEL PORTAL DE REVISTAS DE LA CAPES

El presente artículo tiene como objeto de estudio el estado del arte acerca de la investigación (auto)biográfica en las publicaciones del portal de revistas de la CAPES. Nuestros objetivos fueron: 1) Mapear la producción del conocimiento en el campo de la investigación (auto)biográfica; 2) Analizar el campo de la investigación (auto)biográfica a fin de contribuir con el debate de cuestiones teórico-metodológicas y; 3) Relacionar los datos identificados en los resúmenes de los artículos con otros estudios del campo de la investigación (auto)biográfica. Realizamos un estudio del tipo estado del arte, construido por medio del levantamiento de artículos en el portal de periódicos del Centro de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Los resultados apuntan que: 1) hay una ampliación del horizonte de las opciones teóricas, de las direcciones metodológicas y de las opciones técnicas que la investigación (auto)biográfica viene realizando en el escenario actual; 2) la mayoría de los trabajos están vinculados a Brasil, además encontramos artículos de países de América del Sur, Centroamérica y Europa; 4) hubo una articulación con múltiples campos del conocimiento en especial de las Ciencias Humanas, Filosofía, Educación, Salud, Ciencias Sociales y Geografía;

5) prevalece las narrativas / relatos (auto)biográficos orales y escritos, las historias de vida y los memorias de formación.

Palabras clave: Investigación (auto)biográfica. Estado de la arte. Educación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo o estado da arte sobre a pesquisa (Auto)biográfica, construído por meio de resultados do levantamento de artigos em relação a esse campo de pesquisa, no portal de periódicos do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de colaborar com os estudos desse campo de pesquisa e formação.

Os objetivos deste artigo foram: 1) mapear a produção do conhecimento no campo da pesquisa (Auto)biográfica; 2) analisar o campo da pesquisa (Auto)biográfica, a fim de contribuir com o debate de questões teórico-metodológicas; e 3) relacionar os dados identificados nos resumos dos artigos com outros estudos do campo da pesquisa (Auto)biográfica.

A motivação para iniciar a escrita deste texto deu-se a partir da solicitação de um trabalho de conclusão da disciplina “Pesquisa (Auto)biográfica: perspectivas metodológicas”, ministrada pelos professores Elizeu Clementino de Souza e Sandra Magalhães. Essa disciplina pertence ao quadro de componentes curriculares optativos do Doutorado em Educação e Contemporaneidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Sobre os estudos denominados de estado da arte ou estado do conhecimento, podemos afirmar que possuem características:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadê-

mica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 257)

Assim, para Ferreira (2002), as pesquisas de estado da arte se debruçam sobre dados bibliográficos, como leitura de título, palavras-chave e resumos, levando o pesquisador a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele onde ele interage com a produção acadêmica, quantificando e identificando os dados bibliográficos; o segundo momento é aquele em que o pesquisador inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

Dessa forma, inspiramo-nos também em outros estudos que realizaram um esforço semelhante de mapear e refletir sobre a produção do conhecimento relacionada ao campo da pesquisa (Auto)biográfica, a saber: Stephanou (2008), Souza; Sousa e Catani (2008) e Mignot e Souza (2015). Assim, em concordância com Mignot e Souza (2015), observamos que:

[...] se inscreve no mesmo esforço já empreendido de mapeamento ou do que se convencionou chamar 'estado da arte', que busca visibilizar modos de produção no campo da pesquisa (auto)biográfica no Brasil, com destaques para apreensões de novos contornos, avanços e configurações que tais estudos têm assumido numa rede de pesquisa nacional e internacional, entre grupos de pesquisas, associações e investigadores de diferentes campos disciplinares. (MIGNOT; SOUZA, 2015, p. 12)

Nesse sentido, este trabalho converge para:

[...] o *crescimento vertical* do campo da pesquisa (auto)biográfica, entendido como elevação substantiva e crescente dos níveis de qualidade da produção e a *expansão horizontal*, significando o alargamento do território ocupado por pessoas e instituições envolvidas com esse tipo de pesquisa (individual ou em colaboração), no Brasil e em nossas conexões fora dele. (MIGNOT; SOUZA, 2015, p. 13, grifo dos autores)

Contribuiu também para a nossa reflexão o estudo de Souza, Sousa e Catani (2008), autores que procuraram compreender as peculiaridades das apropriações brasileiras de trabalhos articulados a "histórias de vida em formação" e a "metodologias autobiográficas", no primeiro e segundo Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), realizado em Porto Alegre (2004) e Salvador (2006).

De acordo com Souza, Sousa e Catani (2008):

As análises que produzem mapeamentos, "estado da arte" ou grandes quadros de caracterização de pesquisas num determinado território temático ou disciplina têm proliferado bastante no nosso país, nos últimos anos. Estratégia fecunda para ordenar e permitir distinções, agrupamentos e identificação de problemas, perspectivas ou questões. No entanto, esses modos de trabalho podem chegar a um esgotamento relativo, caso não se complementem por outros investimentos analíticos. Ao se propor a examinar as produções apresentadas nos Congressos de Pesquisa (Auto)biográfica no Brasil, busca-se sugerir indagações que ajudem na construção de novos modos de trabalho e na validação dos

já existentes. A propósito dos estudos históricos-educacionais e comparados, já se sustentou a necessidade de ultrapassar os limites dos mapeamentos na direção (e de algum modo, no retorno) a questões ligadas, simultaneamente, à análise das condições de produção e da escrita das investigações (CATANI, 2000 e 2006). Considera-se que o mesmo movimento deva ser estimulado com relação aos estudos (auto)biográficos e às histórias de vida em formação. (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008, p. 33)

Stephanou (2008) aponta que a inspiração para seu estudo sobre o estado da arte, no campo da pesquisa (Auto)biográfica, se inicia com o tema do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA):¹

Motivada pelo tema '(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes', especialmente pelas suas dimensões epistemológicas e metodológicas, dispus-me a uma aproximação aos estudos que, nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidos no campo da Educação, seja em relação ao (auto) biográfico como método de pesquisa, seja como procedimento de formação e intervenção social. (STEPHANOU, 2008, p. 22)

Stephanou (2008) aponta, enquanto consideração de sua pesquisa, que há uma grande quantidade de estudos sobre memórias, história de vida, história oral, biografias e (auto) biografias, conjuntamente a um grande foco na formação docente, no campo da pesquisa da pós-graduação brasileira, especialmente no final da década de 1990 e até o início da década de 2010.

Ao apresentar as conclusões de Stephanou (2008), Mignot e Souza (2015) e Souza, Sousa e Catani (2008), entendemos que há espaços nesses trabalhos de estado da arte, no campo da pesquisa (auto)biográfica, que justificam a necessidade de nosso esforço de pesquisa, a saber: a) houve pesquisas com a base de dados no portal de periódicos da CAPES; b) houve

1 O III CIPA ocorreu em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil no período de 14 a 17 de setembro de 2008.

pesquisas somente no banco de teses e dissertações da CAPES e nos livros vinculados ao CIPA; c) não houve pesquisas com a base de dados de artigos e, sim, de livros, teses e dissertações; e c) utilizamos oito descritores da investigação (Auto)biográfica, tentando identificar o máximo de artigos vinculados a esse campo de pesquisa.

Partindo dessa problematização, comparilhamos de reflexões semelhantes às de Stephanou (2008) sobre os objetivos de um trabalho que tem como opção metodológica o estado da arte: a) somente inventariar, contabilizar e avaliar mecanicamente o conjunto de artigos reunidos? b) Quais os efeitos e o alcance deste estudo? E, finalmente: c) como podemos problematizar o que apontam os resumos dos artigos, diante da limitada e genérica constituição em que se apresentaram?

Optamos por mapear a produção do conhecimento registrada sob a forma de resumos dos artigos, junto ao portal de periódicos da CAPES, que é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No site do portal de periódicos da CAPES, podemos localizar os artigos por: data de publicação, tipo de material, coleção, tópico, idioma, assunto, autor(es), título do periódico, data inicial e final de publicação.

As informações coletadas sobre cada artigo foram cadastradas em uma ficha (Apêndice A), que contém os seguintes dados: título, autoria, ano de publicação, nome, número e volume do periódico, número total de páginas, instituição em que o periódico está vinculado, o resumo propriamente dito e as palavras-chave. Contudo, não foi possível identificar todas as informações no portal de periódico da CAPES, o que nos levou a realizar uma busca, no próprio site de cada revista e/ou periódico. Ainda assim, apesar desse esforço complementar, algumas informações não puderam ser identificadas.

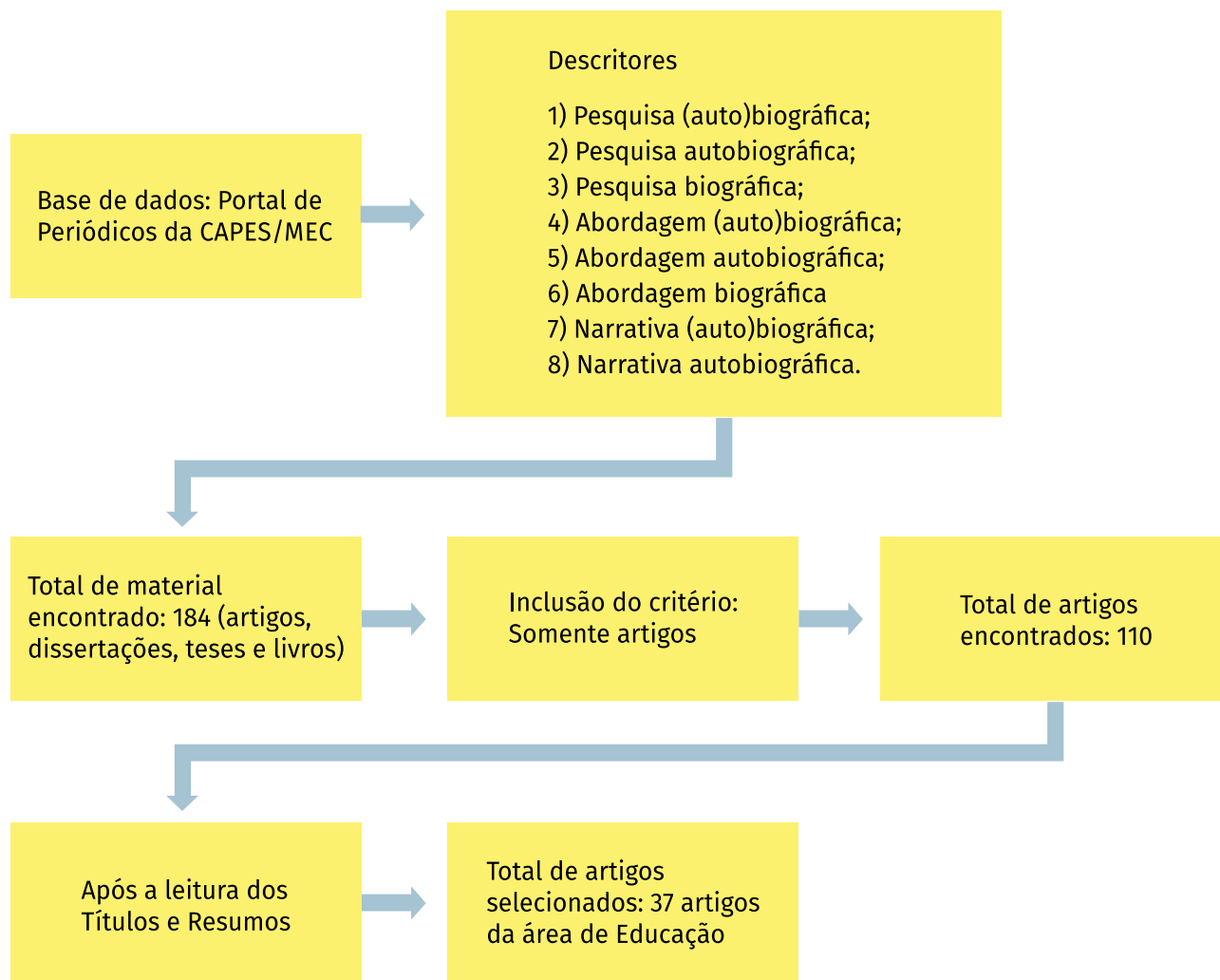
Realizamos a coleta dos artigos com oito descritores que se articulam ao campo da produção do conhecimento relacionado com a pesquisa (Auto)biográfica, a saber: 1) pesquisa (auto)biográfica; 2) pesquisa autobiográfica; 3) pesquisa biográfica; 4) abordagem (auto)biográfica; 5) abordagem autobiográfica; 6) abordagem biográfica; 7) narrativa(s) (auto)biográfica(s) e 8) narrativa(s) autobiográfica(s). Para todos os descritores, fizemos uma seleção de artigos, utilizando como critério de pesquisa, no portal de periódicos CAPES, o recurso da busca avançada e a opção “Qualquer” e também “No assunto”, bem como a opção “é (exato)”. Não utilizamos o indicador *booleano* “and” em nenhum descritor.

No conjunto do material apresentado por meio da pesquisa de busca avançada, utilizamos ainda como critério de seleção para nosso estudo somente os artigos relacionados à temática da área da Educação. Dessa forma, excluimos da amostra final dissertações, teses, livros e artigos repetidos e de outras áreas do conhecimento. Não houve delimitação de tempo para a seleção do material.

Observamos, na figura 1, a sequência do processo de coleta e seleção dos artigos no portal de periódico da CAPES.

O movimento para a seleção e a coleta dos artigos deu-se da seguinte forma: inicialmente, acessamos o portal de periódicos da CAPES pelo recurso “busca avançada”, onde colocamos cada descritor individualmente e enumeramos a quantidade de material que se relacionava a cada descritor. Ao total da coleta com os oito descritores, encontramos 184 materiais relacionados ao campo da pesquisa (Auto)biográfica. Contudo, nosso critério de seleção foi somente artigos. Então, após a primeira coleta, utilizamos o recurso de filtro para coletar somente os artigos, excluindo livros, dissertações e teses, restando somente 110 artigos.

Figura 1 – Organograma de coleta e seleção dos artigos no portal de periódicos da Capes



Fonte: Portal de periódicos CAPES, 2016.

Em um segundo momento da pesquisa, realizamos o preenchimento da ficha (Apêndice A), com os dados relacionados: título, autor, ano de publicação, nome do periódico, dados da publicação, resumo e palavras-chave dos 110 artigos identificados. Após o preenchimento das fichas, na leitura dos títulos e resumos, identificamos artigos repetidos. Nesse caso, realizamos um novo recorte, restando apenas 79 artigos. Por fim, selecionamos apenas os artigos relacionados com a área da Educação, restando somente 37 artigos. Esse quantitativo de 37 artigos foi nossa amostra final para a análise, conforme Apêndice B deste trabalho.

Aproximações iniciais: o que a produção acadêmica aponta?

Iniciando nossa análise sobre o campo da pesquisa (Auto)biográfica, iremos apresentar o mapeamento da distribuição quantitativa de cada descritor utilizado neste trabalho. A opção pela escolha de oito descritores para o campo da pesquisa (Auto)biográfica diz respeito aos diferentes tratamentos que os autores dão a este campo de pesquisa.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a distribuição quantitativa e o percentual dos artigos em cada descritor utilizado.

Tabela 1 – Distribuição dos descritores utilizados na pesquisa e a quantidade de artigos selecionados para a análise

DESCRITOR	TOTAL	
	Quant.	%
Pesquisa (auto)biográfica	8	21,7
Pesquisa autobiográfica	4	10,8
Pesquisa biográfica	7	18,8
Abordagem (auto)biográfica	3	8,1
Abordagem autobiográfica	1	2,7
Abordagem biográfica	3	8,1
Narrativa(s) (auto)biográfica	—	—
Narrativa(s) autobiográfica	11	29,8
Total	37	100

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2016.

Já vimos anteriormente que de um total de 184 produções (incluindo livros, dissertações e teses) restaram, após os critérios de seleção, apenas 37 artigos da área da Educação. Deste quantitativo, identificamos que o maior número de artigos foi encontrado, quando utilizamos o descritor narrativa(s) autobiográfica, com 11 artigos, representando cerca de 29,8% da amostra total. A segunda maior amostra, composta de oito artigos, está representada por 21,7%, quando utilizamos o descritor pesquisa (auto)biográfica. Encontramos sete artigos, o equivalente a 18,8% do total, quando utilizamos o descritor pesquisa biográfica.

Ao utilizar os descritores pesquisa autobiográfica, encontramos quatro artigos (cerca de 10,8%), já com os descritores abordagem autobiográfica e abordagem biográfica identificamos três artigos em cada um, represen-

tando 8,1% da amostra total. Com o descritor abordagem autobiográfica, encontramos apenas um artigo (que representou 2,7% da amostra). E, finalmente, ao utilizar o descritor narrativa(s) (auto)biográfica(s) não coletamos nenhum artigo.

Esses dados quantitativos também nos apresentam a preferência que os estudos, no campo da pesquisa (Auto)biográfica, têm em utilizar os prefixos auto ou (auto), para correlacionar o campo de estudo das narrativas, histórias de vida, biografia e história oral. Demonstra também o predomínio da utilização do termo “narrativa(s) autobiográfica(s)”, que atualmente temos percebido a sua utilização em livros, revistas, eventos e congressos.

Outro aspecto que analisamos diz respeito ao ano de publicação dos artigos. A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição da quantidade de artigos por ano de publicação.

Tabela 2 – Distribuição da quantidade de artigos analisados por ano de publicação

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	%
2005	2	5,4
2006	—	—
2007	—	—
2008	2	5,4
2009	3	8,1
2010	5	13,6
2011	8	21,6
2012	1	2,7
2013	2	5,4
2014	11	29,7
2015	3	8,1
2016	—	—
Total	37	100

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2016.

Ao analisar o ano de publicação dos artigos, identificamos que o artigo mais antigo foi publicado em 2005 e o mais atual em 2015. Sobre o ano de publicação do artigo mais antigo, podemos inferir que existe uma forte relação entre a data do I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) (2004) e o ano de publicação do artigo mais antigo (2005). Compreendemos que com a consolidação do CIPA,² dos grupos de pesquisa, de publicações (em livros, artigos e revistas), dentre outras

2 O VII CIPA foi realizado de 17 a 20 de julho de 2016, em Cuiabá, Mato Grosso, e teve como tema “Narrativas (auto)biográficas: contextos e memórias – experiências e sentidos”. Atualmente o CIPA está na sua oitava edição, que acontecerá em setembro de 2018 na Universidade Cidade de São Paulo, em São Paulo.

atividades, houve uma maior dinâmica na produção e socialização de conhecimento, no campo da pesquisa (Auto)biográfica, expressa no aumento quantitativo da produção durante os anos investigados.

Sobre o volume de publicação, entre os anos de 2005 a 2015, houve um movimento que podemos explicar a partir de quatro momentos: 1) um primeiro momento em que se inicia o período de publicação, entre 2005-2007, com a publicação dos dois primeiros artigos em 2005, e entre 2006-2007 não houve a publicação de artigo relacionado ao campo da pesquisa (Auto)biográfica; 2) um segundo momento de ascendência, entre 2008-2011, quando houve

o maior aumento progressivo na quantidade de artigos publicados no período analisado; 3) um terceiro momento, de declínio 2012-2013, com uma redução drástica na quantidade de artigos publicados e; 4) um quarto momento, 2014-2016, de oscilação da produção, em que 2014 registra a maior quantidade de artigos publicados, contudo, no ano de 2015, houve

uma redução de quase um terço dos artigos e, no ano de 2016, até o momento da coleta, não identificamos artigos publicados.

Outro aspecto que observamos na análise dos artigos refere-se aos periódicos em que essas produções estavam anexadas. A Tabela 3, a seguir, apresenta a lista dos periódicos e a quantidade de artigos encontrados em cada um.

Tabela 3 – Distribuição dos principais periódicos identificados na análise dos artigos

PERIÓDICOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS	%
<i>Acta Scientiarum. Education</i> – Universidade Estadual de Maringá/ UEM (Brasil)	1	2,7
<i>Brazilian English Language Teaching</i> – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC (Brasil)	1	2,7
Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP – (Brasil)	2	5,4
<i>Civitas</i> – Revista de Ciências Sociais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC (Brasil)	1	2,7
Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (Brasil)	1	2,7
Educação – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC (Brasil)	10	27,1
Educação em Revista – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (Brasil)	1	2,7
Educação Temática Digital – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (Brasil)	2	5,4
EDUCERE: <i>La Revista Venezolana de Educacion – Facultad de Humanidades y Educación – Universidad de los Andes</i> (Venezuela)	1	2,7
<i>Estudios Pedagógicos</i> – Faculdade de Filosofia y Humanidades – Universidad Austral do Chile (Chile)	3	8,1
História da Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS (Brasil)	2	5,4
<i>Indagation Didactica</i> – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores – Universidade de Aveiro/UA (Portugal)	1	2,7
INTERFACE: Comunicação, Saúde e Educação – Universidade Estadual Paulista/UNESP (Brasil)	1	2,7
<i>International Journal of Psychology</i> – International Union of Psychological Science/IUPsyS (Organização multinacional)	1	2,7

Continuação...

Movimento – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (Brasil)	1	2,7
Psicologia, Ciência e Profissão – Conselho Federal de Psicologia (Brasil)	1	2,7
Psicologia: Reflexão e Crítica – Univeridade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (Brasil)	1	2,7
<i>REEC: Revista Eletrônica de enseñanza de las ciencias sociales – Universidad de Vigo</i> (Espanha)	1	2,7
Revista Crítica de Ciências Sociais – Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra (Portugal)	1	2,7
Revista Geográfica Acadêmica – Departamento de Geografia – Universidade Federal de Roraima/UFRR (Brasil)	1	2,7
<i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – Universidad de Manizales</i> (Colômbia)	1	2,7
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> (México)	1	2,7
<i>Tendências Pedagógicas – Facultad de Formacion de Profesorado y Educacion – Universidad Autonoma de Madrid/UAM</i> (Espanha)	1	2,7
Total	37	100

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2016.

Na análise da Tabela 3, encontramos uma diversidade de 23 periódicos diferentes, em que os artigos estão publicados. Quando analisamos a distribuição destes 23 periódicos pelos países a que estão vinculados, temos a seguinte situação: 14 são do Brasil; dois são de Portugal e Espanha, cada um, e Chile, Colômbia, Venezuela e México apresentando um periódico cada. Dessa forma, houve um predomínio de países da América do Sul, mas encontramos trabalhos na América Central e Europa.

Sabemos que, devido ao caráter nacional do portal de periódico da CAPES, iríamos encontrar mais artigos vinculados a instituições brasileiras, contudo, esses dados somente endossam a quantidade de universidades e países que vêm discutindo e produzindo no campo da pesquisa (auto)biográfica.

Quando analisamos a distribuição dos artigos especificamente por periódico, encontramos uma maior quantidade, no periódico da revista *Educação*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC, representando 10 artigos anexados, cerca de 27,1% da amostra total. Em segundo lugar, identificamos a revista *Estudios Pedagogicos* do Chile, com três artigos publicados, cerca de 8,1% do total.

Nos periódicos *Cadernos CEDES*, *Educação Temática Digital* e *História da Educação*, identificamos dois artigos em cada um, ou seja, cerca de 5,5% da amostra total. O restante dos periódicos apresentou apenas um artigo publicado, representando 2,7% da amostra final. Identificamos também periódicos vinculados a organizações que têm vínculos com diferentes países, como foi o caso da *International Jour-*

nal of Psychology. Houve também periódicos organizados por entidades de classe, como é o caso do Conselho Federal de Psicologia, que edita o periódico *Psicologia, Ciência e Profissão*, e do Conselho Mexicano de Investigación Educativa e da Associação Científica de Pesquisadores Mexicanos, que publicam a *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Contudo, houve preponderância dos periódicos vinculados às Universidades, devido ao caráter do portal de periódico da CAPES. As universidades que mais se relacionaram com os artigos analisados foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RGS. Destacamos também a Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, a Universidade Estadual de São Paulo/UNESP e a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Outro destaque importante deve-se à Universidade Federal de Roraima/UFRR, que foi a única universidade da região Norte e Nordeste do país.

As universidades de outros países, que apareceram em nossas análises, foram: a *Universidade de Coimbra* e a *Universidad de Aveiro*, em Portugal, a *Universidad Austral* do Chile, a *Universidad Autonoma de Madri* e a *Universidad de Vigo*, ambas na Espanha, a *Universidad de los Andes*, na Venezuela, e a *Universidad de Marizales*, na Colômbia.

Outro ponto que podemos destacar diz respeito aos centros, departamentos, escolas ou faculdades a que os periódicos estão vinculados. Identificamos uma variedade de campos do conhecimento em que os periódicos estavam vinculados, a saber: Ciências Humanas, Filosofia, Educação, Educação Física, História, Psicologia, Comunicação, Saúde, Ciências Sociais e Geografia. Percebemos, portanto, que mesmo apontando como critério de seleção dos artigos o vínculo com o campo da Educação, encontramos artigos em diferentes áreas do conhecimento. Este dado representa a difu-

são e a inter/transdisciplinaridade³ em que o campo da pesquisa (Auto)biográfica se dispõe a produzir conhecimento.

Conforme já apontamos anteriormente, o critério de coleta e análise dos artigos foi a partir do portal de periódicos da CAPES e entendemos que o campo de pesquisa (Auto)biográfica é mais amplo, quantitativa e qualitativamente, indo além dos dados que encontramos, já que existem diversos periódicos, revistas, livros e editoras, em diferentes regiões do país, em que a discussão do campo da pesquisa (Auto)biográfica já se constitui de maneira consolidada. Como exemplo, podemos citar a produção do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), coordenado pelo professor Elizeu Clementino de Souza, situado na região Nordeste do Brasil, como um importante espaço de produção e socialização das discussões no campo da pesquisa (Auto)biográfica.

Especificamente sobre as temáticas dos artigos analisados, a Tabela 4, a seguir, apresenta a distribuição dos artigos segundo os principais temas discutidos. A sistematização dos diferentes tópicos temáticos foi realizada a partir das leituras e discussões, no campo da pesquisa (Auto)biográfica.

A organização por temas deu-se da seguinte forma: 1) pesquisa (auto)biográfica, métodos e fontes; 2) pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professores; 3) pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores; 4) pesquisa (auto)biográfica e narrativas da infância e juventude; e 6) pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos e construção da identidade.

3 Em palestra realizada no dia 14 de julho de 2016, na mesa intitulada "Pesquisa (auto)biográfica: aspectos teórico-metodológicos", Maria da Conceição Passeggi colocou que a pesquisa (Auto)biográfica amplia-se, para além do campo inter ou transdisciplinar, apoiando-se no campo pós-disciplinar. Consideramos que essa variedade de campos do conhecimento, em que a pesquisa (Auto)biográfica vem produzindo, apresenta uma coerência com o pensamento levantado por Passeggi naquela ocasião.

Tabela 4 – Distribuição dos artigos sobre Pesquisa (Auto)biográfica por eixo temático

Eixos Temáticos	Total	
	Quant.	%
Pesquisa (auto)biográfica, métodos e fontes	9	24,3
Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professores	13	35,2
Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores	4	10,8
Pesquisa (auto)biográfica e narrativas da infância e juventude	5	13,5
Pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos e construção da identidade	6	16,2
Total	37	100

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2016.

Identificamos que o eixo temático com o maior número de artigos foi o tópico “Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professor”, com 13 artigos, representando cerca de 35,2% da amostra total. Neste eixo, apareceram trabalhos que se apropriaram das narrativas das experiências vividas pelos professores em formação e a sua capacidade de contribuição no processo de profissionalização de cada um. Nesta análise, identificamos uma similaridade dos resultados deste trabalho com os resultados apontados por Sthepanou (2008), que aponta, em seu estudo sobre o estado da arte, o predomínio de trabalhos que discutem a formação de professores(as).

O segundo eixo com o maior número de trabalhos foi “Pesquisa (auto)biográfica, métodos e fontes”, com nove artigos analisados, representando 24,3% do total. Neste grupo, identificamos artigos que discutiram: a) aspectos epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica como, por exemplo, o conceito de formação e experiência; e b) aspectos técnicos e fontes diversas, a exemplo de artigos que refletiram sobre diferentes instrumentos de coleta e análise de dados.

O terceiro eixo com mais artigos foi “Pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos

e construção da identidade”, com seis artigos identificados, quantitativo que equivale a 16,2% da amostra global dos materiais. Nesses artigos, a partir das narrativas, foram debatidos o processo de migração, a emancipação social, expectativas profissionais e a construção da identidade docente.

O eixo “Pesquisa (auto)biográfica, narrativas da infância e juventude” foi o quarto tema mais discutido, com cinco artigos analisados, correspondendo a um percentual de 13,5% da amostra total. O conjunto de artigos desse grupo versou sobre diferentes narrativas da infância e juventude de docentes, refletindo sobre os impactos dessas narrativas na construção da identidade docente e na prática pedagógica.

O quinto e último eixo, denominado de “Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores” apresentou quatro artigos, correspondendo a 10,8% do total. Neste grupo, os artigos discutiram as contribuições de educadores, tais como: Maria de Lourdes Gastal, Ivan Fernandes Lima, Rodolfo Stavenhagen e outros renomados educadores do Rio Grande do Sul.

A Tabela 5, a seguir, apresenta os principais eixos temáticos dos artigos coletados por referência à experiência de professor ou de aluno.

Tabela 5 – Distribuição dos eixos temáticos sobre Pesquisa (Auto)biográfica por referência à experiência de professor ou de aluno

Eixos Temáticos	TOTAL	
	Professor	Aluno
Pesquisa (auto)biográfica, métodos e fontes	—	1
Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professores	7	5
Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores	4	—
Pesquisa (auto)biográfica e narrativas da infância e juventude	—	5
Pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos e construção da identidade	1	1
Total	12	12

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2016.

Os dados da Tabela 5 indicam que a quantidade de resumos referentes à experiência da condição docente é equivalente à quantidade dos achados da condição de aluno(a), com 12 referências cada um, dentre os 37 artigos analisados. Esses dados diferem dos resultados encontrados por Stephanou (2008), pois, em sua pesquisa, há uma maior incidência de referências à condição do professor(a). Podemos compreender esse movimento de aumento de interesse pela “escuta” de narrativas de aluno(a) como um “novo” viés para o campo da pesquisa (auto)biográfica, somando-se as narrativas de crianças, pais e jovens, dentre outros. É importante destacar que no cenário histórico das pesquisas em Educação, não é comum a atenção à escuta sensível desses públicos.

Contudo, no que tange a uma análise por eixo temático, percebemos que, nos eixos

Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professores e Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores, há uma maioria de artigos que relatam a experiência da condição do professor(a). Nos eixos *Pesquisa (auto)biográfica e narrativas da infância e juventude* e *Pesquisa (auto)biográfica métodos e fontes*, há uma maior incidência de artigos que abordam a condição do aluno(a). No eixo *Pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos e construção da identidade*, há uma equivalência em relação à referência da condição de professor(a) e aluno(a) com uma incidência em cada eixo.

Outro aspecto que merece um destaque em nossa análise diz respeito ao *corpus* empírico dos artigos analisados. A Tabela 7, a seguir, apresenta a quantidade e a variedade do *corpus* empírico identificado nos artigos analisados.

Tabela 7 – Distribuição do *corpus* empírico dos artigos analisados

<i>Corpus</i> empírico (documentos das pesquisas)	TOTAL
Narrativas/relatos (auto)biográficos (orais ou escritos)	22
Entrevistas não estruturada	1
Entrevista em profundidade	1
Histórias de vida	4
Memoriais de Formação	2
Análise compreensiva-interpretativa	1
Método Etnográfico	1
Rodas de conversa	1
Grupo reflexivo	1
Ateliês de escrita (auto)biográfica	1
Entrevista (auto)biográfica	1
Biografias educacionais	1
Grupo colaborativo	1
Desenhos	1
Atividades Pedagógicas escritas	1
Diários de aula	1
Fotobiografias	1
Videografias	1
Filmes	1
Portfólios	1
Cartas	1
Narrativas cênicas	1

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, 2016.

Percebemos, em relação ao *corpus* empírico apresentado nos resumos, uma diversidade de opções, fontes e estratégias metodológicas. Contudo, prevaleceram os seguintes documentos: narrativas/relatos (auto)biográficos orais e escritos, história de vida e memoriais de formação.

A Tabela 7 possibilita a compreensão dos inúmeros documentos que servem de suporte para o campo da pesquisa (auto)biográfica, tais

como: desenhos, diários, fotografias, vídeos, filmes, portfólios, cartas, entrevistas, rodas de conversa, grupos reflexivos, dentre outros.

Em relação à amplitude de opções que o campo da pesquisa (auto)biográfica nos aponta, Stephanou (2008) apresenta que:

Enfim, se uma tendência geral quanto aos professores e à formação docente sobleva no conjunto dos resumos, por outro lado, a variação institucional, nas fontes, autores e es-

estratégias metodológicas confere um caráter de diversidade anteriormente referido, o que impede as generalizações. De qualquer modo, a tendência a ser afirmada é a ascensão do número de estudos que vêm se (pre)ocupando, nos últimos anos, com as histórias de vida e os relatos (auto)biográficos. (STEPHANOU, 2008, p. 38)

Percebemos, portanto, que nossos dados, em relação às principais temáticas discutidas e à diversidade de fontes para a pesquisa (auto)biográfica, apresentam similaridade com os dados apresentados por Stephanou (2008). Isso reflete a tendência contemporânea em torno de estudos sobre história de vida e narrativas (auto)biográficas.

Apontamentos (in)conclusivos

Inicialmente, consideramos, assim como Stephanou, que o conjunto de trabalhos analisados

[...] formaram um horizonte rico para compreender as opções, direções, escolhas e desatenções que temos produzido no campo da pesquisa na pós-graduação em Educação, particularmente, em história da educação, memória, autobiografias e história de vida. (2008, p. 22)

Apoiando-nos nessa assertiva, pensamos que esse movimento de análise do estado da arte no portal de periódicos da CAPES nos fez ampliar o horizonte das opções teóricas, das direções metodológicas, das escolhas técnicas, das articulações a diferentes campos do conhecimento, das lacunas e das possibilidades que a pesquisa (auto)biográfica nos apresenta. Nesse sentido, temos que ter o cuidado, ao elaborar um estudo de caráter do estado da arte, conforme aponta Stephanou, quando nos alerta que:

Depreende-se da leitura desses resumos que, embora reconheçam os direitos de expressão da subjetividade, assim como sua validade nas pesquisas em Educação, de outra parte não descuidam de questionar o imediatismo iden-

titário, a armadilha do conceito de identidade universal e fixista e, portanto, de uma verdade essencial do sujeito, assim como a tendência à psicologização da existência. (2008, p. 38)

Em relação ao quantitativo de artigos e à utilização dos descritores, o descritor “narrativa(s) autobiográfica(s)” representou a maioria da amostra total, seguido de “pesquisa (auto)biográfica” e “pesquisa biográfica”.

Ao analisar o ano de publicação dos artigos, identificamos que o artigo mais antigo foi publicado em 2005 e o artigo mais atual em 2015. No tocante à distribuição nacional dos 23 periódicos identificados, a maioria está vinculada ao Brasil, ademais encontramos artigos de países da América do Sul, América Central e Europa. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RGS) foram as universidades que tiveram a maior frequência de citações, respectivamente.

Identificamos, portanto, múltiplos campos do conhecimento em que se vinculam os periódicos, a saber: Ciências Humanas, Filosofia, Educação, Educação Física, História, Psicologia, Comunicação, Saúde, Ciências Sociais e Geografia. Isso representa a capacidade de articulação que o campo da pesquisa (Auto)biográfica vem nos permitindo.

Em relação aos principais temas discutidos, a “Pesquisa (auto)biográfica, profissionalização e formação de professor” constitui-se da maioria dos trabalhos, seguido de “Pesquisa (auto)biográfica, métodos e fontes”, “Pesquisa (auto)biográfica, aspectos sociológicos e construção da identidade”, “Pesquisa (auto)biográfica, narrativas da infância e juventude” e “Pesquisa (auto)biográfica, vida e obra de educadores”.

Acerca da experiência referente à condição docente e/ou do aluno(a), identificamos uma semelhança quantitativa nos artigos analisados. Contudo, compreendemos que há aumen-

to pelo interesse de “escuta” nas narrativas de aluno(a), somando-se às narrativas de crianças, pais e jovens, dentre outros.

Na análise do *corpus* empírico, identificamos uma variedade de opções, fontes e estratégias metodológicas, prevalecendo as narrativas/relatos (auto)biográficos, orais e escritos, as histórias de vida e os memoriais de formação.

Dessa forma, entendemos que os resumos dos artigos analisados precisam de uma atenção potencializada, apenas exercitada introdutoriamente neste trabalho. Ou seja, necessitam de mais movimentos no caleidoscópio, para que possamos conferir outros arranjos e imagens sobre o objeto de estudo deste artigo; como sugestão, pode-se ampliar a área de conhecimento para além do campo da Educação, procurando verificar como tem se configurado o campo da Pesquisa (auto)biográfica com a

saúde, a administração, a literatura e as artes, entre outros.

Sobre este assunto, não temos a intenção de esgotar o debate e nem de assumir estas análises como a verdade universal sobre o objeto. Assim:

Renunciar à possibilidade de discussão e de confrontação crítica pode levar à imposição de uma determinada verdade. Permitamos a desconfiança frente aos discursos da subjetividade, das narrativas de identidade, como construção de verdade do sujeito. Mas, sobretudo, continuemos insistindo na arte de pesquisar, pois afirmando os trabalhos do pensamento, afirmamos o direito à vida. (STEPHANOU, 2008, p. 40)

Assim, inspirados nessas palavras oferecemos este texto para partilhas, novas indagações, olhares curiosos, atentos e críticos, com a perspectiva de contribuir para o campo da pesquisa (auto)biográfica.

Referências

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS 2004.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. 3., 2008. **Anais...** Natal: UFRN, 2008.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. 7., 2016, **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano, XXIII, n. 78, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015. Disponível em: <[http://www.revistas.udesc.](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/453/showToc)

[br/index.php/linhas/issue/view/453/showToc](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/453/showToc)>. Acesso em: 7 de jul. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero29.pdf>>. Acesso em: 7 de jun. 2016.

STEPHANOU, Maria. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFN: São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, v. 7. p. 19-53.

Recebido em: 21.12.2016

Aprovado em: 30.07.2017

Michael Daian Pacheco Ramos é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Professor do curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina. Pesquisador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). e-mail: michaeluneb@gmail.com

Rua Barra Paulista, 216, Cidade Nova, Feira de Santana/BA. CEP: 44053-256
Telefone: (75) 991847243

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira é Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. e-mail: rcmagal@yahoo.com.br

Barra da Retiro, 152, Mangabeira, Feira de Santana/BA. CEP: 44056-528
Telefone: (75) 99210-6246

Maria Rita Santos é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista CAPES. e-mail: mariaritinhasantos@hotmail.com

Rua B, caminho 18, casa 08, Feira VI, Feira de Santana/BA. CEP: 44034-292
Telefone: (75) 99192-3430

APÊNDICE A

FICHA COM DADOS SOBRE O ESTADO DA ARTE DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA
UTILIZANDO O DESCRITOR:
OPÇÃO (QUALQUER OU EXATO):
QUANTIDADE TOTAL DA AMOSTRA:

AMOSTRA 1
TÍTULO DO TRABALHO:
AUTOR(ES):
TIPO DE PESQUISA: (ARTIGO, LIVRO, DISSERTAÇÃO OU TESE)
DATA DE PUBLICAÇÃO:
DADOS DO PERIÓDICO ANEXADO:
RESUMO:
PALAVRAS-CHAVE:

APÊNDICE B

LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Quadro 1 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor abordagem (auto)biográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos	Lourdes Maria Bragagnolo Ana Margarida da Veiga Simão	Educação – PUC – Porto Alegre (RS) (Brasil)	Vol. 34 (2)	2011
2	Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica	Inês Ferreira de Souza Bragança	Educação – PUC – Porto Alegre (RS) (Brasil)	Vol. 34 (2)	2011
3	Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras	Cleuza Maria Sobral Dias Maria Emilia Amaral Engers	Educação – PUC – Porto Alegre (RS) (Brasil)	Vol. 3 (57)	2005

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES.

Quadro 2 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor pesquisa (auto)biográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
4	A experiência em formação	Maria da Conceição Passeggi	Educação – PUC – Porto Alegre (RS) (Brasil)	Vol. 34 (2)	2011
5	Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com História de vida e Memoriais de Formação	Maria Helena Menna Barreto Abrahão	Educação – PUC – Porto Alegre-RS (Brasil)	Vol.39 (1)	2014
6	Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica em Brasil: redes de investigación y educación rural	Elizeu Clementino de Souza	Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)	Vol. 19 (62)	2014
7	Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido	Elizeu Clementino de Souza	Educação – PUC – Porto Alegre-RS (Brasil)	Vol. 39 (1)	2014

8	Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização	Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza Paula Perin Vicentini	Educação em Revista Faculdade de Educação da UFMG (Brasil)	Vol. 27 (1)	2011
9	Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos	Simone Silveira Cintra Ana Angélica Albano	Caderno CEDES – UNICAMP (Brasil)	Vol. 30 (80)	2010
10	Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência	Analice Dutra Pillar Gilvânia Maurício Dias de Pontes	Educação – PUC – Porto Alegre-RS (Brasil)	Vol. 37 (3)	2014
11	Narrativas de crianças sobre as escolas de infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica	Maria da Conceição Passeggi et al.	Educação-UFSM (Brasil)	Vol. 39 (1)	2014

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES.

Quadro 3 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor abordagem autobiográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
12	Clínica-escola: apoio institucional inovador as práticas de gestão e atenção na saúde como parte da integração ensino-serviço	Olinda Maria de Fátima Lechamn Saldanha et al.	Interface: Comunicação, Saúde e Educação – UNESP (Brasil)	Vol. 18 (51)	2014

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES.

Quadro 4 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor pesquisa autobiográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
13	Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância	Andrea Abreu Astigarraga	Educação Temática Digital – UNICAMP (Brasil)	Vol. 12	2010
14	Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica	Maria Helena Menna Barreto Abrahão	História da Educação – UFRGS (Brasil)	Vol. 7 (14)	2012
15	O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional	Maria de Fátima Vasconcelos Costa	Educação Temática Digital – UNICAMP (Brasil)	Vol. 12	2010
16	Pesquisa Autobiográfica: contribuições para a História da Educação e de educadores no Rio Grande do Sul	Maria Helena Menna Barreto Abrahão	Educação – PUC – Porto Alegre-RS (Brasil)	Vol. 30 (2)	2005

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES

Quadro 5 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor pesquisa biográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR PESQUISA BIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
17	A narrativa e a formação de professores	Marlene Rozek	Indagatio Didáctica Repositório Científico de acesso aberto em Portugal – Universidade de Aveiro (Portugal)	Vol. 5 (2)	2013
18	A perspectiva biográfica na pesquisa educativa: um olhar sobre seus antecedentes, tendências e possibilidades	Andrés Arguello	Estudios Pedagógicos (Valdivia) – Faculdade de Filosofia y Humanidades – Universidad Austral de Chile (Chile)	Vol. 40 (1)	2014

19	Alteridade na educação em direitos humanos: um estudo biográfico de Rodolfo Stavenhagen	Andrés Arguello	Estudios Pedagógicos (Valdivia) – Faculdade de Filosofia y Humanidades – Universidad Austral de Chile (Chile)	Vol. 37 (1)	2011
20	Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: contributo para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de imigrantes	Elsa Lechner	Revista Crítica de Ciências Sociais – Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra (Portugal)	(85)	2009
21	Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: revisão e perspectivas	Hermílio Santos Patrícia de Oliveira Priscila Susin	Civitas – Revista de Ciências Sociais – PUC/RS (Brasil)	Vol. 14 (2)	2014
22	O hermeneuta da geografia alagoana: homenagem ao geógrafo e professor Ivan Fernandes Lima (Biografia)	David Christopher M. de Amorim Moises Calu de Oliveira	Revista Geográfica Acadêmica – UFRR (Brasil)	Vol. 2 (1)	2008
23	Revista do Ensino/RS e Maria de Lourdes Gastal: duas histórias em conexão	Beatriz Teresinha Daudt Fisher	História da Educação – UFRGS (Brasil)	Vol. 14 (30)	2011

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES.

Quadro 6 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor abordagem biográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR ABORDAGEM BIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
24	Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica	Carmen Jesus Dores Cavaco	Caderno CEDES – UNICAMP (Brasil)	Vol. 35 (95)	2015
25	O processo de integração educacional do ponto de vista de cinco jovens universitários com deficiência visual do Concepción	Cecilia Avendaño Bravo	Estudios Pedagógicos (Valdivia) – Faculdade de Filosofia y Humanidades – Universidad Austral de Chile (Chile)	Vol. 40 (2)	2014
26	Formação em psicologia e vulnerabilidade social: um estudo das expectativas de inserção profissional de formandos	Silvia Maria Silveira	Psicologia: Ciência e Profissão – Conselho Federal de Psicologia (Brasil)	Vol. 28 (2)	2008

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES.

Quadro 7 – Lista de artigos selecionados para análise utilizando o descritor narrativa autobiográfica

UTILIZANDO O DESCRITOR NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA					
	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	Volume e número	ANO DE PUBLICAÇÃO
27	Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior	Regiane Macuch Carlinda Leite	Tendências Pedagógicas – Universidad Autonoma de Madrid (Espanha)	(24)	2014
28	Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente	Luciana Passos Sá	REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias – Universidade de Vigo (Espanha)	Vol. 8 (2)	2009
29	Relato autobiográfico y subjetividade: una construcción narrativa de la identidad personal	Maria Gutiérrez Fernandes	EDUCERE: Revista Venezolana de Educación – Universidade de los Andes (Venezuela)	(49)	2010
30	The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity	Robyn Fivush et al.	International Journal of Psychology – IUPSis (Organização multinacional)	Vol. 46 (5)	2011

31	Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor	Wolney Honório Filho	Educação – PUC – Porto Alegre-RS (Brasil)	Vol. 34 (2)	2011
32	Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular	Wagner dos Santos et al.	Movimento – UFRGS (Brasil)	Vol. 21 (1)	2015
33	Grupo colaborativo e formação docente: diálogos (transformadores) com uma professora universitária iniciante	Maria Aparecida de Souza Perrelli Luciana Virgili Pedroso Garcia	Acta Scientiarum. Education – Universidade Estadual de Maringá/UEM (Brasil)	Vol. 35 (2)	2013
34	A formação dos professores de língua estrangeira e suas influências sob o viés das narrativas autobiográficas	Everton Vinicius de Santa	Brazilian English Language Teaching Journal – PUC/RS (Brasil)	Vol. 1 (1)	2010
35	Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural	Gilson de Almeida Pereira Maria Emilia Amaral Engers	Educação – PUC – Porto Alegre-RS (Brasil)	Vol. 32 (3)	2009
36	A construção narrativa da identidade	Andre Guirland Vieira Margarida Rangel Rodrigues	Psicologia: Reflexão e Crítica – UFRGS (Brasil)	Vol. 27 (1)	2014
37	As jovens que abandonam o ensino médio: rupturas e pontos de não retorno	Marcos Jacobo Estrada Ruiz	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – Universidad de Manizales (Colômbia)	Vol. 13 (2)	2015

Fonte: Elaboração própria, a partir da coleta no portal de periódicos da CAPES.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM MÚSICA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS: UM ESTUDO A PARTIR DE ENTREVISTAS NARRATIVAS

■ ANDREA MATIAS QUEIROZ

Universidade de Brasília

RESUMO

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças – OMPC continuam estudando música, ao longo de suas vidas. O referencial teórico utilizado foi desenvolvido a partir dos conceitos que tratam da juventude, com base em autores como Groppo (2000), León (2005), Abramo, (2005), bem como o conceito de experiência formativa e a busca de si, no processo de formação e vida, na perspectiva abordada por Christine Josso (2004; 2010). A metodologia utilizada consiste na abordagem autobiográfica, na qual a subjetividade dos indivíduos se torna ponto fundamental para este estudo (Delory-Momberger, 2012). A técnica de pesquisa é a Entrevista Narrativa, baseada nos pressupostos de Schutze (2010). Olhar as experiências formativas em música desses jovens poderá nos indicar caminhos para discutir as dimensões envolvidas na continuidade desses jovens, estudando música ao longo da vida.

Palavras-chave: Jovens de uma orquestra. Experiências formativas em música. Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

FORMATIVE EXPERIENCES IN MUSIC IN THE CONSTRUCTION OF LIFE PROJECTS OF YOUNG PEOPLE: A STUDY FROM NARRATIVE INTERVIEWS

This paper presents the cutting of a master's research aimed to understand how the youth of the Orchestra of the Music Project Tethers for Children continue studying music throughout their lives. The theoretical framework was developed from the concepts that deal with youth, based on authors like Groppo (2000), Leon (2005), Abramo (2005) and the concept of formative experience and the search for you in the process training and life in perspective addressed by Christine

Josso (2004; 2010). The methodology used is the autobiographical approach in which the subjectivity of individuals becomes a key issue for this study (Delory-Momberger, 2012). The research technique it is the interview Narrative based on assumptions Schutze (2010). Look at the formative experiences in music these young people indicates the paths to discuss dimensions involved in the continuity of these young people studying music.

Keywords: Youth orchestra. Formative experiences in music. Autobiographical research.

RESUMEN

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN MÚSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA DE JÓVENES: UN ESTUDIO A PARTIR DE ENTREVISTAS NARRATIVAS

Este trabajo presenta el recorte de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo los jóvenes de la Orquesta de Cuerdas del Proyecto Música para Niños continúan estudiando música a lo largo de sus vidas. El referencial teórico utilizado fue desarrollado a partir de los conceptos que tratan de la juventud, con base en autores como Groppo (2000), León (2005), Abramo, (1994), así como el concepto de experiencia formativa y la búsqueda de sí en el proceso de formación y de la vida en la perspectiva abordada por Christine Josso (2004; 2010). La metodología utilizada es el enfoque autobiográfico en el que la subjetividad de los individuos se convierte en un tema clave para este estudio (Delory-Momberger, 2012). La técnica de investigación es la Entrevista Narrativa basada en los supuestos de Schutze (2010). Observar las experiencias formativas en música de los jóvenes podrá indicarnos caminos para discutir dimensiones presentes en la continuidad de esos jóvenes estudiando música a lo largo de la vida.

Palabras clave: Jóvenes de una orquesta. Experiencias formativas en música. Investigación autobiográfica.

Continuidade de jovens estudando música: tema e interesses

A decisão de realizar uma pesquisa relacionada com a continuidade de jovens estudando música deu-se por conta de minhas experiências, pessoal e profissional, ao longo da minha trajetória na música, lecionando para crianças,

adolescentes, jovens e adultos, em projetos, escolas especializadas e aulas particulares.

Ao longo dessas experiências, presenciei o desinteresse e a desistência dos alunos, mas, em contrapartida, também pude ver exemplos

de superação e persistência, em suas trajetórias na música. Nos contextos em que atuei, a questão do desinteresse sempre me inquietava, pois eu me perguntava quais razões levavam esses alunos a parar de estudar música, interessando-me, principalmente, pelos motivos que tinham os demais alunos para continuar, persistir nos seus estudos e permanecer fazendo música.

A partir disso, a primeira grande pergunta que me fiz foi: “quais as razões que fazem os alunos dar continuidade aos seus estudos de música?” Esse questionamento, apesar de muito amplo, me inquietou durante muito tempo e ainda me inquieta, de certa forma. Com isso, passei, então, a observar que essa escolha dos sujeitos por continuar estudando música era algo mais complexo. No meu entendimento, isso parecia estar relacionado tanto com as singularidades do indivíduo, como também poderia ter relação com as experiências vivenciadas nos contextos em que estão inseridos. Isso me leva a pensar que a trajetória musical de um indivíduo, ou seja, a sua continuidade nos estudos em música está relacionada a diversos aspectos, tais como pessoas, ambientes, suas decisões e a persistência no fazer musical.

Partindo de leituras e experiências que englobam a minha vivência como professora, entendo que a opção do jovem por continuar estudando música é um processo multifacetado, resultante das interações do indivíduo com os ambientes nos quais está inserido, suas relações com a música e com pessoas e suas experiências, pois, como aponta Silva (2008, p. 39), as escolhas musicais dos jovens são parte de um fenômeno complexo e envolvem, além do aspecto “estético ou valorativo musical”, a construção da identidade que requer, muitas vezes, movimentos de reflexão que lhes permitam mudar, repensar e trocar suas escolhas.

Uma vez que os sujeitos dessa pesquisa são os jovens da Orquestra de Cordas do Projeto Música para Crianças da Universidade de Brasília, que denomino, no decorrer do artigo, de OMPC, penso que a compreensão dos contextos dos mundos vividos pelo sujeito, tanto nos projetos de si como nos projetos coletivos, talvez traga, para a área de Educação Musical, uma concepção mais abrangente a respeito dos inúmeros aspectos que contribuem para que os jovens permaneçam estudando música nos contextos em que estão inseridos.

Em relação aos cuidados éticos da pesquisa, após dar os esclarecimentos e as informações necessárias, foi entregue um termo de autorização para cada um dos participantes. Além disso, antes de iniciar a gravação das entrevistas, indaguei os entrevistados sobre a opção de utilizar ou não o seu verdadeiro nome na pesquisa. Apenas uma das entrevistadas pediu um tempo para pensar a respeito, mas, posteriormente, comunicou-me que eu poderia utilizar seu próprio nome. Deste modo, todos eles optaram pela utilização do próprio nome no trabalho final.

Assim sendo, o foco do meu interesse foi compreender como os jovens da OMPC continuam estudando música, ao longo de suas vidas, a partir das narrativas, dos episódios e acontecimentos que marcaram sua experiência formativa. O que eles contam, o que legitimam como significativo para essa escolha aparecerá nos episódios de suas histórias de vida com a música.

A experiência como formação

Para compreender os caminhos construídos pelos jovens músicos da OMPC, parto de uma perspectiva autobiográfica, abordando o conceito de experiência como formação, na perspectiva teórica de Josso (2004), para quem a experiência é a vivência carregada de significado, isto é, a vivência da qual nos tornamos

conscientes de nós mesmos, e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos, sobre como estamos nos tornando indivíduos e, principalmente, sobre o conhecimento de nós mesmos, das relações que são estabelecidas no nosso processo formativo e nas aprendizagens construídas ao longo da vida.

Para esta reflexão, dialogo com as questões apresentadas por Josso (2010), no que se refere às experiências formadoras que, pela força de sua significação, foram fundadoras e desencadearam os rumos de sua vida. Partindo de uma visão, ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva, esta autora extraiu de seu percurso vivências que se transformaram em experiências e contribuíram para a sua (trans)formação.

Essa busca de si é abordada pela autora através da metáfora do “caminhar para si”, como um meio de ter o controle da própria vida, de tornar-se sujeito de si, adotando uma postura ativa frente a suas experiências e a sua vida.

A metáfora sugere a atividade de um sujeito que inicia uma viagem e, no decorrer do caminho, a partir dos encontros e acontecimentos, ele se localiza no espaço-tempo do aqui e agora e procura compreender o que o orientou durante essa caminhada, fazendo o registro das suas bagagens e recordando os seus sonhos e desilusões, procurando voltar para si a partir dos caminhos percorridos. Nas palavras de Josso (2010, p. 84), “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um”. A partir desse encontro de si, o sujeito reflete sobre suas vivências e, conseqüentemente, transforma-se em alguém capaz de coordenar a sua própria vida. A tomada de consciência das experiências revela aspectos do sujeito que emergem como um referencial experiencial que pode ser considerado como um pressuposto constitutivo da maneira de ser do sujeito, ao alicerçar suas

ideias e pensamentos, e exteriorizar aspectos que manifesta em suas relações e no contexto em que se encontra.

Nessa perspectiva, em se tratando dos mundos dos jovens e seus contextos musicais, a formação é vista aqui como a relação que esses jovens estabelecem com os tempos/ espaços que vivenciam, e nos quais fazem as suas apropriações e constroem experiências musicais.

Partindo do que foi exposto acerca do processo de caminhar para si, acredito que uma forma de fazer esse percurso, ou seja, de entender as próprias decisões e tornar-se sujeito de si, seja vislumbrar ao longo da vida a imagem de um projeto futuro que transcende a ideia de uma concretização profissional e busca o entendimento, a construção e o encontro de si mesmo no mundo.

Compreensões teóricas e metodológicas da autobiografia e a entrevista narrativa

O que constitui o projeto epistemológico da pesquisa biográfica, abordagem metodológica utilizada para esta pesquisa, é a constituição individual do sujeito (DELORY-MOMBERGER, 2012).

De acordo com a autora, o objeto de estudo da pesquisa biográfica inscreve-se em uma das questões centrais da antropologia social, buscando compreender “como os indivíduos se tornam indivíduos?” (2012, p. 523). Essa temática convida outras áreas do conhecimento a desdobrar outras questões que tratam da complexidade das relações dos indivíduos e suas inscrições nos contextos históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos.

Os desenvolvimentos teóricos mais recentes da pesquisa biográfica, propostos por Delory-Momberger (2008; 2012), têm evidenciado

o carácter eminentemente transdisciplinar do trabalho que recorre ou se baseia em histórias de vida, narrativas biográficas e material autobiográfico.

Para a autora, tal proposta toma em consideração tanto as dimensões sociais, políticas, históricas, discursivas, culturais, presentes nas abordagens biográficas, como as aproximações entre diferentes correntes ou tradições da pesquisa com e sobre as histórias de vida, nas ciências sociais e humanas, nos últimos cem anos.

Assim, a abordagem biográfica é relevante para a compreensão das posições e dos papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. Assim, só podemos reconstruir o mundo de nossas vidas narradas à medida que relacionamos esse mundo aos nossos construtos biográficos e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Para Delory-Momberger (2008), a forma de expressão mais imediata para demonstrar a representação mental, pré-escritural de uma biografia são as narrativas. A autora esclarece que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de abertura e de fechamento dos acontecimentos, além de orientar quanto aos objetivos do sujeito em narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa apresenta-se como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida.

Por meio das narrativas, podemos ter acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, pois a pessoa traz a sua experiência da maneira como ela a percebe, ou melhor, da maneira como a interpreta. A pessoa narra suas experiências, reconstruindo eventos passados de uma maneira congruente com sua compreensão atual, ou seja, o presente é

explicado tendo como referência o passado reconstruído, e ambos são usados para gerar expectativas sobre o futuro.

Assim, ao narrar a sua própria história, o indivíduo age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto. Contudo, o relato não é somente o produto de um ato de contar, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. A identificação e o tratamento cruzado desses relatos permitem tornar legíveis os princípios estruturais que organizam o percurso de autoformação de quem narra, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade.

Com base nessas concepções fundantes da pesquisa, a técnica de coleta de dados utilizada foi desenvolvida pelo sociólogo alemão Fritz Schutze, e trata-se do método de análise de dados narrativos conhecido como entrevista narrativa (SCHUTZE, 2010).

Ao idealizar essa forma de entrevista, Schutze (2010) parte do princípio de que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. Nesse sentido, Weller (2009) observa que, na abordagem idealizada por Schutze, a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante, em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas.

Nesse sentido, ao contar um acontecimento, a pessoa tem compromisso com a expressão simbólica do mundo e como ele funciona. Ela se refere a um acontecimento que ocorreu no passado, mas, agora, à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros padrões de comportamento que socialmente são estabelecidos, enfim, ela reconta o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada.

Essa compreensão da narrativa permite perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa. A vida de uma pessoa tem muitas ramificações, entrelaçamentos, expansões e uma infinidade de possibilidades a serem realizadas, que se relacionam com muitas outras experiências, permitindo que um evento seja contado e recontado de diferentes maneiras, considerando-se diferentes pontos de vista.

Experiências formativas em música dos jovens da OMPC

Ao narrarem sobre o início da trajetória musical e o processo de entrada no mundo da música, os jovens entrevistados da pesquisa revelam percursos vividos no contexto familiar, escolar e social, como lugares que contribuem e imprimem marcas significativas em todo o seu percurso musical.

Relembrar a trajetória revela, na totalidade do grupo, lembranças e aprendizagens construídas em diferentes espaços. As referências feitas às diversas pessoas do convívio, nesses contextos, que exercem influência no percurso da vida, são vinculadas à “aprendizagem experiencial” da vida de cada sujeito. Pais, professores, familiares, amigos, vizinhos e colegas são marcantes nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que ocorrem na vida dos sujeitos, configurando assim uma perspectiva formativa ao longo da vida.

Considerando que a continuidade dos jovens da OMPC na música pode se sustentar e fortalecer nas relações construídas, a partir das pessoas e das vivências musicais experienciadas, apresento a seguir os principais aspectos constituintes dessas experiências relatados pelos jovens.

A influência da família

A família exerce um papel fundamental na constituição e na formação dos indivíduos. A convivência familiar vai criando normas, crenças, valores, culturas próprias, trazidas pelo grupo de convivência, pelas instituições ou pela mídia. Isso pode direcionar os indivíduos, em suas escolhas e decisões, quanto ao que fazer na vida, desenvolvendo expectativas em relação aos outros e à imagem de si mesmos como pessoas.

De acordo com as narrativas dos jovens, a presença dos pais tem uma função importante na continuidade dos estudos em música, pois, como relatado, além dessa presença, existe um esforço por parte dos mesmos para que seus filhos continuem estudando, como fica claro no seguinte relato:

Uma coisa boa é que a minha mãe, ela sempre ia nas aulas comigo, até os 14 anos, ela sempre acompanhava muito, tipo, por mais que quando eu tava em casa eu estudava sozinho, ela ia na aula comigo, então ela sabia. (Luiz Paulo)

Ao ressaltar a presença da mãe em suas aulas, de uma forma positiva, o jovem demonstra o quanto a base familiar influenciou a sua trajetória, pois à medida que ele recebe esse apoio, a sua relação de continuidade na música se fortalece.

Para Ruth, a importância da mãe também foi fundamental ao seu processo formativo. Como mostra o relato a seguir, Ruth atribui à mãe a principal influência para ela ter iniciado a carreira musical.

Na verdade, quem me influenciou mesmo foi minha mãe porque ela sempre gostou de piano na infância dela. Aí a minha mãe me colocou pra ter aula, daí eu comecei a aprender teclado e flauta junto com a minha irmã. (Ruth)

De acordo com as narrativas dos jovens, a presença dos pais exerce uma função importante na continuidade dos estudos em música.

ca, pois, como relatado, além dessa presença, existe um esforço por parte dos mesmos para que seus filhos continuem estudando. Esse esforço é visto pelos entrevistados como algo que pode ter contribuído para a continuidade dos estudos em música. Nesse sentido, já existem estudos que abordam essa temática.

Segundo Santos (2005), a família é apontada pela literatura como um dos principais aspectos que podem tanto ajudar quanto dificultar o jovem na tomada de decisões relacionadas ao futuro profissional. A questão da atuação da família, nessas escolhas, transparece tanto no discurso dos pais como no discurso dos próprios jovens. Há sempre alguma maneira de influenciar, seja expressando abertamente a opinião ou, muitas vezes, pressionando o filho a seguir determinada profissão.

O indivíduo, ao nascer, já carrega consigo uma série de expectativas da família, que ele deverá (ou não) cumprir ao longo da vida. Os pais depositam seus sonhos nos projetos que fazem para o futuro dos filhos e estes se desenvolvem nesse contexto. Assim, o jovem se depara com a necessidade de implementar uma série de escolhas relativas ao seu futuro escolar e profissional.

O jovem tende a buscar o primeiro apoio na família, na hora de fazer essas escolhas. É na família que ele encontra o suporte para a realização do seu projeto. Conforme percebido por Santos (2005, p. 63), “a família é um entre os vários facilitadores ou dificultadores do processo de escolha, mas antes de tudo tem um papel importante na realidade do jovem e deve ser levada em consideração quando se trata de projeto de vida”.

A influência da família, ou da rede de relações que se forma em cada família, está sempre presente de alguma maneira nas diferentes escolhas que fazemos na vida. Assim, a combinação das expectativas da família, da história de vida familiar, do comprometimen-

to dos pais, do encorajamento e da interação presente na vida musical dos jovens tem contribuído para a continuidade dos seus estudos em música.

Relação dos alunos com o professor

Apesar de estabelecida por um programa, um conteúdo, normas internas ou até pela infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Conforme a maneira pela qual esta interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada, em uma ou outra direção. Como toda relação, esta também é composta de dois polos – professor e aluno – e cabe a ambos determinar o clima desta relação. Nesse sentido, observamos, nas narrações dos entrevistados, a importância que cada um deles dá a essa relação:

[...] Eu acho que um professor que dá a vida pra dar aula, tem muita vontade, tem carinho, tem amor à profissão, ele consegue ter uma relação boa com o aluno, mesmo que ele cobre e puxe sempre o ritmo. (Ruth)

No caso de Ruth, ela considera essa “boa” relação entre professor e aluno como algo primordial para o seu aprendizado, e vai além disso, considerando que, no modo de ensinar do professor, deve existir “vontade”, “carinho” e “amor à profissão”. O que Ruth interpreta como sentimentos necessários à profissão está relacionado a uma visão mais ampla da forma de ensinar, na qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento, proporcionado um clima de apoio mútuo entre professores e alunos.

O professor também tem um papel de grande relevância, uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado, dando o apoio e o incen-

tivo que o aluno necessita para a manutenção do seu aprendizado, como pode ser observado no relato de Marília:

O estímulo dos professores é sempre essencial, essencial, porque quando você tá nessas crises assim tipo “ah, eu sou muito ruim”, eles “não, tô vendo seu crescimento, você melhorou nisso, nisso e naquilo, muita coisa precisa melhorar, mas já tem isso, isso e aquilo e então vamos nessa! Não desiste não”, eles são maravilhosos meus professores, eu dei sempre muita sorte. (Marília)

A narrativa de Marília demonstra como o estímulo do professor é fundamental ao seu processo de continuidade na música. Durante os momentos de desânimo, esse estímulo se torna decisivo na opção de permanecer na carreira musical, pois, quando ela se sente insegura em relação ao seu aprendizado, é a fala do professor que a ajuda a continuar estudando música, e essa fala tem um significado especial, pois vem de alguém que conhece e acompanha de perto o seu percurso musical.

Partindo dos relatos dos jovens entrevistados, é possível perceber que, durante a trajetória musical, o incentivo do professor se torna fundamental, pois ele dá um suporte técnico e afetivo ao aluno, o que o ajuda a analisar a própria trajetória através de um outro ângulo, possibilitando-lhe enxergar dificuldades e desafios como possibilidades de crescimento.

Para além da troca de conhecimentos e ensinamentos, como podemos ver nos relatos dos jovens, está presente nessa relação um aspecto emocional e afetivo, pelo qual o aluno reconhece na figura do professor alguém em quem ele pode confiar e apoiar as suas escolhas profissionais. À medida em que o jovem recebe, do professor, o incentivo para continuar suas atividades musicais, ele se sente fortalecido e capaz de seguir em frente, rumo ao seu objetivo.

Seguindo esta perspectiva, de acordo com Gómez (2000), o papel do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum, no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá pela interação. Esse processo deve provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa. Nesse mesmo raciocínio, Loyola (2004) defende a ideia de que a relação professor/aluno é afetada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre os mesmos, por isso, a interação professor/aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

Deste modo, as experiências adquiridas na relação professor/aluno exercem uma força que os move a seguir em seus estudos com a música. Essa relação pode influenciar em aspectos como ânimo e motivação para estudar, pois, a partir do incentivo do professor, o aluno responde em consonância a esse incentivo, sentindo-se apoiado e passando a acreditar em si mesmo.

Momentos de desânimo

Como em muitas trajetórias pessoais, os momentos de desânimo também estão presentes no percurso desses jovens e configuram-se em importantes fases da vida, pois é frente a esses momentos de desânimo e desestímulo que eles procuram meios de superar os obstáculos e fortalecer a sua escolha: continuar estudando música.

Os motivos para esses momentos de desânimo são variados, de acordo com a trajetória pessoal de cada um deles. No caso de Brenda, a entrada na faculdade e a percepção do nível de exigência do curso a fizeram pensar que ela não ia ser capaz de acompanhar o curso, entretanto esse fato não foi suficiente para fa-

zê-la desistir e a vontade de não desistir a fez seguir em frente.

[...] Mas, assim, eu fiquei desanimada um tempo... Logo que eu entrei na faculdade, porque eu achava que era um ritmo e era outro e a exigência era muito maior. Aí, eu pensava que eu não ia dar conta, mas eu não ia desistir, daí eu fiquei. (Brenda)

Torna-se importante pensar nos motivos dessa vontade de não desistir, pois, quando Brenda expressa essa decisão, entende-se que isso é resultado de um processo de escolhas que ela vem fazendo, ao longo de toda a vida, o que sinaliza para o fato de que o processo de se manter em uma atividade também é permeado por rupturas e os momentos de desânimo também servem para reforçar a continuidade, à medida que levam o jovem a refletir sobre a sua trajetória, os motivos para continuar e também sobre as suas expectativas futuras.

Já no caso de Luiz Paulo, o principal momento de desânimo ocorreu ainda na infância, quando vivenciava outros conflitos pessoais que acabaram influenciando a sua vida com a música.

Acho que todo mundo já teve momento de desânimo né, a minha fase disso foi mais ou menos entre os 10, 11 anos [...] eu tava mudando de colégio também, aí queria mais sair com os amigos e tudo, eu gostava muito de esporte também, aí, muitas vezes, assim, eu fiquei... eu ficava na dúvida, sabe? Se eu queria mesmo fazer música e tudo... (Luiz Paulo)

Esses momentos vividos na transição entre a infância e a adolescência, como no caso de Luiz Paulo, são bastante comuns, pois envolvem diversas mudanças na vida do indivíduo que acarretam em dúvidas e conflitos que podem ser bastante importantes na formação desse indivíduo. Em relação aos motivos para continuar, o entrevistado relata:

Eu acho que é essa vontade de ser, de fazer uma coisa bem-feita, de querer realmente ser bom.

Tipo assim, várias vezes, quando eu me sinto um pouquinho desestimulado, aí eu penso “pô, ainda dá tempo de recuperar, de fazer o meu melhor”. (Luiz Paulo)

O que direciona a continuidade do jovem Luiz Paulo é a sua vontade de se aprimorar naquilo que faz, de se perceber nos seus avanços musicais, ou seja, é partindo dessa relação entre presente, o que ele faz atualmente, e futuro, o que ele poderá fazer para melhorar, que ele encontra razões para continuar estudando música.

Nesse sentido, podemos pensar no conceito de competência advindo da teoria da motivação, que, segundo Guimarães (2001), trata-se da capacidade do ser humano estabelecer uma interação com o contexto em que vive, considerando uma tendência motivacional inata ao ser humano para atuar de forma competente no ambiente. Para essa perspectiva teórica, a competência é considerada um senso motivacional intrínseco, de forma a nortear os indivíduos em direção à forma mais eficaz possível de interação com o meio. Assim, a necessidade de competência, identificada no relato de Luiz Paulo, reflete o desejo que ele tem de provar suas capacidades e habilidades. Deste modo, a satisfação dessa necessidade fornece uma motivação capaz de gerar esforços para a superação de desafios.

Nas narrativas dos quatro jovens, podemos observar a relação existente entre momentos de desânimo e momentos de mudança, em suas vidas, sejam elas em seus ambientes, em suas condutas referentes a determinadas fases da vida, em suas interpretações do passado ou em suas expectativas futuras.

Passar por momentos de desânimo faz parte da vida de todo ser humano. Mas, de certa forma, esses momentos ajudam a fortalecer a continuidade. Para esses jovens, continuar estudando música, ao longo da vida, é também sentir-se desanimado e aprender a superar.

Deste modo, o processo de continuar é permeado de rupturas e essas rupturas mostram aos jovens que, em todas as trajetórias, existem dificuldades, mas sempre é possível continuar, se existe um movimento para isso.

De acordo com Delory-Momberger (2012), as transformações que ocorrem com as pessoas durante os períodos de transição põem a prova as representações de si e as atividades que constituíram como normas pessoais de sua socialização, o que pode, muitas vezes, ocasionar períodos de desânimo e descontinuação das atividades.

Assim, a reflexão realizada sobre si, nesses períodos de questionamento, é essencial, pois é a partir disso que os jovens relacionam as avaliações que fazem de si mesmo às realidades nas quais atuam, encontrando não apenas razões para vencer os desânimos, mas principalmente a capacidade de agir em seus ambientes e se tornarem agentes da sua própria história, construindo uma visualização do seu futuro com a música. Para isso, apresento a seguir indícios da contribuição dos projetos pessoais na continuidade dos estudos em música e na construção dos projetos pessoais, ao longo de toda a trajetória musical desses jovens.

A música como um projeto de vida

Os projetos pessoais são fundamentais para a continuidade dos jovens, nos seus percursos musicais, pois a idealização de um objetivo ou sonho leva o jovem a dar segmento as suas atividades musicais e a construir seus caminhos, buscando situações e experiências que fortaleçam essa continuidade.

Ao construírem um projeto futuro, os jovens visualizam elementos como a consolidação de uma carreira, uma segurança financeira advinda da profissão ou até a realização de um sonho. Apesar de se diferenciarem de acordo com o desejo de cada entrevistado da pesqui-

sa, esses elementos são norteadores de suas trajetórias, servindo como meio de incentivo à continuidade daquilo que eles escolheram e projetaram para suas vidas.

Essa persistência pode ser observada no relato de Marília acerca do seu processo de estudo, objetivando passar no vestibular em música.

[...] Eu primeiro tive que me disciplinar, estudava quatro horas por dia meu instrumento, tudo que a professora passava e tinha meus horários de relaxamento, meus horários de meditação, foi um período que eu tava trabalhando mesmo pra poder entrar aqui, trabalhando o mental, físico, espiritual, tudo, e o instrumento principalmente. Então, quando eu passei, foi assim, foi uma vitória, falei “pronto, agora é isso, agora é mais que certeza, agora vamos fazer, vamos nessa!” (Marília)

Em sua narração, vê-se que Marília tem bastante clareza das ações que deve realizar. Marília organiza nessa narrativa uma sequência de ações, de situações de aprendizagem que a levaram ao objetivo estabelecido. Ou seja, em sua percepção, a entrevistada planejou situações que acreditava serem necessárias para a concretização de seu projeto. A partir disso, ela iniciou um processo de realização sequenciada dessas ações, preocupando-se também com a sua autoformação geral.

Assim, manter um objetivo final, no caso passar no vestibular em música, fez com que Marília buscasse uma disciplina em sua vida e percorresse um “caminho para si”, que proporcionou o entrelaçamento da sua formação e autoformação, tornando-se ao mesmo tempo consciente de suas ações e autônoma em sua vida.

Ruth também possui bastante clareza do percurso que precisa caminhar para chegar ao objetivo almejado.

Então, primeiramente eu quero entrar aqui na universidade mesmo, fazer o bacharelado, depois um mestrado e, mais pra frente, quero fa-

zer um concurso como esse da orquestra sinfônica de Brasília [...]. E se surgir alguma bolsa pra viajar pra fora, mais pra frente né... Mas eu quero ficar aqui em Brasília mesmo e ser solista também. (Ruth)

Na narrativa de Ruth, fica bastante clara a importância de manter um projeto em vista, e como ela espera construir esses caminhos para realizar o seu projeto de vida. Ruth esquematiza um caminho que acredita ser necessário percorrer para levá-la ao seu objetivo, o de ser solista de uma orquestra. Partindo desse sonho, ela delinea suas experiências de acordo com o caminho que resolveu percorrer, e a partir disso traça estratégias que a levem pouco a pouco a concretizar as ações que acredita serem necessárias para a realização do seu projeto de vida.

Ao evidenciar os projetos musicais futuros dos jovens da OMPC, podemos perceber que existe uma relação de temporalidade referente ao passado/presente/futuro. Assim, podemos perceber que, para transformar o presente, os entrevistados projetam o futuro e encontram, nessa relação de temporalidade, um meio de delinear seus caminhos, ou seja, é partindo da visualização de um objetivo ou situação futura que eles fazem as escolhas para vivenciarem o presente. Segundo Josso (2010):

O presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. (JOS- SO, 2010, p. 23)

Partindo do pensamento da autora, entendendo que desde o momento em que esses jovens objetivam a realização de um projeto de profissionalização, traçam estratégias para realizá-lo e buscam uma identificação no seu percurso de vida. Eles transcendem o âmbito

profissional e ingressam em uma caminhada de reflexão pessoal que, conseqüentemente, os levará a um processo de (re)significação da sua vida e da caminhada para si mesmos.

Assim, a partir dos projetos futuros narrados pelos jovens, emerge o conhecimento de si e as dimensões formativas e autoformativas. Revelam-se, ainda, aprendizagens experienciais que potencializam formas de compreensão da continuidade dos jovens entrevistados estudando música. Além disso, tornam-se explícitos os significados e os sentidos exercidos pelos espaços em que estão inseridos, no que se refere às influências, às decisões tomadas e aos caminhos percorridos por esses jovens, ao longo de suas trajetórias musicais.

Algumas considerações

Nas narrativas dos jovens da OMPC, podemos observar a construção das suas trajetórias, bem como a sua continuidade na música sendo delineada nas experiências relatadas sobre determinados aspectos, como a influência dos pais, as relações estabelecidas com professores, os momentos de desânimo presentes na trajetória musical e os seus projetos de vida.

Dentre os aspectos citados, sobressai-se, como principal agente motivador da continuidade, o projeto futuro com a música, pois, ao se depararem com momentos de dificuldade e desestímulo, os jovens começam a enxergar e a refletir sobre as fragilidades do próprio percurso e, frente a essas fragilidades, os jovens voltam-se para si, buscando apoio nos seus sonhos. Isso, conseqüentemente, os leva a repensar o seu projeto de vida.

Ao iniciar os estudos em música, os jovens aproximam-se de um novo universo e, na medida em que o conhecem e estabelecem relações pessoais e afetivas, eles iniciam uma caminhada em direção ao seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, acredito que, ao olhar para o futuro, os jovens imprescindivelmente,

olham para si, pois, projetar um sonho e construir uma estratégia para realizá-lo, é um processo complexo, que exige uma gama de escolhas e reflexões que os leva a ressignificar suas vivências e a refletir sobre suas próprias experiências formadoras.

A reflexão e a ressignificação das experiências aos poucos os tornam pessoas capazes de tomar as próprias decisões frente aos diferentes caminhos encontrados na vida. Nessa perspectiva, continuar na trajetória musical está relacionado à construção de um projeto de vida com a música e, conseqüentemente, não se pode dar corpo a esse projeto sem se tornar sujeito de si mesmo, isto é, sem fazer uma caminhada para si (JOSSO, 2010).

Refletir sobre suas histórias com a música torna-se um instrumento para auxiliar os jovens a tomarem consciência das decisões que pesam sobre sua maneira de ser/estar no mundo, e, ao descobri-las, abrem-se outras possibilidades. Assim, os jovens descobrem-se fenômenos de si mesmos e passam a olhar o seu projeto futuro e a busca de si como uma construção do seu próprio ser/estar no mundo.

Foi possível perceber, também, pelos resultados obtidos nesta pesquisa, que, para esses jovens, ter um objetivo futuro faz com que eles enfrentem as adversidades e busquem ultrapassar obstáculos encontrados no seu percurso, pois concebem algo para o futuro e traçam caminhos que acreditam ser adequados para alcançar esse objetivo. Ao construírem um projeto futuro, os jovens visualizam elementos, como a consolidação de uma carreira, uma segurança financeira advinda da profissão ou até a realização de um sonho.

Com base no que foi exposto, creio que a área de Educação Musical tem, dentre os seus

compromissos, o papel de levar o indivíduo, na sua relação com a música, a uma busca do caminhar para si. Nessa perspectiva, que emerge a partir dos resultados da pesquisa, para ensinar e aprender música, faz-se necessário pensar uma educação ampla que promova, no processo de aprendizagem, a reflexão da própria trajetória, das vivências e experiências formadoras.

Acredito que essas aproximações epistemológicas entre as áreas de Educação Musical e Autobiografia, nos mostram mais um caminho para refletir sobre o ensino e a aprendizagem da música com foco no sujeito, visto que a autobiografia permite ir além de apenas contar a história com a música, captando o seu significado na vida dessas pessoas, em seus diferentes contextos. Contar, ouvir e compreender as histórias de vida com a música é, portanto, uma forma de tornar a experiência vivida disponível para outros, que as recontarão, criando, então, uma rede de conhecimento, o que permitirá sempre um novo contar sobre sua própria experiência a partir de outras experiências e outros contextos.

Assim, ao serem registradas, as histórias desses jovens com a música se tornam disponíveis a outros leitores, abrindo novas possibilidades de interpretação. As narrativas criam um campo para a ação coletiva, legitimando certas identidades e conduzindo os jovens a tomarem posições que estão de acordo com seus projetos pessoais. Isso também permite aos profissionais da área de Educação Musical refletirem sobre seus conhecimentos e determinadas situações e experiências que contribuem para o processo de continuidade nos estudos em música.

Referências

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. Punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Página Aberta, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernida-

de avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passegi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 53-64.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37-57.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: Maria Virgínia de Freitas

(Org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-18. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acessado em 28/11/2016.

LOYOLA, Marcia Rocha. **A importância da relação da afetividade entre professor/aluno para o desenvolvimento da educação infantil**. 2004. 66 f. (Especialização em Psicopedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Candido Mendes – Projeto a Vez do Mestre, Niterói, 2004.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n.1, p. 57-66, 2005.

SCHUZE, F. Pesquisa bibliográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010. p. 210-222.

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 39-57.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schutze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-16.

Recebido em: 12.05.2017

Aprovado em: 31.07.2017

Andrea Matias Queiroz é Mestre em Música pelo Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília. e-mail: vlndrea@yahoo.com.br

Setor de Grandes Áreas Norte 609, UnB – Asa Norte, Brasília – DF
Telefone: (61) 98287 5934

A ESCRITA DE PROFESSORAS NOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

■ MARIA COUTO CUNHA

Universidade Federal da Bahia

■ MARTA LÍCIA BRITO DE JESUS

Universidade Federal da Bahia

■ REGINA LUCIA PORTELA

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este artigo discute as produções textuais dos Memoriais de Formação escritos por professoras de escolas públicas, que fizeram o curso de Licenciatura Especial em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), entre 2010 e 2013, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Do ponto de vista teórico-metodológico, referencia-se nas ideias de Kofes (2015), a respeito das narrativas etnográficas e traz uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, amparada nos pressupostos da Análise do Discurso (ORLANDI; 2002; 2003; 2004), com ênfase nos estudos sobre autobiografia e educação (JOSSO, 2002; 2007; SOUZA, 2007; 2011). Foram analisados os memoriais de 18 professoras, apresentados nos respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Conclui-se a discussão com evidências sobre a apropriação pelas professoras desse espaço de valorização das narrativas, através de uma escrita autoral e preche de conteúdos considerados significativos, relacionados à identidade profissional e a suas histórias de vida.

Palavras-chave: Formação de Professores. Memoriais de Formação. Narrativa.

ABSTRACT

THE TEACHER'S WRITING IN THE TRAINING MEMORIALS

This article discusses textual productions of training memorials written by public school teachers who enrolled in the Special Graduate course in Pedagogy at the Faculty of Education of the Federal University of Bahia (FACED/UFBA) between 2010 and 2013 in the context of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PAR-

FOR). From a theoretical and methodological point of view, this article is referenced in ideas about ethnographic narratives Kofes (2015) in the qualitative documental research based on the assumptions of the analysis of discourse (ORLANDI, 2002, 2003 e 2004) and in the studies on autobiography and education (JOSSO, 2002, 2007; SOUZA, 2007, 2011). The training memorials of 18 teachers, presented in their respective Course Completion Work (TCC), were analyzed. This discussion is concluded with evidences on the appropriation by the teachers of this space of appreciation of the narratives, through an authorial writing, filled with contents considered significant and that are related to their professional identity and life histories.

Keywords: Teachers Training. Training Memorials. Narrative.

RESUMEN

LA ESCRITURA DE PROFESORAS EN LOS MEMORIALES DE FORMACIÓN

Este artículo discute las producciones textuales de los memoriales de formación escritos por profesoras de escuelas públicas que hicieron el curso de Licenciatura Especial en Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de la Bahía (FACED/UFBA), entre 2010 y 2013, en el contexto del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica (PARFOR). Desde el punto de vista teórico-metodológico, se referencia en Kofes (2105) respecto de las narrativas etnográficas y traza una investigación documental de carácter cualitativo amparada en los presupuestos de análisis del discurso (ORLANDI, 2002, 2003 e 2004), la autobiografía y la educación (JOSSO, 2002, 2007; SOUZA, 2007, 2011). Fueron analizados los memoriales de formación de 18 profesoras, presentados en los respectivos Trabajos de Conclusión de Curso (TCC). Se concluye la discusión con evidencias sobre la apropiación por las profesoras de ese espacio de valorización de las narrativas, a través de un escrito autoral y lleno de contenidos considerados significativos relacionados a la identidad profesional y a sus historias de vida.

Palabras clave: Formación de profesores. Memoriales de Formación. Narrativa.

Memória, narrativa, experiência e discurso na escrita de professoras

— A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos — viver é isso. É um dorme e

acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais. [...] A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscados. Cada pisco é um dia. Pisca e mama: pisca

e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

— E depois que morre? — Perguntou o Visconde.
 — Depois que morre, vira hipótese. É ou não é? O Visconde teve de concordar que era. (LOBATO, 1995, p. 9)

A lembrança dos diálogos entre os personagens Emília e o Visconde de Sabugosa, do Sítio do Pica-pau Amarelo, de autoria de Monteiro Lobato, sobre a necessidade de Emília escrever um livro contendo suas memórias, além de ser muito divertida, nos dá pistas sobre algo que já se sabe: a complexidade que é o registro de recordações vividas por alguém na “vida real”.

A construção da memória, segundo Pollak (1992), que faz essa discussão no campo da História, é formada por elementos que são experimentados pelo grupo ao qual a pessoa tem um sentimento de pertencimento, denominado pelo autor de acontecimentos, lugares e personagens vividos por tabela, que podem ou não ter pertencido ao espaço-tempo da pessoa. Por exemplo, a data real em que a vivência ocorre não é o mais importante, visto que as lembranças são desobedientes à ideia de um tempo cronológico e organizado. As lembranças nos permitem percorrer questões que são mais importantes pelo seu significado da memória, que está sendo revelado nas suas diversas nuances, ora ligado à vida privada, ora à vida pública do autor.

A memória, como capacidade de conservar certas informações que o homem pode ressignificar de impressões passadas (LE GOFF, 2000), está ligada ao grupo social de pertencimento da rede de relações sociais da qual fazemos parte. Essa capacidade do sujeito de reinventar o vivido revela um processo em que é possível identificar, nas repetições de sua experiência, tal como as piscadelas de Emília, as várias interpretações acerca dos novos acontecimentos que produzem sentido ao seu pre-

sente. Para Pollak (1992), é nesse movimento que reside a existência de uma ligação estreita entre a memória e a identidade social dos sujeitos (imagem de si, para si e para os outros), o que, por sua vez, garante o sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa como parte de um grupo em permanente construção.

As formulações de Le Goff (2000) e Pollak (1992) vão ao encontro do que afirma Pêcheux (1999) acerca da memória discursiva, posto que, na materialidade dos discursos, evidencia-se não a recordação de acontecimentos recuperados de algo distante do passado de cada um, mas acontecimentos mobilizados e manifestos discursivamente pelos sujeitos, de forma dinâmica, e observados na repetição e na regularidade dos sentidos atribuídos a uma memória construída em rede e em permanente processo de interpretação ocorrido no presente.

A abordagem da memória a partir da resignificação da História de Vida das professoras em uma situação específica de tornar pública uma autobiografia, através de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aqui denominado como Memoriais de Formação, sem dúvida nos remete às situações educativas envolvidas neste trabalho, porque tais situações permitem dar pistas acerca das representações do saber-fazer docente e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio e ao outro como experiências formadoras.

Assim, durante a investigação sobre os Memoriais de Formação, o foco da análise foi compreender os discursos produzidos pelas professoras como uma categoria profissional, ou melhor, como um grupo social de pertencimento do qual as docentes fazem parte. Mesmo com o encantamento inicial provocado pelo contato com a dimensão pessoal das memórias explicitadas nas narrativas, a tentativa foi interpretar os olhares particulares, em uma

rede de relações sociais dinâmicas, envolvendo o grupo de professoras em formação.

Walter Benjamin (1994), em seu texto clássico *O narrador*, identifica o irremediável fim das “narrativas tradicionais” com o início do capitalismo e o surgimento de comportamentos imediatistas, por parte de uma sociedade ávida por informações rápidas e efêmeras, que se esvaem em si mesmas. O autor considera fundamental implicar-se na instigante articulação entre o sujeito, a linguagem e a contemporaneidade, em uma experiência com narrativas.

Segundo Benjamin (1994), as narrativas sempre vão tratar de uma experiência que traz como substrato a dimensão do narrador enquanto protagonista de um fato histórico social localizado, pois provocam a reflexão, o espanto e nunca se exaurem, caracterizando-se pelo relato de uma existência que, ao ser narrada para o outro, evidencia em si uma essência única, visto que “seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Diante do exposto, entendemos que resgatar a narrativa das professoras nos Memoriais de Formação para um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR, em uma pesquisa, pode significar uma aproximação com as “narrativas tradicionais” apresentadas por Benjamin, evidenciando o sentido da coletividade, na troca de experiências, a partir de relatos de uma vivência formativa, na qual as professoras colocam-se como autoras de um trabalho de reconstituição e reflexão da própria existência identitária, como docentes, por meio da escrita.

A escrita configura-se, também, como um instrumento avaliativo precioso, por possibilitar ao professor memorialista a análise crítica da relação teoria-prática, no âmbito do seu trabalho, demonstrando o sentido da formação, momento em que se torna possível des-

construir conceitos cristalizados de um fazer, por vezes mecânico e desprovido de criticidade, possibilitando ampliar o *corpus* da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola.

Pode-se conceber esse caminho de pesquisar os memoriais do curso de Pedagogia PARFOR como inscrito em um espaço no qual as professoras evocam a experiência de si, questionam os sentidos das suas vivências e aprendizagens, revisitam conceitos mobilizados no Curso, ressignificam valores, atitudes e práticas, reconstroem identidades e, portanto, ensinam e aprendem, a partir da ação de compartilhar suas reflexões sobre o vivido.

Nessa perspectiva, destaca-se uma contribuição importante para os estudos sobre os professores e as escritas de si, no âmbito das abordagens autobiográficas:

A abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. (SOUZA, 2007, p. 65)

Na ideia defendida anteriormente, a noção de experiência mostrou-se como sendo de fundamental importância neste trabalho investigativo, visto que os anos vividos pelas professoras no exercício da profissão reverberam em suas produções discursivas, aflorando um saber-fazer docente mobilizado pelo coletivo do qual fazem parte. Abordar a experiência das professoras através dos discursos evidenciados nos Memoriais de Formação, remete-nos às ideias de Kofes (2015) que, ao trazer à baila uma importante discussão teórico-metodológica sobre o lugar das narrativas biográficas na caminhada da Antropologia, levanta um aspecto indispensável para orientar o tra-

balho com relatos de vida: a defesa de que é possível não só tomar as biografias e autobiografias como objeto, mas reinventá-las a partir da construção de um novo marco conceitual, o qual autoriza a apropriação da intenção autobiográfica como uma narrativa etnográfica.

Isso quer dizer que a análise dos memoriais deve ser feita à luz de uma interpretação e análise dos relatos de experiência, conjugando a descrição dessa experiência narrada com a carga de reflexividade envolvida no registro. Diante da complexidade que as narrativas anunciam, é que a Análise do Discurso (AD) se mostrou coerente para inspirar o percurso deste trabalho, justamente por não se tratar de uma tradução de um discurso que se produz fora do sujeito, e sim da interpretação da produção de sentidos que são mediados pela ideologia, pela História e pela linguagem de quem narra e, portanto, são prenes dos modos de ser e de agir, no contexto vivido, discursivamente, na dinâmica dos sujeitos.

A dinâmica na AD pode ser interpretada, neste artigo, através de diferentes dispositivos, entre os quais se destacam a formação discursiva, ou melhor, a posição social ocupada pelas professoras em formação; a formação ideológica compreendida como o contexto provocado por essa posição social, na formação dos discursos presentes na escrita dos memoriais, e o interdiscurso que se mostra entre o dito e o não dito, no ato do sujeito recordar suas experiências.

A longa tradição da AD, na qual nos inspiramos, tem sua origem na França, a partir da década de sessenta do século passado, com as sínteses conceituais produzidas pelo pensamento de Pêcheux (1999). Essa tradição, aqui no Brasil, se apresenta com muita intensidade nas obras de Orlandi (2002; 2003; 2004), pesquisadora que há mais de quarenta anos nos provoca a reconhecer, nos pressupostos da AD, uma potencialidade para a interpretação de

evidências produzidas nas marcas da materialidade discursiva, construídas historicamente pelos sujeitos.

Pelo tempo de reflexão acerca da produção da AD, foram percebidas diversas mudanças conceituais desde o seu surgimento, quando da definição das bases responsáveis pela delimitação do campo de investigação. Através desse campo, surge um jeito inédito de tratar o discurso como “objeto” de teoria. As mudanças, dessa forma particular de compreender teoricamente os discursos, abarcam uma configuração atual dos desafios postos pela AD para o desenvolvimento de nossas análises.

Os desafios são assumidos da seguinte forma: a necessidade de adotar uma postura metodológica que seja capaz de interpretar o assujeitamento ideológico dos discursos produzidos pelos sujeitos em relação à exterioridade dos acontecimentos sociais dos quais eles participam ativamente. Tal postura implicou na mudança do próprio conceito de sujeito, já que abriga um “nós” dentro dele e não um “eu” autocentrado. Outra mudança significou a ampliação da noção de discurso, em virtude de que há diversas possibilidades de materialidade das manifestações desses sujeitos.

Ainda na perspectiva teórico-metodológica, é importante estabelecer uma clara distinção entre observar e ouvir narrativas. Foi possível perceber a maneira como cada professora teceu reflexões sobre as suas trajetórias, circunscritas ao âmbito da escrita memorialística, em detrimento da observação da caminhada delas em si. O documento escrito é o foco da análise, e tem uma singularidade como gênero textual.

Do ponto de vista das implicações com a produção do documento em si, elas são muitas e convém esclarecer que o acesso não se deu apenas ao resultado da produção, visto que, direta e indiretamente, mesmo não sendo orientadoras dos TCC analisados, na condição

de ex-professoras e membros da Coordenação do Curso, foi possível acompanhar os bastidores da escrita dessa produção. Sem dúvida, essa posição privilegiada, enquanto os memoriais estavam sendo construídos, forneceu as ferramentas para compreendermos um pouco mais de perto a inteireza do que estava sendo selecionado como conteúdo do discurso mobilizado pelas professoras-alunas na produção escrita, bem como as emoções e a lógica presentes nas escolhas das temáticas trabalhadas, já que se conheciam os personagens em “carne e osso”.

A pesquisa sobre os memoriais de formação das professoras

Uma breve revisão de literatura indica ser crescente o interesse dos pesquisadores em estudar o potencial dos Memoriais de Formação nos cursos de licenciatura. A produção acadêmica neste campo é registrada no número de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos publicados, nas últimas décadas, focalizando essa temática. Como exemplo, vale ressaltar a tese de Adriane Terezinha Sartori, defendida em 2008, na Universidade Estadual de Campinas, que teve como objetivo discutir esse gênero textual como uma ferramenta relevante na formação dos professores. Para a autora, “é possível concluir que o memorial de formação é um relevante instrumento no processo de formação do professor, especialmente por possibilitar reavaliação de experiências pessoais e profissionais” (SARTORI, 2008, p. 6). Em artigo publicado em 2011, Sartori, apesar de otimista em relação à adoção dos memoriais de formação nos cursos de licenciatura, levanta uma preocupação ligada aos limites desse gênero na formação de professores:

Não será (e não pode ser) o gênero discursivo o ‘salvador’ do processo formativo; afinal, ele se insere em um sistema de atividades/gêneros

da esfera acadêmica, mas pode ser um importante instrumento para docentes universitários interessados em construir alternativas no árduo processo de ‘formar’ (bons) professores. (SARTORI, 2011, p. 15)

Demonstrando o interesse acadêmico sobre a temática da escrita de Memoriais de Formação, Maria de Fátima Pinheiro Carrilho defendeu sua tese na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2007, que teve como objetivo estudar a trajetória de formação de um grupo de professores formadores que contam as experiências de se tornarem orientadores de memoriais de formação. Conclui, em suas análises, que a função de orientador dos memoriais exige, além do aprofundamento dos saberes docentes adquiridos, outros saberes, inclusive sensibilidade e intuição. Como conclusão, Carrilho acentua que nessa trajetória,

Os professores formadores articulam o campo da experiência prática e o campo teórico-metodológico, mas essa articulação implica um novo vínculo com a sua própria humanidade, o que lhes permite dar um novo sentido às aprendizagens, habilidades para apoiar o aluno na descoberta de si mesmo e, nesse processo, descobrirem o que constitui a sua identidade de professores formadores e orientadores (CARRILHO, 2007, p. 6)

Mesmo não sendo o foco da nossa análise acompanhar o processo de elaboração dos memoriais das professoras, foi observada a forma como ocorreu o estabelecimento de um importante vínculo afetivo entre as docentes e os orientadores dos TCC, sendo considerado como de fundamental importância para o início do processo de escrita das histórias de vida narradas, tal como evidenciado na tese de Carrilho (2007).

Nesse cenário de diálogo com a produção acadêmica, destacam-se a contribuição de Maria da Conceição Passeggi e Maria Helena Abrahão, ambas com uma extensa publicação de livros e artigos, alguns em parceria

com outros pesquisadores da área. Em texto publicado em 2008, Maria Passeggi aprofunda sua reflexão sobre o memorial, na categoria de gênero acadêmico autobiográfico, “como uma arte profissional de tecer uma figura pública em si, ao escrever sobre recortes da vida [...]” (2008, p. 27). Nessa perspectiva, a autora assinala que:

A escrita do memorial democratiza as narrativas de fatos memoráveis, substituindo o personagem ilustre, o notável, pelo narrador-autor que se coloca em cena como herói de sua própria história, inserindo sua vida intelectual no conjunto da vida científica da academia. Finalmente, a escrita do memorial populariza a autoria pela inscrição de autores não consagrados no discurso acadêmico canônico. PASSEGGI, 2008, p. 37)

Nessa direção, é no trabalho de Abrahão (2011) que encontramos uma definição do que intitulamos Memórias de Formação, neste artigo. A autora conceitua esse gênero de modo a abrigar as principais características identificadas na produção por nós analisada, visto que os memoriais são resultantes de um processo que envolve o sujeito responsável pela narrativa na condição ambígua de autor e objeto de sua reflexão. Para a referida autora, o memorial de formação é

[...] o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166)

Assim, a adoção dos Memoriais de Formação nos cursos de professores tem sido identificada com o próprio desenvolvimento dos currículos que se tornam afinados com uma “sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber”, segundo Josso (2002, p. 13). Essa sensibilidade apontada pela auto-

ra é percebida claramente no próprio conceito de memorial defendido por Abrahão (2011) e na repercussão democrática que subjaz a sua adoção nessas propostas curriculares de formação de professores (PASSEGGI, 2008).

Diante do exposto, observamos ser interessante aproveitar a oportunidade da crescente aceitação dos Memoriais de Formação no formato de TCC, em diversas experiências curriculares, como um campo de investigação. Os memoriais são geralmente redigidos pelos estudantes, no final do curso de graduação e/ou especialização, como um pré-requisito para a obtenção do grau acadêmico pleiteado. Neste artigo, centramos justamente na análise do trabalho final do Curso de Licenciatura especial em Pedagogia, com o objetivo de investigar as características dessa produção acadêmica, quando elaborada por professoras experientes de redes públicas de ensino, que atuam nas etapas iniciais da Educação Básica.

O nosso interesse na análise dos memoriais foi o de contribuir com as pesquisas que se debruçam sobre uma problemática presente no campo da formação de professores. Essas pesquisas focalizam os possíveis resultados nas aprendizagens dos profissionais que frequentam cursos de formação em serviço, no que se refere à identidade docente e ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Para tanto, selecionamos da AD o interdiscurso como dispositivo de análise, tendo em vista que é possível rememorar a prática docente a partir do que é mobilizado nos memoriais.

Pretendemos investigar, portanto, as marcas deixadas nas narrativas autobiográficas de um grupo de docentes que cursou a Licenciatura Especial em Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), entre 2010 e 2013. Com essa pretensão, procuramos perceber, em seus discursos, os aspectos considerados significativos pelas

professoras-cursistas em um momento de fechamento de um ciclo formativo que durou três anos, entre o ingresso e a conclusão do Curso de Licenciatura.

No grupo formado por 37 professoras-estudantes, 18 concluíram o TCC na perspectiva textual de um Memorial de Formação. Todos os TCC foram analisados e, a seguir, serão evidenciadas algumas passagens relatadas pelas autoras, procurando socializar os marcos significativos dos seus percursos de formação e o tipo de articulação que elas explicitaram entre esses itinerários e os conteúdos do Curso que estavam frequentando.

A faixa etária das professoras-alunas está acima dos 35 anos, sendo que a maioria delas está situada entre 45 e 55 anos. Em relação ao tempo de atuação no magistério, registramos o mínimo de dez anos de experiência na rede pública de diferentes redes de ensino, iniciada ora como professora, ora como auxiliar de classe.

Entre as características comuns aos memoriais dessas 18 professoras, observamos a opção da escrita em primeira pessoa. De outra parte, todas evidenciaram uma descrição de passagens das Histórias de Vida selecionadas, no sentido de oferecer argumentos para a narrativa construída, procurando mostrar um elo entre alguns dos conteúdos do Curso e um novo olhar para a sua identidade profissional. Tais aspectos nos remetem à defesa de Marie-Cristine Josso, quanto à importância de se privilegiar a perspectiva dos professores nesse enfoque:

Enquanto objeto de observação, enquanto objeto pensado, a formação encarada do ponto de vista do aprendente torna-se um conceito gerador à volta do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. (JOSSO, 2002, p. 27-28)

Do ponto de vista das professoras, vimos esse movimento de construção de sentidos, pontuados na citação anterior, revelando o desafio da pesquisa em si. Foi preciso pensar no que foi ofertado pelo Curso, em quais condições, e quem são as professoras-autoras dessa produção. Mesmo porque esse é um pressuposto da AD, qual seja, o de considerar nos enunciados dos discursos produzidos pelos sujeitos socio-históricos a sua identidade. Aqui, neste artigo, foi considerada a identidade profissional do docente.

Com a palavra, as professoras-alunas!

A materialidade discursiva da produção dos TCC das professoras-alunas, que será apresentada nos fragmentos a seguir, deve ser analisada a partir do que é dito e também dos silêncios que significam e mudam a direção da interpretação dos sujeitos. (ORLANDI, 2003; 2004). A beleza identificada nas categorias que foram construídas no interdiscurso produzido pelas professoras é de uma extraordinária polifonia de sentidos e possibilidades de interpretação, conceitos explorados acerca da ação memorialista assumida por elas.

Selecionamos alguns trechos das narrativas das professoras-estudantes a partir da repetição e da regularidade identificadas nos enunciados dos discursos. Esse exercício gerou os temas valorizados pelas professoras em suas escritas. As passagens dos memoriais que revelaram de forma mais ilustrativa as subjetividades das alunas foram apresentadas, levando-se em consideração os limites deste trabalho, na medida em que elas nos provocaram a compreender o sentido de escrever suas experiências: a experiência vivida na infância durante o processo de escolarização, o significado da profissão docente e os aprendizados proporcionados pelo Curso, bem como o sentido simbólico da conclusão do Curso.

É conveniente registrar que os temas foram abordados por todas as autoras, a partir de uma perspectiva singular e, ao mesmo tempo, contendo suas idiosincrasias em relação às reflexões do grupo de autoras, como já foi dito. Esse movimento revelou, por exemplo, que os sentidos atribuídos às possíveis lacunas existentes na formação profissional somente são identificados a partir da análise do silenciamento de uma visão mais crítica ao alcance do Curso de Pedagogia que frequentaram. Essa materialidade discursiva é percebida no conteúdo ideológico do não dito presente nos discursos analisados, indicando uma atenção atribuída aos aspectos positivos da formação, em detrimento de outras formas de interpretação desse processo.

Ao escrever seus memoriais, percebemos entre o dito e o interdito dos enunciados das professoras, ao escreverem sobre o sentido de suas próprias experiências. Assim, as docentes puderam realçar a importância de evidenciar o processo de produção do conhecimento, de formação e de exercício da profissão. Quem acompanhou de perto, percebeu como foi difícil para elas convencerem-se de que, lançar-se na aventura de escrever um memorial formativo, é constatar a coerência explicitada, por escrito, do quanto foi enriquecedor o processo pedagógico. É o que revela Bárbara Sacramento:

Para o meu trabalho de final de curso penso que esta modalidade metodológica se encaixa com o meu desejo de demonstrar o aprendizado que tive até agora no curso de Licenciatura em Pedagogia, PARFOR, atrelando às minhas memórias de início de carreira profissional com as memórias recentes, bem como a contribuição das leituras dos textos teóricos que me auxiliaram a refletir sobre a importância do brinqueado e da brincadeira para as crianças de 4 e 5 anos, atendidas na escola em que eu trabalho. (SACRAMENTO, 2013, p. 9)

Carmen Oliveira corrobora com esse pensamento e mostra os desafios e conquistas al-

cançadas através do Curso de Pedagogia. Suas reflexões versam sobre formação, condições de trabalho, valorização do magistério e os desafios enfrentados pela mulher professora na sociedade contemporânea:

É importante utilizar a história de vida no memorial porque, no ato de anotar as coisas lembradas ou de registrar partes essenciais de uma questão ou reflexão, usamos a linguagem escrita, relatamos coisas da nossa vida, o que vivemos e presenciamos. Não são histórias inventadas, relatamos tanto o presente como o passado. (OLIVEIRA, 2013a, p. 9)

O entendimento de que os processos formadores de professores precisam ser registrados, permitiram às autoras valorizar o gênero textual escolhido para o TCC, pela descoberta do quanto estavam livres para contar suas experiências e aprendizagens significativas, como bem ilustra a afirmação de Edneide Silva:

[...] um excelente veículo para tornar público o que fazemos — assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental, porque a memória dos profissionais é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar [...] Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos (SILVA, 2013a, p. 10)

A constatação do quanto se autoconheceram e da necessidade de deixar por escrito essa história, é uma forma de reconhecer que esse gênero discursivo acrescentou mais elementos e descobertas ao processo formativo que estavam vivenciando no decorrer do Curso. A ação do poder transformador das descobertas autobiográficas é muito discutida por Josso (2002; 2007) e por Abrahão (2011), em suas experiências com Histórias de Vida e processos de elaboração de Memoriais de Formação. Para Josso (2002, p. 17):

[...] A originalidade do método de investigação-formação em Histórias de Vida situa-se, em

primeiro lugar, na nossa constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2002, p. 17)

As professoras-autoras viveram muitas das angústias relacionadas à suspeita de que não havia nada de importante para narrar de si, até o momento em que descobrem o quanto têm a dizer nesse exercício de ressignificação, no presente, de recordações do passado. Aqui, destacamos a atuação dos orientadores dos memoriais, tal como discutido por Carrilho (2007), visto que eles estimularam a ocupação de um lugar de protagonismo, por parte das professoras-cursistas, sem o qual a formação discursiva não teria encontrado respaldo para se manifestar nos escritos, apreendidos por nós na teia de significados presentes no interdiscurso produzido por elas.

As professoras, nos seus Memoriais de Formação, fazem a correlação entre *a experiência vivida na infância durante os primeiros anos de escolaridade* e as suas vivências, no ambiente escolar, nos dias atuais, como profissionais da educação, agora em novos cenários. As recordações parecem-se com a busca de um elo de identificação entre elas e seus alunos, no sentido de explicarem, parcialmente, o interesse pelos componentes curriculares ligados à psicologia infantil e suas contribuições para uma melhor compreensão das ações pedagógicas por elas desenvolvidas.

Carmem Oliveira relata que estudou em um colégio muito organizado, cheio de regras e guarda boas recordações. Descreve a rigidez de um tempo guardado em sua memória, no qual seus professores tratavam bem os alunos e se preocupavam com a disciplina, a higiene e a boa apresentação deles, sinalizando que não identifica na escola que trabalha uma preocupação semelhante com essas questões que lhe fazem tão bem lembrar:

Lembro-me que nenhuma aluna poderia entrar com chinelos. Tinha que ser com sapato fechado preto ou azul. Não se aceitava alunas com fardas sujas, nem cabelos desarrumados. Tinha que fazer uma fila no início das aulas no pátio para cantar o Hino Nacional e hastear a bandeira brasileira. As alunas eram escolhidas na hora para hastear a bandeira. Eu adorava ser escolhida. Comparando aos dias atuais, em algumas escolas não existe essa preocupação. Os alunos entram no recinto da escola até de boné, de sandálias, roupas sujas. Não se percebe o cuidado das famílias nem mesmo dos profissionais das escolas em exigir um mínimo de organização, limpeza dos seus filhos e alunos para se apresentarem na instituição escolar. (OLIVEIRA, 2013, p. 13)

Arlete Dias retrata que morou no subúrbio da cidade e seu transporte principal para chegar até a escola era o trem. Nas suas memórias, ela lembra-se de que, geralmente, perdia o trem e não chegava cedo, e que foi preciso se manter atenta e vigilante para não perder o sonho de estudar que tinha desde criança:

Uma imagem não me sai da mente: Ogum, eu e o trem. Vivo sempre atenta e operante para não perder o trem de vista. Já não há mais tempo para perdê-lo [...] Para mim, esse elemento me remete a doces e tristes lembranças. A boa recordação se dá em face da linha, significando continuidade, ciclo, pessoas que iam e vinham representando a vida, a passagem. Mas outras me entristeciam: quando eu subia e descia incontáveis ladeiras em meio à lama para o meu percurso escolar, avistava o trem, corria desesperadamente, e o via fechar as suas portas pra mim, sem se despedir, distanciando-se das minhas expectativas quanto à escola que se tornava cada vez mais distante de mim [...] O trem quase sempre me deixava pra trás. Eu insistentemente o encontraria em outras estações. Sonhava com outras primaveras, planejava outros verões. (DIAS, 2013, p. 19)

As recordações da infância foram interpretadas como pretextos para justificar as mudanças na forma de pensar e agir em relação à infância que elas acessam hoje nas escolas

em que atuam, na condição de professoras. No TCC, elas justificam a rigidez ou a ênfase em descobrir formas mais lúdicas de lidar com as crianças, no cotidiano de suas salas de aula, nas escolas em que lecionam, porque conseguiram desenvolver uma “consciência” de que as crianças vivem outra lógica e que os adultos precisam compreendê-la, para conseguir dialogar com elas e ter sucesso nas intervenções pedagógicas propostas.

Assim, consideramos que houve um espaço privilegiado de exploração da revisita ao passado, como uma atualização das memórias devido à necessidade de, como profissionais da educação, refletirem sobre o seu fazer docente, procurando novos sentidos e desafios para si. O processo de atualização deflagrado advém da formação ideológica dos enunciados, outro dispositivo da AD que nos ajuda a perceber a rebeldia em relação ao tempo cronológico, uma característica da memória discursiva, como bem define Pêcheux (1999).

Ainda no percurso desses Memoriais de Formação, foi possível identificar as dificuldades emocionais evidenciadas pelas professoras, na medida em que suas experiências iniciais como alunas iam emergindo, em uma tentativa de *registrar o esforço de superar obstáculos durante a formação*. Nesse sentido, descobrimos um olhar para os processos que elas vivenciaram, especialmente as dores e os preconceitos vividos em suas práticas, quando ainda alunas da educação básica, conforme ilustram os trechos a seguir, à luz de temas que as professoras-autoras mostraram grande interesse em aprender, no decorrer do Curso de Pedagogia.

Nas atividades escritas tinha muito sucesso, mas nas atividades orais, que eu tinha que me expressar eu sentia muita dificuldade, chorava muito na hora que eu tinha que me apresentar por isso tantos professores, quanto os meus colegas não faziam questão da minha participação nesses tipos de atividades, dessa forma

me sentia bastante excluída, penso que essa deficiência deveria ser trabalhada desde a Educação Infantil. Portanto, não só a ausência do cuidado, mas também o fazer pedagógico de alguns professores marcou de forma negativamente a minha vida tanto naquela época, como nos dias atuais, refletindo na maneira de me expressar publicamente. (SILVA, 2013a, p. 7)

Tais sentimentos puderam ser explicitados através da escrita-reflexão. A professora Telma Pereira, por exemplo, revelou que a escrita do TCC ressignificou os efeitos dos preconceitos raciais sentidos na infância. Ela conta que foi uma criança negra e pobre, mas é essa identidade e o pertencimento daquela menina que lhe inspiram a busca de um sentido ainda maior no trabalho que desenvolve, como professora consciente da diversidade étnico-racial, com as crianças que convivem, ainda hoje, com os efeitos adversos de uma sociedade racista, cuja perversidade sentiu na pele e marcou a sua história de vida:

Exercitar a lembrança significa rememorar muitas questões que ainda são dolorosas de lembrar. No entanto, acredito na pertinência desse instrumento, o memorial, visto que possibilitou refletir sobre o lugar do negro na educação brasileira e o meu lugar como mulher, negra e educadora na Educação Infantil. Esse trabalho é importante para mim porque permite uma mudança interior. Antes, eu só pensava em reagir da mesma forma que a sociedade racista tinha agido comigo, mas hoje eu sei que nós devemos respeitar a diversidade de crenças e outras diversidades também. Hoje eu vejo com mais clareza a importância do respeito à criança em suas diversas expressões. E isso é uma forma de me sentir melhor comigo mesma. (PEREIRA, 2013, p. 8)

Carmem Oliveira, com o seu jeito humorado, relata constrangimentos vividos como estudante. Por ser alta e magra, era alvo das brincadeiras dos seus colegas, o que a fazia tímida e reservada. Refletindo sobre isso, escreveu que hoje tem conhecimento de que tais

práticas não podem ser vistas por uma docente de forma naturalizada, pois elas podem ter efeitos ainda mais negativos em outras crianças e jovens:

Eu tinha vergonha do meu corpo, porque sou muito alta e era muito magra. Sempre a maior da sala. Eu sofri muito com os apelidos que as colegas colocavam em mim: Olivia Palito, Espelho Sem Aço, Graveto e outros. Minha mãe fazia tranças compridas no meu cabelo e as colegas ficavam esticando. Eu não fazia nada, ficava na última cadeira da sala para não ser incomodada. Se eu sentasse nas carteiras da frente as colegas gritavam: Sai da frente, espelho! Agora eu sei que essas ações que as minhas colegas faziam são denominadas de *Bulling*. Uma palavra nova que estudamos nas disciplinas do curso de Pedagogia, como em Psicologia da Aprendizagem, no primeiro semestre e neste último semestre, na disciplina Psicologia das Relações Humanas. (OLIVEIRA, 2013, p. 14)

Os primeiros passos na docência levou, na visão das autoras, ao amadurecimento pessoal, já que as responsabilidades da profissão foram percebidas com muita força pelo fato de serem jovens, pois não é difícil encontrar depoimentos do quanto elas se sentiam respeitadas pelos alunos, mesmo não tendo muita idade. Sobre a importância dos conteúdos aprendidos no Curso de Pedagogia, muitos são os enunciados que revelam a força da formação discursiva, mais um dispositivo da AD, pelo fato de terem se apropriado do ambiente da academia, na condição de professoras-estudantes, o que as faz narrar o prazer que sentem em levar na “bagagem” as concepções teóricas dos diversos campos do saber dos quais se aproximaram.

As professoras demonstram as razões que as fizeram escolher a carreira do magistério e o desejo expresso em avançar em seus cursos formativos, em busca de maior qualificação profissional. Ao focalizar *o significado da profissão docente e as “lições aprendidas no curso”*, razões pessoais, familiares e a fal-

ta de outras oportunidades marcam a decisão de tornarem-se professoras. Rita Santos, por exemplo, revive o quanto foi acertada a sua decisão:

Entre no ensino médio com uma certeza: vou cursar o magistério. [...] logo que terminei o curso, participei de um concurso público para professora oferecido pela Prefeitura Municipal do Salvador, no qual fui aprovada. Ao saber do resultado, fiquei bastante feliz e ansiosa para poder desenvolver essa atividade que sempre foi o meu desejo [...]. (SANTOS, 2013c, p. 11)

No caso de Maria Gonçalves, ser professora é motivo de orgulho e agradecimento ao esforço do seu pai, pois foi ele quem definiu o magistério como carreira para as filhas:

Foi assim que cresci ouvindo esses planos do meu pai [...]. Apesar de meus pais não serem alfabetizados, admiravam uma boa leitura! Tinha apreço por pessoas com essa habilidade, pois tinha referências, as irmãs do meu pai que sabiam ler e algumas sobrinhas já estudavam para professora, formadas em Jacobina, ele se orgulhava disso e nas férias de minhas primas, levava a minha irmã mais velha para compartilhar desse ambiente fértil e que ele considerava intelectual e cultural. (GONÇALVES, 2013, p.12)

Tais relatos configuram-se como uma oportunidade para pensar no quanto elas desejam saber mais para desempenhar com melhor qualidade a profissão docente, uma vez que nos memoriais fica evidente o quanto as professoras queriam continuar seu processo formativo, procurando associar a “teoria” e a “prática”, após identificar-se em diferentes momentos, a depender das Histórias de Vida de cada uma, com o magistério, como nos revela Barbara Santana:

Às vezes também penso no meu trabalho ao longo desses anos, percebo a importância das teorias. Hoje sei que elas são alimentadoras da experiência e vice-versa. É muito legal você participar de cursos e ver que aquilo que você aprendeu e está estudando, se aprofundando,

não é um assunto tão distante, que ele faz parte do seu repertório também. (SANTANA, 2013, p. 28)

Nesse processo de ressignificação encontrado nas narrativas das professoras, constatamos um interesse crescente em ensinar conteúdos mais coerentes com os novos aprendizados construídos, a partir da experiência no chão da sala de aula e dos conteúdos vistos na Universidade, como as autoras Edilânia Carmo e Maria Brito revelam:

A Universidade mudou isso na minha vida e me tornou mais sensível e preocupada com a forma que devo ensinar e no que este ensino vai proporcionar de impacto à vida desse ser humano. Hoje visualizo um novo horizonte no mundo do ensino-aprendizagem. Conhecer, participar e me envolver com as novidades e mudanças que tangem a Educação, foi pra mim a grande oportunidade de mudança que por mim era esperada. E também por minha escola. (CARMO, 2013, p. 16-17)

Utilizo novos meios de passar os conteúdos aos alunos para que eles entendam melhor e aprendam a ler. Faço exercícios com eles, lendo devagarinho as palavras, escrevendo com eles as palavras faladas e as frases, de maneira que eles vejam a correspondência entre o que se fala e o que está escrito. Aprendi isto com as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Alfabetização e Letramento. Outro recurso tem sido a utilização de material ilustrativo, conforme as professoras mostraram nas aulas. Eu já usava recortes de jornais e revistas. Agora aprendi a usar outros materiais. (BRITO, 2013, p. 30)

Quando as autoras se revelam nos memoriais, verificamos um processo em curso, no qual a Universidade é parte dele, porque as professoras evidenciam que já sentiam uma inclinação para um trabalho mais sensível e humano e também mostram que já realizavam esforços no sentido de ajudar os seus alunos a se alfabetizarem, enquanto o Curso trazia conteúdos que as estimulavam ainda mais a continuar nessa caminhada. São as professo-

ras o ponto de partida, e não a Universidade, revelando toda a riqueza do que é defendido por autores que nos motivam a pesquisar os processos de aprendizagem e a apropriação de saberes através da escrita autobiográfica (SOUZA, 2007; 2011).

Escrever sobre si, sobre sua experiência de vida e seu ambiente de atuação profissional mobiliza, certamente, o território da valorização da subjetividade e das experiências únicas de cada pessoa. E é a partir dessas memórias que se torna possível rever-se criticamente em situações de ensino e aprendizagem:

Com isso eu fui mudando a minha prática em sala de aula. Com esta experiência de minha formação, fui entendendo a necessidade de colocar os alunos para se expressarem, para quando chegarem ao curso superior não terem dificuldades, como eu estava sentindo. Como eu estava ensinando uma turma do 5º ano com alunos que gostavam muito de conversar, eu fui dando mais oportunidade para que eles se expressassem na sala de aula, fazendo seminários, apresentação de teatro, dramatizações, contação de história em voz alta, etc. (OLIVEIRA, 2013a, p. 27)

As recordações entrecruzam-se com a satisfação, mais adiante discutida, de cursarem Pedagogia e de terem a oportunidade de tornarem-se professoras melhor preparadas para enfrentar os desafios da profissão, como elas dizem nos memoriais, mostrando-se muito afinadas com a identidade profissional que vão seguir até a aposentadoria.

Os discursos analisados nas narrativas das professoras sobre o quanto valorizam a *proximidade do momento de conclusão do Curso* reafirmam os achados de uma pesquisa de doutorado que discutiu o valor simbólico do diploma de Pedagogia, com este grupo de docentes, mostrando o quanto a Pedagogia é valorizada por essas professoras, após concluírem o Curso (JESUS, 2014).

Essa perspectiva, evidenciada nas análises aqui descritas e encontradas no trabalho de pesquisa anteriormente citado, revela um novo olhar para a Pedagogia, dado que, comumente, ela é vista como um lócus de crise e pouco prestígio em relação a outras escolhas profissionais, e não é dessa maneira que as autoras dos memoriais apresentam esse contato que tiveram com os conteúdos da Pedagogia, tampouco com a profissionalização do Curso em si. Para as professoras, a proximidade da conclusão do curso remonta o quanto aprenderam e se motivaram com as descobertas que fizeram acerca de como trabalham.

Arlete Dias (2013, p. 22), em seu texto, afirma o significado da realização do Curso, pois recorda que sempre alimentou o sonho de rever as suas práticas docentes desde que fez o curso do magistério em nível médio. Queria conhecer, como ela diz, os “grandes teóricos”, pesquisadores renomados e ter consciência do exercício da sua profissão por meio de um maior conhecimento sobre o que é dito no plano acadêmico. As demais professoras também reportam, em suas narrativas, ao significado simbólico da conclusão de um curso superior.

Outro aspecto importante, a ser ressaltado na escrita desses memoriais, diz respeito à significação conferida à qualificação docente numa perspectiva continuada, revelando o desejo e a consciência das profissionais com a implicação política de seu fazer, como é ressaltado num dos trabalhos que discute o papel das políticas públicas para a valorização dos profissionais de educação:

[...] considerando a profissão docente como um desafio permanente — apesar de termos tarefas definidas como ensinar, instruir e formar — continua sendo uma profissão em permanente construção, desafiando o professor a estudar, pesquisar, aprender e tentar compreender o ser humano e a sociedade em geral. Portanto, proporcionar um ensino de qualidade é o mais importante. Que saibamos sempre valorizar a

nossa tarefa, reconhecendo-nos como um profissional da educação em busca de constante formação e aprimoramento. [...] Uma vez que se faz necessário um professor que saiba ensinar e saiba também aprender [...]. (SANTANA, 2013, p. 18)

A importância da qualificação e requalificação dos fazeres dessas professoras configura-se como uma ação política e cultural que resulta na construção de uma memória social e, conseqüentemente, de identidades coletivas, em razão de que advém de uma necessidade adquirida na relação com a teoria, articulada com o exercício da prática e da memória. Esse é um processo de construção que abarca pessoas, sentimentos e vida, como afirma Laura Almeida,

[...] tenho a consciência de que o meu comprometimento com a educação aumentou por uma questão de ética profissional. Preciso oferecer a minha parcela de contribuição para uma educação de qualidade, mesmo enfrentando obstáculos trazidos pelas vicissitudes pelas quais passa o sistema educativo. Com muito mais confiança e segurança, devido ao aprendizado que obtive durante a minha formação na faculdade, desejo contribuir na formação de sujeitos críticos, conscientes dos seus direitos, o que é uma grande responsabilidade, a qual pretendo honrar com empenho dentro da minha profissão. (ALMEIDA, 2013, p. 29)

Apesar de verificar a presença de uma noção de trajetória bem-sucedida, observada frequentemente na produção do gênero História de Vida (JOSSO, 2002), destacamos, na análise, os conteúdos que foram mobilizados pelas autoras dos memoriais para contar a compreensão de como se tornaram professoras mais engajadas com a profissão:

É importante entender o que já é consenso, que o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma atividade com diversos níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e

investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. (SOUZA, 2011, p. 215)

Salta aos olhos, durante a leitura e a análise dos TCC, a compreensão presente nas professoras do quanto elas consideram-se mais seguras e preparadas para dar conta dos desafios e da complexidade da atividade docente. Elas mostram não uma história pronta e acabada em relação à construção de uma identidade profissional, bem como ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas evidenciam que estão atentas às dinâmicas presentes no ser professor, o que confere uma necessidade permanente de aperfeiçoamento, compromisso e dedicação ao longo da carreira docente.

Considerações

Os Memoriais de Formação das professoras revelaram resultados positivos da experiência formativa que vivenciaram. Demonstrem, também, o grande potencial que elas guardam em suas produções textuais, quanto à apropriação de uma reflexão sobre a sua história de vida e as transformações ocorridas durante as novas aprendizagens a que tiveram acesso, tendo como foco as atividades de formação dos três anos do Curso.

Constituiu-se em um exercício de aprendizagem, criatividade e fortalecimento da identidade profissional relacionar os conteúdos do Curso com a apropriação de uma escrita autoral, na primeira pessoa, visto que, nesse gênero, elas precisaram superar a ideia de que se pode narrar uma caminhada pouco conhecida de acesso a conteúdos intrinsecamente interligados ao fazer docente, levando-as a uma as-

sociação entre a teoria e a prática baseadas na experiência diante do processo formativo, que deixaram claro não ter fim.

As reflexões a respeito do processo de construção do conhecimento sobre as lições que podem ser aprendidas, a partir dos conteúdos teóricos referenciados nas práticas cotidianas do processo de ensino, levando em conta as múltiplas experiências acumuladas pelas professoras envolvidas, tem atestado a pertinência de se lutar por uma política de formação que aproxime cada vez mais os conteúdos acadêmicos das reflexões sobre as Histórias de Vida das professoras, mesmo compreendendo que há outras questões que precisam ser discutidas, quando o assunto é a melhoria dos currículos dos cursos de formação de professores.

Podemos inferir que, embora exista um grande caminho a percorrer no aprimoramento dos programas de formação de professores da Educação Básica, de algum modo sinalizamos as vantagens de lançar mão dos Memoriais de Formação, posto que eles se mostram estimulantes para a continuidade de propostas curriculares enriquecidas pela possibilidade de uma produção escrita reflexiva, autoral e carregada de sentidos para a identidade profissional das professoras.

Finalmente, consideramos ser importante investigar com mais profundidade o fenômeno do prestígio da Pedagogia, tendo em vista que se pode participar de um debate sobre como tornar possível um casamento entre as “Ciências da Educação” e os professores de “carne e osso”, em que ambos sejam valorizados e implicados a uma formação que repercuta em uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/

recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172,

mai./ago. 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7 edição, Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 213-240.

BRASIL. **DECRETO n. 6.755**, que Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PARFOR), Brasília, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> Acesso em: 05 ago. 2017).

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si.** 2007. 275 p. Tese (Doutorado em Educação Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14532>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

JESUS, Marta Lícia Teles Brito. **O valor simbólico do diploma de nível superior.** 2014. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? In: KOFES, Suely; MANICA, Daniela. (Orgs.). **Vida & grafias: narrativas antropológicas entre biografia e etnografia.** Rio de Janeiro: Editoras Lamparina: FAPERJ, 2015. p. 20-40.

LE GOFF, Jacques. **História e memória: II volume.** Tradução de Bernardo Leitão. Lisboa: Edições 70, 2000.

LOBATO, Monteiro. Emília resolve escrever suas memórias. In: _____. **Memórias de Emília.** São Paulo: Brasiliense, 1995. cap. 10, p. 9-13.

ORLANDI, E. P. **As formas de silêncio: nos movimentos dos sentidos.** 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P et al. **Papel da memória.** Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SARTORI, Adriane Terezinha. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”.** 2008. 219 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000440323>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. **Revista SCRIPTA**, v. 15, n. 28, p. 267-284, PUC Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4319>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 137-156.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011.

Fontes

ALMEIDA, Laura Maria Contreiras de. Reflexos das reformas educacionais na formação de uma professora. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

BRITO, Maria da Paz Soares de. Da alfabetização de jovens e adultos ao curso de pedagogia. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

CARMO, Edilania Alves da Silva do. Pedagogia do afeto: Reflexões acerca de uma prática possível em sala de aula. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

DIAS, Arlete Santos. Caminhos traçados: por uma pedagogia construída dia a dia. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

GONÇALVES, Maria Das Graças Lima. A literatura de cordel na formação de crianças leitoras. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

MELO, Dejanira Rainha Santos. Planejamento e avaliação: uma trajetória pela busca de fazer melhor. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

OLIVEIRA, Carmem Lucia. Meu percurso acadêmico: tecendo considerações sobre formação e valorização do professor da educação básica. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

OLIVEIRA, Maria do Carmo de. A aprendizagem como um processo: aproximações teóricas e práticas do meu percurso acadêmico. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia.

Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013a.

OLIVEIRA, Mariana de Assis. O papel do professor no enfrentamento do bullying no contexto escolar. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013b.

PEREIRA, Telma Regina Gusmão. Desfazendo a dor: Relatos de discriminação e superação de negros na educação. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

SACRAMENTO, Barbara Cristina. O brinquedo e a brincadeira na educação infantil: a vivência lúdica no espaço escolar. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

SANTANA, Bárbara Cristina Santos. Caminhos percorridos para a formação de uma carreira docente. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

SANTOS, Aidil Neves Aleluia dos. A importância das histórias e contos na educação infantil e o meu percurso acadêmico. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

SILVA, Cristiane Alves da Hora Nascimento. Educar e cuidar na creche: dimensões complementares indissociáveis na educação de crianças de 0 a 3 anos. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

SILVA, Edneide do Nascimento Oliveira da. Práticas de leitura e escrita na educação infantil: reflexões a partir de uma experiência no CEIMI de Itaparica. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013a.

SILVA, Gleide Mota da. Reflexões sobre letramento

no grupo V da educação infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013b.

SANTOS, Rita de Cassia Pereira dos. Família e escola: construindo laços e compromissos. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013c.

SOUSA, Lucinéia Santos. Da experiência de ler, contar e escrever histórias: relatos de vivências em turmas de educação infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Curso Licenciatura em Pedagogia – PARFOR. Faculdade de Educação. 2013.

Recebido em: 22.02.2017

Aprovado em: 23.07.2017

Maria Couto Cunha é licenciada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Educação – UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFBA. Coordenadora da Linha de Pesquisa Política e Gestão da UFBA. e-mail: mariacoutocunha@gmail.com

Rua Barão de Loreto, n. 96. Apto 401, Graça, Salvador – Bahia, CEP 40150-270
Telefone: (71) 988583937

Marta Lícia Brito de Jesus é Mestre e Doutora em Educação-UFBA. Professora do Departamento I da Faculdade de Educação – UFBA. Tutora do Programa de Educação Tutorial – PET. Participante da Linha de Pesquisa Política e Gestão – UFBA e da Linha de Pesquisa Educação Sociedade e Cultura – UFRB. e-mail: martaliciatelesbr@yahoo.com.br

Alameda do Bosque, 836, Cond. Reserva das Árvores, Edf. Jacarandá, apto 1701, Horto Bela Vista, Salvador – Bahia. CEP: 41098-010
Telefone: (71) 987880674

Regina Lucia Portela é Mestre em Artes Cênicas UFBA. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação UFBA. Participante da Linha de Pesquisa Política e Gestão – UFBA. e-mail: regina.portela@yahoo.com.br

Rua Bernardo Catarino, 101, Casa – Barra Avenida, Cep: 40130-040, Salvador – Bahia, CEP 40130-140-040
Telefone: (71) 98809-4622

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico,** Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal,** Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico,** Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB