



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FÁBIO GARCEZ DE CARVALHO

**AS PEQUENAS COMUNIDADES RURAIS E O OFÍCIO DE ENSINAR
de professor leigo a funcionário municipal (1940 -2000)**

**Rio de Janeiro –RJ
2013**

FÁBIO GARCEZ DE CARVALHO

**AS PEQUENAS COMUNIDADES RURAIS E O OFÍCIO DE ENSINAR:
de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Libânia Nacif Xavier

**Rio de Janeiro - RJ
2013**



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: "As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940 - 2000)"

Doutorando: Fábio Garcez de Carvalho

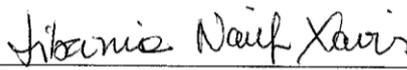
Orientada pelo (a): Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier

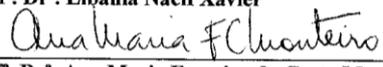
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

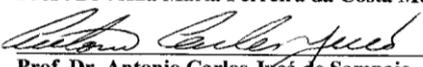
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

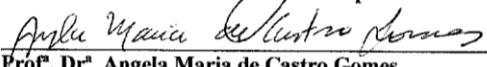
Rio de Janeiro, 15 de março de 2013

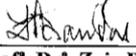
Banca Examinadora:

Presidente: 
Prof.^a Dr.^a Libânia Nacif Xavier


Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro


Prof. Dr. Antonio Carlos Jucá de Sampaio


Prof.^a Dr.^a Angela Maria de Castro Gomes


Prof.^a Dr.^a Zaia Brandão

C331 Carvalho, Fábio Garcez de.

As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000) / Fábio Garcez de Carvalho. Rio de Janeiro: 2013.

306f.

Orientadora: Libânia Nacif Xavier.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

1. Escolas rurais. 2. Educação e Estado. 3. Professores - Formação. 4. Professores leigos. I. Xavier, Libânia Nacif. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.91734

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha companheira Nely Monteiro dos Santos de Carvalho por ter me acompanhado nesta difícil jornada.

AGRADECIMENTOS

Durante os cinco anos que incluem o período de amadurecimento da escolha do tema, o ingresso no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, a coleta de dados empíricos e a escrita, muitos foram aqueles que deixaram algum tipo de vestígio nesta Tese. A começar pelo trabalho de orientação da professora Doutora Libânia Nacif Xavier, cujo entusiasmo desde a apresentação dos primeiros esboços que originaram o projeto até a demonstração de enorme acuidade na leitura dos capítulos. Suas observações pontuais transformavam-se em instigantes provocações, indispensáveis a qualquer trabalho de pesquisa acadêmica.

Um trabalho de pesquisa pontilhado por desafios de toda a ordem exigiu muita dedicação e disciplina. E isto não seria possível sem a inestimável participação de minha companheira Nely Monteiro dos Santos de Carvalho que, nos bastidores, demonstrou paciência, muita dedicação e compreensão infinita durante as minhas estadias no Ceará, e, sobretudo, durante a redação desta tese. Uma mulher imprescindível. Vale também uma menção especial aos meus pais José Valdeliz de Carvalho e Berenice Garcez de Carvalho pelo incentivo aos meus estudos desde a minha infância. A eles, o meu eterno agradecimento.

Deste trabalho, extraí muitas lições. A primeira delas é considerar de fundamental importância para os pesquisadores em educação a circulação por programas de outras áreas afeitas às ciências humanas. No caso desta Tese, a disciplina *Questão de Escala*, oferecida pelo programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, ministrada pelo professor Antônio Jucá, foi de grande valor para a imersão nos debates historiográficos afeitos à micro-história italiana. Ao professor os meus agradecimentos, inclusive por ter participado da Banca de Qualificação, e a certeza que os seus cursos continuarão dando bons frutos.

A segunda lição é que a leitura criteriosa realizada por uma Banca de Qualificação é uma oportunidade para o cruzamento de diferentes interpretações sobre o trabalho em curso. Assim sendo, estendo os meus agradecimentos aos (as) professores (as) Márcio Costa, Zaia Brandão e Ana Maria Monteiro por também aceitarem o convite para a participação na Banca de Qualificação. O olhar de cada um auxiliou-me na montagem da estrutura da Tese e aprimoramento de algumas questões.

Aos meus tios (as) e primos (as) no estado do Ceará e Rio Grande do Norte, sou grato por toda a atenção e carinho dispensados durante a minha estadia em Icapuí. Para um pesquisador, oriundo do Rio de Janeiro, não dispondo de bolsa do CNPq ou de qualquer outra agência fomentadora, eles foram os responsáveis pela maravilhosa infraestrutura, composta por habitação, alimentação e transporte automotor, sem as quais esta tese seria impossível. Seria difícil detalhar a contribuição individual de cada um ao longo dos quatro anos, mas o apoio de tio Epitácio foi grandioso e, porque não dizer decisivo no que tange a abertura dos contatos para as entrevistas, e mesmo as conversas informais nos alpendres que, sob a refrescante brisa noturna, serviram como um enorme manancial de informações sobre a região praiana.

Convém ressaltar que a coleta exitosa de documentos não seria possível sem o apoio dedicado dos funcionários das instituições visitadas. Por isso, agradeço a Jose Lúcio Tertuliano, Francisco Ferreira Filho (Júnior), Jairo Cícero Rebouças e Francileide Ferreira da Silva, da Biblioteca Pública de Icapuí, reaberta após longo período de fechamento. Igualmente, agradeço aos funcionários Arthur Miron Valente Jiló e Nara Laís Barros, funcionários da Ala de Arquivo, da Câmara Municipal de Aracati. Ao final das incursões neste Arquivo, tive a grata surpresa da descoberta de laços familiares longínquos com Arthur. Na Biblioteca Pública Monsenhor Bruno, em Aracati, pude contar ainda com o apoio de José Ribamar de Lima, funcionário da Instituição e professor de História, no ensino básico. Já nas incursões a Limoeiro do Norte não poderia deixar de mencionar o apoio generoso de Maria Patrícia de Freitas Souza, funcionária do Palácio Episcopal.

Esta pesquisa também contou com a enorme generosidade dos habitantes locais. Alguns deixaram esta vida durante a escrita desta tese. É o caso do professor Gabriel. Talvez a entrevista que ele me concedeu tenha sido a derradeira; o que por si só já garante o valor de registro a esta tese. No âmbito familiar, Tio Franciné e tia Elita também não tiveram a oportunidade de acompanhar o término desta pesquisa. Da mesma maneira, no ramo carioca da família, meu tio Gesner, poeta e apaixonado pela língua portuguesa, não teve a oportunidade de fazer a leitura do trabalho final que ele tanto ansiava.

Porém, outros indivíduos dão continuidade à trajetória de Icapuí, dedicando parte de suas vidas ao ensino. Ao professor José Nílson meus agradecimentos pela abertura do seu acervo de jornais e a gentileza pela entrevista concedida. Destaco ainda dois personagens: Clotenir Damasceno e Manuel de Freitas Filho. Tendo trabalhado

durante longo tempo na Secretaria de Educação, o professor Clotenir foi um informante que qualquer pesquisador gostaria de encontrar; com generosidade e enorme interesse concedeu-me uma entrevista de inestimável valor. Por meio dela, foi possível ter uma dimensão dos problemas referentes à documentação da Secretaria da Educação de Icapuí. Já Manuel de Freitas Filho, sociólogo e pesquisador local, me presenteou com o seu livro *A Aldeia do Areal*, além de ter indicado alguns contatos importantes. Ambos foram símbolos da hospitalidade dos habitantes locais. A eles, o meu agradecimento.

Agradeço também a Armando Arosa, Christiane Pançardes, Bruno Bahia, Amanda Moreira, Arlene de Paula, Nathalie Ramos, Janete Trajano, Antônio Francisco e Nilda Negreiros, membros do grupo de pesquisa *Para a História da profissão docente: estratégias associativas e legitimação docente*, vinculado ao Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), cujas observações críticas sempre ofereciam a oportunidade para a reflexão sobre as opções, os objetivos e resultados parciais do trabalho. Tudo realizado em um ambiente de trabalho onde predominou a cooperação e o respeito mútuo. Estendo o agradecimento para a professora Rosa Maria da Silva Faria que me auxiliou na revisão das traduções para a língua espanhola e a língua francesa.

Por último, mas não menos importante, não poderia deixar de mencionar os meus colegas de trabalho no Colégio de Aplicação da UFRJ, em especial aos professores de História Américo O. G. Freire, Waldemir Araújo Filho, Alessandra Carvalho, Mônica Lima, Laura Cristina e Maria Manuela que ao longo de anos deixaram marcas identitárias na minha trajetória profissional. A esses incluo a professora Ana Maria Monteiro que atuou como professora da disciplina Prática de Ensino de História, oferecida no Colégio de Aplicação da UFRJ aos graduandos de História; hoje dedicando os seus esforços em outra frente de luta em prol da educação, na condição de Diretora da Faculdade de Educação. E agradeço também ao Emílio, companheiro de trabalho no Colégio de Aplicação, e aos demais professores da instituição que me concederam a oportunidade, através do voto, de trabalhar na Direção Adjunta de Ensino, e em segunda oportunidade, na Direção Adjunta de Licenciatura; experiências que me motivaram a explorar a temática da profissão docente.

.

SEU DOTÔ ME CONHECE?

Seu doto, só me parece
Que o sinhô não me conhece,
Nunca sobe quem sou eu,
Nunca viu minha paioça,
Minha muié, minha roça,
E os fio que Deus me deu.

Se não sabe, escute agora,
Que eu vou contá minha história,
Tenha a bondade de uvi:
Eu sou da crasse matuta,
Da crasse que não desfruta
Das riqueza do Brasil

[...]

(Patativa do Assaré, Cante lá que eu canto cá:
Filosofia de um trovador nordestino).

RESUMO

Carvalho, Fábio Garcez de. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940 - 2000)**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O projeto *As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário público (1940-2000)* se insere na área de estudos da história da educação. A pesquisa integra o município de Icapuí, conquanto não se restrinja a ele. Este pequeno município cearense, emancipado nos anos 1980, vivenciou transformações sociais significativas, sobretudo na área educacional, das quais podemos destacar: a universalização do ensino fundamental e o processo de profissionalização docente, tendo em vista o predomínio dos (as) professores (as) leigos (as) na região.

Buscamos na historiografia, em particular na micro-história italiana, os recursos teórico-metodológicos adequados à investigação. A partir daí nos propomos a analisar a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) em um contexto de mudanças na educação local. Tendo em vista a interação entre indivíduos e coletividade, assumimos uma análise em perspectiva relacional com vistas a desvendar a complexidade do processo de formação de uma categoria profissional em uma região rural periférica. Uma teia de relações que imprime uma dinâmica de mudanças em que a educação é agente e símbolo desse processo. O campo da história é, portanto, o ponto de partida e eixo de referência para o diálogo com outras áreas disciplinares das ciências sociais no intuito de compreender a história da profissionalização docente em um pequeno município rural.

Dada a centralidade dos (as) professores (as) leigos (as) no lento processo de escolarização das comunidades rurais, se perscrutou as suas origens, as suas inserções comunitárias, e as suas posições no jogo de poder político local que envolve distintas instituições, tais como a Igreja Católica, em sua expressão local e as estruturas de poder estatal, em sua mediação municipal. Ambas vivenciaram mudanças que tiveram como marcos referenciais a difusão da teologia da libertação nos anos 1970 e a criação do município de Icapuí nos anos 1980. Para compor tal cenário, foi indispensável a observação dos agentes individuais e coletivos de modo a perceber as suas experiências vividas no tempo e no espaço em sua dimensão histórica.

Palavras-chave: professores leigos, história da profissão docente, micro-história.

ABSTRACTS

Carvalho, Fábio Garcez de. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940 - 2000)**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The project *Small rural communities and the craft of teaching: since the lay teachers to the municipal employee (1940-2000)* falls within the fields of studies of the history education. The research includes the city council of Icapuí although it is not limited to it. This small city council of Ceará, which was emancipated in the 1980's, experienced significant social changes, mainly in education, from which two of them are highlighted: the universalisation of elementary education and the process of professionalization of teachers although there is the predominance of lay teachers in the region.

We seek in historiography, particularly in Italian microhistory, the suitable theoretical and methodological resources for this research. Thereafter, we propose to analyse the trajectory of lay teachers in the context of changes in the local education. Given the interaction between individuals and society, we assume a relational perspective analysis in order to unravel complexity of the process of forming a professional category in a rural peripheral region. A web of relationships which picture a dynamic change in which education is an agent and symbol of this process. Therefore the field of history is the starting point and reference axis for the dialogue with other subjects of social sciences in order to understand the history of professionalization in a small rural town.

Given the centrality of lay teachers in the slow process of schooling in rural communities, its origins and community insertions were pured up, besides its positions in the local political power play which involves different institutions such as the Catholic Church in its local expression and structures of the state power in its municipal mediation. Both had experienced changes which have benchmarks at the spread of liberation theology in the 1970's and the creation of the city council of Icapuí in the 1980's. To compose such scenario, it was essential the observation of individual and collective agents in the order to perceive their experiences in time and space in its historical dimension.

Keywords: lay teachers, the history of teacher's professionalization and microhistory.

RÉSUMÉ

Carvalho, Fábio Garcez de. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940 - 2000)**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Concevoir *As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940 - 2000)* était inséré dans le domaine de l'étude de l'histoire de l'éducation. La recherche inclure la municipalité de Icapuí, mais ne se limite pas à cela. Cette petite commune du Ceará, émancipé en 1980, a connu d'importantes transformations sociales, en particulier dans l'éducation, dont nous soulignons: l'universalisation de l'enseignement primaire et le processus de professionnalisation, compte tenu de la prédominance de la (les) enseignant (s) non-professionnel (s) dans la région.

Agréable dans l'historiographie, en particulier dans les micro-italien histoire, les ressources adéquates recherches théoriques et méthodologiques. Par la suite, nous nous proposons d'analyser la trajectoire de (la) enseignant non-professionnel dans le contexte des changements dans l'éducation locale. Compte tenu de l'interaction entre les individus et la société, nous supposons une perspective relationnelle avec l'analyse afin de démêler la complexité du processus de formation d'une catégorie professionnelle dans une région rurale périphérique. Un réseau de relations qui imprime une dynamique de changement dans lequel l'éducation est un agent et le symbole de ce processus. Le domaine de l'histoire est donc le point de départ et l'axe de référence pour le dialogue avec d'autres disciplines des sciences sociales pour comprendre l'histoire de professionnalisation dans une petite ville rurale.

Compte tenu de la centralité du (de la) enseignants non-professionnels dans le lent processus de la scolarisation en milieu rural, regarda leurs origines, des insertions de leur communauté, et leurs position dans le jeu de puissance politique locale qui implique diverses institutions telles que l'Eglise catholique, dans son expression structures de pouvoir locales et de l'État dans leur médiation municipale. Ces deux changements expérimentés qui ont des repères que la propagation de la théologie de libération dans les années 1970 et la création de la municipalité de Icapuí en 1980. Pour composer un tel scénario, il était essentiel d'observation des agents individuels et collectifs à percevoir leurs expériences dans le temps et l'espace dans sa dimension historique.

Mots clés: enseignants non-professionnels, la histoire de la profession enseignant, microhistoire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Quadro nº. 1: Professores Municipais de Primeiro Grau distribuição por região, segundo a localização. Brasil -1985	275
Quadro nº. 2: Professores Municipais de Primeiro Grau situação de habilitação por unidade da Federação, segundo localização.....	276
Mapa nº. 1: Bacia do Baixo Jaguaribe.....	277
Mapa nº. 2: Geofísico do Estado do Ceará e do Rio Grande do Norte	277
Mapa nº. 3: Localização das comunidades praianas.....	278
Tabela nº. 1: Número de alunos matriculados nas escolas Públicas de Icapuí, ano 2006	280
Tabela nº. 2: Docentes da rede Pública de ensino básico de Icapuí	280
Tabela nº. 3: Número de prédios públicos escolares no município, ano 2006	281
Tabela nº. 4: Distribuição da propriedade agrícola	281
Tabela nº. 5 Distribuição das escolas do município de Icapuí	282
Fotografia nº. 1: Inundação da cidade.de Aracati	293
Fotografia nº. 2: Inundação da cidade.de Aracati	294
Fotografia nº.3: Palmatória	294
Fotografia nº. 4: Escola de sala única.....	295
Fotografia nº. 5: Rendeira I	295
Fotografia nº. 6: Rendeira II	296
Fotografia nº. 7: Rendeira III	296
Fotografia nº. 8: Monumento I	297
Fotografia nº. 9: Monumento II	297
Fotografia nº.10: Monumento III	298

LISTA DE FONTES

Documento nº. 1	283 - 285
Documento nº. 2	286
Documento nº. 3.....	287
Documento nº. 4	288 - 292
Impressos nº. 1	299
Impressos nº. 2.....	300
Impressos nº, 3	301
Impressos nº. 4.....	302
Impressos nº. 5.....	303
Impressos nº. 6.....	304
Impressos nº. 7.....	305
Impressos nº. 8.....	306

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17 – 30
1. Um lugar, o tempo e as mudanças	17
2. Os métodos e as fontes de pesquisa	21
3. A História da Educação como abordagem referencial	27

PARTE I

CAPÍTULO 1: O MUNICÍPIO E SEUS (SUAS) PROFESSORES (AS): UM PROBLEMA DE PESQUISA 32- 56

1.1.Os (As) professores (as) leigos (as) no meio rural	35
1.2.O local em construção: a região das Praias e Icapuí	44

CAPÍTULO 2: PROFESSORES (AS)NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS 57 - 99

2.1. Os (As) professores (as) leigos (as) e a sua inserção familiar e comunitária	61
2.2. Comunidade, família e relações de poder na construção do grupo social docente	69
2.3. Os tortuosos caminhos do ofício de ensinar e da construção identitária	78
2.4. Os (As) professores (as) leigos (as) entre a tradição e a inovação	85
2.5. Educação e relações de poder no âmbito local: reflexões preliminares	89

CAPÍTULO 3: SER PROFESSOR (A) NA REGIÃO DAS PRAIAS 100 - 132

3.1. Trabalho docente: as bases materiais e culturais de um ofício	101
3.2. Laços comunitários e o mundo do trabalho na construção identitária	114
3.3. A formação do (a) professor (a) como agente coletivo	120
3.4.Breves considerações sobre o significado de grupo social docente	128

PARTE II

CAPÍTULO 4: A IGREJA EM MOVIMENTO 134 - 176

4.1. Comunidades rurais, professores (as) e Igreja Católica	135
4.2. A Diocese em transformação	141
4.3. Seguindo os passos do pároco	146
4.4. Agentes e ideias na execução do projeto	150
4.5. Trabalho educativo que não se mede em números	156
4.6. Religião e trabalho: a identidade profissional dos (as) professores (as)	165

**CAPÍTULO 5: MUNICIPALIDADE, PROFESSORES (AS) E AGENTES
POLÍTICOS LOCAIS** 177 - 218

5.1. Tempos de expectativas	178
5.2. Os (As) professores (as) leigos (as) nas fronteiras da profissionalização	187
5.3. Agentes políticos locais e a educação	197
5.4. A escolarização: um campo em disputa	202
5.5. A educação desenha a municipalidade	209
5.6. Breves considerações sobre o local	214

CAPÍTULO 6: POR QUE ESTUDAR O “LOCAL”? 219 - 251

6.1. Potencialidades da micro-história para a pesquisa educacional	222
6.2. A micro-história e o debate historiográfico brasileiro	226
6.3. A micro-história em circulação no campo da historiografia	231
6.4. O conceito de escala	236
6.5. Usos da micro-história social	239

CONSIDERAÇÕES FINAIS 242 - 252

BIBLIOGRAFIA 252 – 267

FONTES 268 - 272

ANEXOS 273 - 305

APRESENTAÇÃO

Investigar a história da educação brasileira representa um mergulho em um universo de grande diversidade. Em um país de lenta e desigual expansão da escola pública, urge atentarmos para o fato de que professores (as) leigos (as), jovens e crianças viveram processos educativos que não se limitaram aos espaços escolares formais. A recorrente incapacidade do Estado brasileiro e suas elites em garantir o direito à educação tornou ainda possível a existência de um quadro educacional deplorável em final dos anos 1980. Não por acaso, a experiência de Icapuí – município cearense emancipado em meados desta década – emergiu como algo singular no cenário rural nordestino, onde o (a) professor (a) leigo (a) predominava e a escola doméstica ainda era uma realidade inquietante.¹

Por ironia da história, coube a um partido de origem operária e urbana, o Partido dos Trabalhadores, ter estado à frente da prefeitura de Icapuí e encaminhado o processo de expansão da escolarização e de implantação de uma política de formação de professores durante várias gestões administrativas. Mas, a história que pretendemos narrar não é a história de uma política educacional específica ou de um programa educacional de uma agremiação partidária, mas sim a história dos professores a partir de um local: o município de Icapuí.

1. Um lugar, o tempo e as mudanças.

Ao viajar para a região litorânea cearense, hoje conhecida como município de Icapuí, durante a infância, tive a oportunidade de construir as minhas primeiras impressões sobre o campo. Lá era o lugar onde os meus familiares deslocavam-se no lombo dos cavalos, onde alimentar-se significava retirar o produto da terra ou lugar de abate de cabritos e carneiros. Era também o reino dos longos coqueirais que protegiam do sol escaldante e, durante as noites, produziam sons sussurrantes sob o balanço do vento; mas que pareciam servir também como barreira contra a passagem do tempo. Neste tempo quase estático, lento em seu transcurso, fluía a vida de homens e mulheres que eram aos meus olhos uma eterna

¹ Em torno de 70% dos professores localizados no Nordeste atuavam no meio rural nos anos 1980 (ver: QUADRO Nº. 1, ANEXO 1, p. 275). E o estado do Ceará, em comparação com os Estados nordestinos, apresentava a maior concentração de professores não habilitados na zona rural, ou seja, os professores leigos (ver: QUADRO Nº 2, ANEXO 1, p. 276)

repetição de práticas imutáveis. De fato, para uma criança nascida no subúrbio do Rio de Janeiro, ali o tempo havia estacionado: sem luz elétrica e água encanada; sem ônibus, trens ou bondes. O campo era o avesso da civilização. Tais imagens deixaram impressões profundas na memória que com o suceder do tempo ganharam muitos significados.

Contudo, foi ao final dos anos 1980 que tive a oportunidade de presenciar na condição de mero visitante uma experiência que à época me despertou profundo interesse. Com uma arquitetura simples, as pequenas construções amareladas com seus novíssimos telhados de alvenaria brotavam dos terrenos areentos, anunciando que algo diferente estava em curso na região. Soube que ali as crianças estavam a aprender as primeiras letras e que tal projeto se realizava no município recém-emancipado de Icapuí. O ensino público surgia com enorme potencial investigativo, sobretudo se levarmos em consideração que ele foi acompanhando por mudanças aceleradas na região ao final dos anos 1980: construção de estradas, implantação de luz elétrica e telefone; transformações até então nunca vistas naqueles núcleos populacionais rurais em efervescência.

Já se tornou lugar comum que este foi o período da redemocratização. Mas, a novidade foi a emergência da democracia de massas, acompanhada por demandas sociais reprimidas de diferentes tipos e pela emergência de novos atores na cena política brasileira. Não por acaso a luta por uma educação pública e de qualidade colocava-se no horizonte daqueles que estiveram aliados da cidadania política e social. Ora, as comunidades praianas do extremo leste do estado do Ceará vivenciaram a convergência de duas forças irresistíveis: de um lado os ventos da redemocratização e, por outro, os desafios que se propunham enfrentar com a emancipação do município. À época, o Partido dos Trabalhadores encontrava-se à frente da prefeitura de Icapuí, sendo esta a primeira experiência política desta agremiação no interior do estado do Ceará, quando o PT ainda gozava de baixa representatividade política na área rural nordestina.

A esta experiência político-existencial, convém salientar que a graduação em história fez parte da minha trajetória acadêmica. Nos estudos sobre a sociedade rural da América colonial portuguesa pude perceber que havia uma história social diversificada e complexa, que nem sempre era possível reduzi-la ao modelo de *plantation*. Questões que naquele momento não resultaram em projetos, mas que trouxeram à baila observações atinentes ao mundo rural. Tendo ainda agregado o bacharelado em Educação me credenciei para o exercício do ofício de professor do ensino básico. Se por um lado o lecionar distanciou-me da prática de pesquisa em arquivo, por outro lado me abriu perspectivas novas e desafiadoras, quais sejam: trabalhar a história como matéria de ensino de modo a torná-la

significativa para os alunos e enfrentar o desafio de gerir a rotina escolar. Tal experiência ocorreu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro junto aos jovens universitários que, ao término do seu curso, começavam a descobrir os mistérios do ofício de professor durante o estágio supervisionado.

Dáí ter emergido, gradualmente, a questão da profissão docente. O que é ser professor (a) em um país periférico? O que leva milhares de jovens a optar por essa profissão? Por que alguns abandonam a profissão ou a tornam uma simples atividade econômica complementar? Por que ser professor é a profissão de pior remuneração dentre as qualificações que exigem formação universitária no Brasil? No contexto social mais amplo, os professores ora são vistos como figuras respeitadas, ora são submetidos a olhares de compaixão por exercerem uma atividade de baixa remuneração. Por tudo isso, “o lugar que o professor ocupa em nossa sociedade” tornou-se uma questão emergente.

Do cruzamento dessas trajetórias profissionais, acadêmicas e afetivas o interesse em estudar a profissão docente em um lugar específico ganhava forma. Este lugar é o litoral do extremo leste do estado do Ceará, cujo território integra o município de Icapuí (Ver ANEXO 2, MAPA Nº 1, p. 277), embora o nosso raio de observação não se restrinja a essa unidade político-administrativa. Convém salientar ainda dois fenômenos que me despertaram a atenção nessa experiência em Icapuí: o valor que a população local conferia à educação e a altivez dos (as) professores (as) locais. Dir-se-á que são simples impressões de um viajante atento às curiosidades de um meio social diferente aos olhos de quem observa, mas foram suficientes para motivar ao pesquisador conhecer um pouco mais a trajetória desse jovem município e de seus (suas) professores (as). Optou-se assim por investigar o grupo sócio-profissional em sua historicidade.

A este propósito, convém notar que a interface com os estudos na área da história da educação possibilitou ao pesquisador interrogar sobre os mecanismos sociais que configuram a diversidade de processos de profissionalização docente em um país marcado pela interação de formas sociais variadas que oscilam entre o tradicional e o moderno.² O nosso ponto de

² A modernização e a ideia de modernidade associada a ela tem sido central no debate sociológico e na própria construção disciplinar. Defrontamo-nos com essa questão, uma vez que o projeto de pesquisa envolve comunidades rurais e a expansão de uma instituição representativa da modernidade ocidental: a escola. Longe de encetarmos um debate exaustivo sobre o tema, nos propusemos a explorar a análise elaborada por Anthony Giddens, em *As consequências da modernidade*. Convém, então, assinalar que a leitura sobre a modernidade está ancorada na ideia de que “o dinamismo da modernidade deriva da *separação do tempo e do espaço* e de sua recombinação em formas que permitem o ‘zoneamento’ tempo-espacial preciso da vida social [...]” (GIDDENS, 1991, p. 26). Isto nos faz cogitar a respeito de uma coexistência entre formas sociais distintas no interior do próprio Estado-Nação. Não é raro ouvirmos que, no Brasil, o século XIX ainda está presente nas formas institucionais e nas práticas sociais. Nos anos 1950, interpretava-se tal fenômeno como a sobrevivência do Brasil

partida foi considerar que esse estudo é inseparável do contexto social em que está inserido. Daí, a nossa opção por analisar o fenômeno educativo ocorrido em uma área litorânea nordestina, em uma perspectiva que articule a relação entre agentes educativos, sociedade e poder local, tendo como eixo a formação do grupo social docente, no contexto de transição da escola doméstica para a escola formal.

O corte temporal abrange um período que se caracterizou por mudanças aceleradas na educação em comunidades rurais que compõem o município, cujas evidências se fazem presentes na expansão do sistema de escolas formais e na institucionalização da profissão docente. Optou-se assim por um período que abrange os anos 1940 até os anos 2000. A escolha não foi fortuita, pois abarca duas gerações de professores (as) que vivenciaram uma rica experiência de trabalho em um período de mudanças.

Deve-se, também, considerar que após a segunda guerra mundial, a temática regional nordestina ganha densidade política e intelectual como integrante do debate sobre o “projeto nacional” em disputa entre as diferentes forças políticas e sociais. O nordeste se apresenta no debate político dos anos 1950 quase sempre associado à imagem de uma região vitimada por uma natureza indomável, em vistas das sucessivas secas, o que na visão de suas elites regionais exigia o amparo financeiro do governo federal. No outro espectro político, intelectuais e partidos de esquerda desconstruíam esta imagem, ao atribuírem ao latifúndio e as desigualdades sociais historicamente construídas os graves problemas sociais da região.³ Este debate político entrelaça-se com os graves problemas educacionais nordestinos, tornando-se fonte de crescente mobilização, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelo Decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961, durante o Governo Jânio Quadros, mas sob a tutela da Igreja Católica. Educação e conscientização política caminhavam juntas, conferindo sentido à expressão “educação popular”. (Cf. SAVIANI, 2008, p. 317).

arcaico que se debatia frente ao inexorável avanço do Brasil moderno e industrial; portanto desvendar os caminhos da superação da realidade dual era o grande desafio das ciências sociais. A leitura espaço-temporal da modernidade nos fornece uma grade analítica que parte do pressuposto de que “muitas combinações do moderno e tradicional podem ser encontradas nos cenários sociais concretos” (GIDDENS, 1991, p. 47). Nesta perspectiva, tradição e modernidade se entrelaçam em diferentes graus de complexidade. Nos lugares onde há um baixo grau de separação entre espaço e tempo predominam as formas tradicionais, com os elementos característicos da rotinização do cotidiano e da cristalização dos hábitos. Estes elementos foram encontrados nas práticas predominantes que configuraram a educação na região das Praias e que acompanhou o nosso estudo sobre a formação do grupo social docente.

³Sobre o lugar que o Nordeste ocupa no debate político e cultural dos anos 1950 / 1960, ver: Dória, Carlos Alberto. O Nordeste “Problema Nacional” para a Esquerda. In: História do Marxismo no Brasil; visões do Brasil. pp. 271-291. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2007. 334p.

Quanto ao contexto local, deve-se considerar que a expectativa pela emancipação do município ao final dos anos dos anos 1950 e a emancipação propriamente dita em 1985 tornaram-se uma questão política significativa para as populações praianas. Hoje constituem fatos que compõem o acervo de memória dos moradores da região. São essas experiências vividas e projetadas em seus sonhos de libertação em relação ao domínio do núcleo político de Aracati que também serviram como fronteiras de delimitação do objeto de estudo.

2. Os métodos e as fontes de pesquisa:

Em nossos levantamentos, foi possível ter acesso as fontes que demonstraram ser de grande utilidade para o estudo da profissionalização docente. Com efeito, assentimos com Frank (1999, p. 110) que “o estudo da mobilidade profissional ou geográfica, a análise do percurso de uma carreira, a reconstituição das redes de relações, profissionais e mundanas, dificilmente se fazem a partir de fontes escritas”. Daí a importância ao recurso da narrativa oral na qual devemos buscar vestígios para compor o mosaico de trajetórias profissionais dos professores leigos e habilitados, as relações entre esses grupos, a sua inserção na rede de relações sociais, que não se revelam nos documentos oficiais escritos, mas tão somente a partir das narrativas de vida.

Para a construção da fonte oral, utilizamos a entrevista.⁴ Esta foi estruturada em torno de três questões-chave, direcionadas a um grupo de personagens específicos: os professores aposentados e aqueles ainda em atividade que vivenciaram o período de transição na educação de Icapuí. No total foram entrevistados 11 professores que se enquadram nessas categorias. Nota-se que o município inicia a sua trajetória em meados dos

⁴ Fomos buscar em Thompson (Cf. 2002, pp. 254-278) a análise sobre a elaboração de entrevistas. Dois tipos de procedimentos são apresentados: a elaboração de questões abertas / livres e fechadas / diretivas. As questões mais abertas, geralmente, se restringem a um número menor de perguntas, cujo objetivo é motivar o entrevistado a oferecer descrições mais gerais sobre uma determinada sociedade e as questões fechadas que visam colher informações sobre tema específico. Ambas as opções apresentam vantagens e desvantagens, de acordo com o autor. Os críticos indicam que as questões abertas podem produzir uma massa de informações aleatórias, memórias incompletas e fatos difíceis de serem cotejados com outras fontes, o que torna quase impossível direcionar a entrevista para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Por outro lado, as questões fechadas tornam a entrevista limitada a um conjunto de perguntas e respostas de curto alcance, além de trazer o risco de o pesquisador colher informações restritas, caso as respostas sejam excessivamente lacônicas. Assim sendo, optamos por entrevistas semi-estruturadas, de modo a conciliar as vantagens das entrevistas fechadas e abertas. Tal procedimento nos possibilitou adequar a entrevista aos objetivos do projeto.

anos 1980 com apenas trinta professores (as), a contar o mapeamento oficial.⁵ Procurou-se direcionar a entrevista de modo a que o (a) professor (a) fornecesse dados sobre a sua escolarização, o exercício do ofício e a sua inserção na vida política e social local, tal como é exemplificado no roteiro de entrevista (ANEXO 3, p. 279).

Vale mencionar também as entrevistas com personagens diversos, que tiveram parte de sua “vida escolar”, especialmente durante a infância, vivenciada na Região das Praias. Neste caso, as entrevistas giraram em torno de dois eixos: 1) A infância e a adolescência vivenciada pelo testemunho no espaço de ensino existente; 2) o “lugar” dos professores na escolarização dos entrevistados e da própria comunidade. A listagem completa de todos os entrevistados encontra-se localizada à página 284. Por fim, convém salientar que a entrevista com o primeiro prefeito de Icapuí José Airton F. C, da Silva nos permitiu ir além desses dois eixos e adentrar em uma trajetória de vida que se confunde com a emancipação do município e com a própria construção do sistema educacional de Icapuí.

Aos testemunhos, agregamos fontes de variadas procedências e adequadas para os objetivos da pesquisa. Uma vez que tratamos de instituições diretamente responsáveis pela construção do campo educacional, foi necessário recorrer aos Arquivos da Câmara Municipal de Icapuí, a Casa do Povo, referentes aos anos entre 1986 e 1992. Para os anos anteriores, buscamos explorar a documentação da Secretaria de Educação de Aracati, mas, de acordo com as informações obtidas junto aos funcionários, duas grandes inundações ocorridas nos anos 1970 e 1980 – típicas das cheias do rio Jaguaribe nas épocas chuvosas – teriam destruído o acervo documental referente às décadas anteriores aos anos 1980.⁶ Neste caso, a alternativa foi explorar tão somente as fontes legislativas da Câmara Municipal de Aracati com vistas a acompanhar o debate educacional, porventura existente, e sua repercussão para a organização da educação nos distritos litorâneos próximos à fronteira

⁵ Este é um número aproximado, pois há pequenas divergências em duas fontes consultadas. No artigo intitulado: EDUCAÇÃO – PRIORIDADE NÚMERO 1 NA ATUAL ADMINISTRAÇÃO, encontramos os dados relativos ao número de professores municipais, conforme nos indica o trecho a seguir: “Quando Icapuí passou a município, possuía apenas nove unidades escolares com trinta professores não qualificados e sem condição de atender a demanda de alunos que procuravam a rede de ensino pública de Icapuí” (Ver: **Força do Povo**, Órgão Informativo da prefeitura de Icapuí, n.º 6 / julho de 1987, pp. 04 e 05). Por outro lado, Almeida (1993: p. 20) aponta para a existência de 37 professores em exercício de sua atividade no ano de 1986.

⁶ Uma observação do mapa relativo à Bacia Hidrográfica do Baixo Jaguaribe nos dá a noção da localização da cidade de Aracati entre o rio Jaguaribe e as áreas alagadas (Ver: ANEXO 2, MAPA N.º 1, p. 277). Isto não quer dizer que a região lagunar seja perene, pois nos períodos de baixa pluviosidade ocorre o fenômeno das secas das lagoas. Com a alta pluviosidade e o aumento do volume das águas fluviais, a cidade de Aracati sofria intensamente com as inundações. Os problemas urbanos eram agravados em razão da topografia do terreno, situado ao nível das águas fluviais do Jaguaribe. Em períodos de chuvas torrenciais a vida urbana entrava em colapso. Selecionamos duas fotografias que nos dão a dimensão dos problemas enfrentados pela cidade e que decerto influíram negativamente na preservação de documentos nas instituições públicas e privadas. (Ver: ANEXO 6, FOTOGRAFIAS N.º 1 e N.º 2, pp. 293 e 294).

com o Rio Grande do Norte. Contudo, no acervo do Arquivo da Câmara constavam as Atas das Sessões da Câmara apenas a partir do ano de 1964.

Para a nossa surpresa, dificuldades semelhantes foram encontradas na jovem Secretaria de Educação de Icapuí. Na entrevista concedida pelo professor Clotenir, tivemos a real dimensão dos enormes problemas atinentes à conservação dos arquivos educacionais. Segundo o professor que trabalha na Secretaria de Educação desde 1992 – personagem estratégico para qualquer pesquisador que pretenda conhecer a administração educacional do município - há pouco registro das atividades da Secretaria desenvolvidas desde a emancipação. Conforme ele nos relatou em entrevista, os documentos foram escritos em máquinas datilográficas, sendo que o primeiro computador a ser instalado na Secretaria teria sido entre os anos de 1996 e 1997. Com a nova ferramenta houve o esforço em sistematizar e organizar algumas das experiências pedagógicas realizadas até então, mas tal empreendimento teve fôlego curto, pois a inexperiência com o uso do computador e a carência de técnicos resultou na perda daquilo que havia sido escrito e armazenado. Acrescente-se a isso a mudança de sede da Secretaria que resultou na transferência de caixas de arquivos e o seu armazenamento, por volta do ano de 2005, em um corredor desprovido das mínimas condições ambientais para a conservação de materiais perecíveis. É possível dizer que à natureza coube dar prosseguimento à destruição: a chuva e o vento teriam contribuído para a rápida deterioração do material. Nos dias que correm o paradeiro das caixas que restaram frente ao efeito do tempo, do clima e da ação humana é de total desconhecimento, sendo que não descartamos a hipótese de que tenham sido jogadas no lixo; caso contrário, poderiam estar armazenadas em algum depósito improvisado da prefeitura. O que restou dos registros foram algumas fotos e jornais locais, assim como recortes de jornais de outros Estados da Federação, que hoje se encontram arquivados na Biblioteca Municipal Pública de Icapuí. Diante desses problemas houve a recomendação de buscar em dissertações e teses possíveis registros de experiências anteriormente realizadas. Mas foi também aventada a possibilidade de buscar junto a moradores locais possíveis registros documentais que tenham sido generosamente conservados; além de dispormos do material documental gentilmente cedido pelo próprio professor Clotenir. Sem dúvida, este foi o caminho mais fértil.

Cumprindo as recomendações, fizemos contatos com o professor José Nilson que nos cedeu o seu pequeno acervo de jornais e boletins informativos dos anos 1980 e 1990, onde foi possível identificar matérias específicas sobre a educação e fotografias alusivas as ações educacionais. Pode-se objetar a sua utilização por ser este impresso o único a circular no

município de Icapuí, além de sua publicação ser de responsabilidade da própria prefeitura. Todavia, mesmo sendo único e oficial, “[...] ele jamais deixará de espelhar as pejeas latentes ou explícitas” [...] de uma conjuntura sociopolítica específica (CAVALCANTE, 2002, p. 4). Seguindo esta sugestão da autora, procuramos explorar nos artigos e editoriais as fissuras, as áreas de confrontação que acompanharam a construção do novo município; acrescentando aí o caráter de registro da própria municipalidade em construção.

Além de dispormos do informativo local para os anos de construção do município de Icapuí, buscamos também explorar a imprensa estadual, editada em Fortaleza, bem como a aracatiense para os períodos anteriores. Acreditávamos que as fontes jornalísticas poderiam ser um possível caminho alternativo para superar a carência de documentos oficiais, destruídos pelas inundações recorrentes do Rio Jaguaribe, sobretudo para os anos de 1950; período em que não foi possível dispor nem mesmo dos documentos da Câmara de Vereadores de Aracati. Para o uso da imprensa estadual do período, mais uma vez recorreremos às sugestões de Cavalcante (2002, p. 2), que se fundamentam na ideia de que é necessário para a viabilização da pesquisa o corte espacial em conformidade com objetivos pretendidos pelo pesquisador. Por isso que focamos o nosso olhar em possíveis reportagens sobre o município de Aracati.

Tendo esta municipalidade como recorte espacial, tornou-se necessário delimitar com mais precisão a amplitude da investigação. Mesmo a imprensa estadual não apresentando um número variado de jornais, o longo período que se estende até a emancipação de Icapuí nos anos 1980 nos exigiu considerar como imprescindível a seleção do recorte temporal. Nesse sentido, focamos nos anos 1950, em especial nas edições dos anos eleitorais de 1950, 1954 e 1958, por duas razões essenciais: 1) são períodos de efervescência do debate político e de alinhamento dos diferentes grupos; 2) O acirramento da luta político-eleitoral estadual incorpora e faz emergir as municipalidades como campo de luta política e foco de inúmeros problemas econômicos e sociais, incluindo aí a educação.

Fundamentados nesta proposta, foram consultados dois jornais: *O Povo* e *O Estado*; ambos peças representativas da luta política da República pós-1945. Convém aqui situar os dois jornais no contexto político e cultural cearense: *O Povo* destacava-se em sua defesa da União Democrática Nacional (UDN), já *O Estado*, alinhado ao Partido Social Democrático (PSD), assestava forte oposição à máquina udenista no Ceará. Mas tal posicionamento não se manteve ao longo da década, pois *O Estado* durante as eleições de 1958 apoiou o candidato Virgílio Távora, da UDN. Isto posto, vale tecer algumas considerações sobre os limites que foram surgindo durante a consulta a tais fontes: 1) O foco da cobertura

jornalística era a política estadual, com suas ramificações nacionais; 2) A cobertura jornalística dos municípios, de modo geral, seguia as tendências da luta política em curso e das opções da cúpula do jornal, a exemplo da sessão *Vida dos Municípios*, presentes nas edições de 1958 do jornal *O Estado* em que os artigos tratavam principalmente do Município do Crato. Feitas essas considerações não queremos dizer com isso que a cobertura dos municípios se restringisse aos embates políticos, pois também se tornavam notícias quando da ocorrência de catástrofes naturais e fatos relacionados à violência cotidiana. Porém, a consulta aos jornais não significa que tenha sido de pouco proveito, como será possível observar nos próximos capítulos.

Dando continuidade à pesquisa na Sessão de Periódicos da Biblioteca Nacional, tivemos a grata surpresa de encontrar edições de jornais publicados em Aracati nos anos 1950. Todavia, o que nos chamou a atenção foi o caráter lacunar dessas coleções, melhor dizendo: a esqualida amostra de três jornais dos anos 1950, intitulados *Gazeta do Jaguaribe*, *O Jaguaribe* e *O Aracati*. Da leitura desses jornais, foi possível perceber que a cidade de Aracati, mesmo com a sua declinante posição econômica, contava nos anos 1950 com três jornais diferentes, indício de uma atividade jornalística de razoável alcance. As publicações versavam, em linhas gerais, sobre a política municipal e suas articulações com a política estadual e suas repercussões para a organização econômica do município, bem como alguns aspectos da vida social local. A leitura desses exemplares nos forneceu algumas peças para compor o quadro político, econômico e social mais geral da municipalidade de Aracati, suficiente para os propósitos de nossa pesquisa. E para surpresa nossa, foi possível encontrar alguns vestígios do campo educacional do município.

A esse acervo jornalístico, acrescentamos os artigos mais recentes alusivos à área educacional do município de Icapuí, publicados em jornais de diversos Estados da Federação; sendo estes artigos parte de um pequeno acervo localizado na Biblioteca Pública Municipal de Icapuí.

Por fim, tratemos da iconografia. Mesmo considerando o pequeno uso de documentos iconográficos, cuja função foi a de complementar e enriquecer os testemunhos orais a partir do cruzamento destas fontes, é necessário tecer algumas considerações sobre a natureza da fonte imagética e seu uso durante a pesquisa. De início, procuramos ir além do mero uso ilustrativo da imagem. Embora em alguns casos, o caráter descritivo cumpra o seu objetivo, sobretudo face à carência de documentos e às mudanças aceleradas na região que alteraram a paisagem local nos últimos vinte e cinco anos e promoveram o desaparecimento de atividades tradicionais. Cumpre destacar, então, duas formas de uso da fotografia aqui

proposto: 1) suporte de registro daquilo que Antoine (1983, pp. 59-60) intitula de “testemunhos figurados”, em outras palavras, os materiais de cunho arqueológico, que compõem o acervo documental próprio da história da educação. Esta forma de uso serviu para registrar paisagens e materiais que foram sendo observados durante os percursos no território. Neste caso, poderíamos dizer que o próprio pesquisador interferiu diretamente na construção da fonte imagética a partir de seu olhar e das questões que surgiram durante o desenvolvimento da pesquisa; 2) O tratamento como documento histórico ensejou algumas preocupações na linha do que Kossoy (2001, p. 45) descreve como a trajetória da fotografia que inclui a postura ativa do pesquisador em interrogá-la no sentido de identificar a intenção do registro, o ato do registro e os caminhos percorridos pela própria fotografia, integrando este percurso ao contexto pesquisado.

O acervo fotográfico localiza-se em duas instituições: Biblioteca Pública Monsenhor Bruno e Biblioteca Pública Municipal de Icapuí. A primeira instituição dispõe de 724 fotografias que nos informam sobre educação na cidade de Aracati, tipos humanos, família, Igreja Católica, atividades econômicas, tragédias climáticas, política local, festas locais. Sem dispor de elementos textuais ou catalográficos que nos pudessem ajudar na localização temporal, tivemos que explorar as próprias fotografias. Uma avaliação preliminar nos levou a considerar as décadas de 1910 a 1950, como área de concentração das fotografias. Já na Biblioteca de Icapuí o pequeno acervo retratava dois grandes eventos mobilizadores: a ação educativa na passagem dos anos 1980 a 1990 e os efeitos da intervenção política da prefeitura na construção do município.

A opção por explorar fontes de natureza variadas ganhou corpo à medida que avançávamos com a pesquisa e as respostas ao nosso problema tornavam-se cada vez mais complexas. Como disse Marc Bloch (2001, p.80): “seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego”. O cruzamento de documentos diversos tornou-se, assim, uma estratégia necessária para a investigação em curso. Isto se evidenciou à medida que tomávamos a exploração dos testemunhos orais como eixo investigativo. Para evitar que tal opção seja entendida como uso indiscriminado de documentos de natureza distinta, nos propusemos a explorar aqueles onde foi possível encontrar vestígios necessários para a construção dos contextos e de trajetórias individuais e de grupos.

Nesse sentido, deve-se registrar que a coleta de dados a partir da exploração das fontes orais nos levou obrigatoriamente a adentrar no universo religioso da região. Para tanto, nos propusemos explorar os documentos paroquiais e diocesanos: por exemplo, o

Livro Tombo da Igreja Nossa Senhora de Soledade, em Icapuí, traz uma descrição pormenorizada da vida social e cultural local e da própria atuação da Igreja Católica. A este agregamos o Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte, visto que o território do atual município de Icapuí encontra-se ainda hoje sob a jurisdição desta Diocese. Para que o leitor tenha uma noção espacial das distâncias entre a cidade de Icapuí e a cidade de Limoeiro do Norte, além é claro da própria extensão territorial da Diocese de Limoeiro do Norte, convém consultar mais uma vez o mapa relativo ao Baixo Jaguaribe (ANEXO 2, MAPA N.º1, p. 277).

Para completar este acervo documental, vale também mencionar a exploração de quatro livros-fontes: *Terra Aracatiense* e *Pequena Corografia do Município de Aracati*; ambos de Abelardo Costa Lima; e *Icapuí: uma história de luta e Autonomia Municipal: Icapuí uma experiência inspirada na Pólis*, ambos de José Airton Félix Cirilo da Silva. Estes escritos foram notabilizados em períodos históricos distintos em forjar identidades político-territoriais de um espaço, outrora integrado à Aracati e hoje compondo o município de Icapuí. Material que se mostrou útil não apenas como fonte de informações geográficas, políticas e sociais, mas por considerá-los, sobretudo, como peças representativas de certo estado de composição da rede de relações sociais. Além deles, incluímos os livros-fontes elaborados por membros da Diocese de Limoeiro, tais como: *O Limoeiro da Igreja*, de Dom Pompeu Bezerra Bessa; e *A História de Limoeiro do Norte a partir de seus párocos*, de Monsenhor João Olímpio Castello Branco. Ambos nos oferecem um amplo painel sobre a história da Igreja Católica em Limoeiro e seus personagens, sobretudo aqueles que mais diretamente estiveram ligados à ação missionária, bem como a atuação da instituição nas diferentes esferas da vida social em Icapuí.

Todo o material de pesquisa coletado foi obtido a partir de quatro viagens, distribuídas entre os anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, tendo a duração cada uma delas de aproximadamente 30 dias, cujos circuitos incluíram o município de Icapuí e as cidades de Aracati, Limoeiro do Norte e Fortaleza. Afora os contatos por e-mail que facilitaram o envio de alguns documentos e me mantiveram a par de possíveis novidades.

3. A História da Educação como abordagem referencial

Ao leitor deve-se alertar para o fato de que esta tese não pretende ser um instrumento avaliativo da eficácia do sistema de ensino local, tão ao gosto de nossas burocracias de ensino, ou mesmo das políticas de formação de professores que estiveram em curso na região nos anos 1990, mas sim uma escrita que se propõe a mergulhar no mundo de um grupo sócio-profissional específico: os (as) professores (as), a partir de experiências humanas concretas em um contexto social de mudanças e incertezas.

Por tudo o que foi dito, tal investigação deve ser avaliada como fruto do olhar de um profissional cuja formação inicial esteve centrada na história como campo de saber específico e como matéria a ser ensinada, o que o levou a agregar os saberes pedagógicos ao longo de seu exercício profissional docente. Não é por acaso que a intenção foi a de situar o trabalho no campo da história da educação; entendendo que esta ofereceria a oportunidade de articular os conhecimentos próprios à história disciplinar aos saberes teóricos e práticos do campo educacional.

Partimos do pressuposto que a pesquisa em história no campo educacional deve “seguir aquele padrão que é próprio do trabalho do historiador” (NAGLE, 2002, p.10). Tendo sido escrita em um contexto de reestruturação do campo, a sugestão do autor era um convite aos pesquisadores da área educacional para estreitar o diálogo com a historiografia e suas metodologias. Entretanto, tal sugestão faz emergir um problema de pesquisa que é a rica variedade de opções teóricas e metodológicas que o campo da história oferece aos pesquisadores. Seguindo esta diretriz fomos buscar um aporte teórico-metodológico que melhor respondesse aos nossos propósitos que é investigar a formação do grupo social docente em sua relação com o poder local e com a comunidade. Um referencial teórico que nos possibilitasse delimitar o objeto de estudo, desnudar a constelação de poderes que compõem a trama social e suas instituições e revelar agentes, até então, subsumidos naquilo que Nóvoa (1999), com propriedade, denomina de excesso de discurso científico educacional, o que no caso em estudo, acarretaria em insuficiente conhecimento das práticas e das trajetórias docentes.

Foi com esse espírito que nos aproximamos da micro-história italiana, conforme detalharemos ao longo da tese e com maior densidade no último capítulo. Dividimos a tese em seis capítulos, estruturados em torno de temáticas atinentes à formação dos (as) professores (as) leigos (as) como grupo social (as).

Para a elaboração do **capítulo 1**, houve a preocupação de situar os (as) professores (as) leigos (as) no contexto sócio-educacional do município de Aracati, tendo em vista que o território que integra o atual município de Icapuí estava sob a jurisdição da municipalidade

aracatiense. É neste território a que nos referimos como região das Praias ao longo da narrativa – embora a área de investigação não se restrinja ao atual território icapuiense - que se desenvolveu a investigação. Partimos do pressuposto de que a construção identitária é inseparável das redes de relações sociais em dimensão local. Portanto, para a construção deste objeto de pesquisa, promovemos um intenso diálogo entre presente e passado, na esteira das tradições historiográficas, sugeridas nos escritos de Marc Bloch (2001), mediante o cruzamento de testemunhos orais, os livros-fontes e os documentos municipais. Tendo em vista as questões apresentadas neste capítulo, esperamos oferecer aos leitores subsídios necessários para a compreensão das temáticas distribuídas ao longo da tese.

No **capítulo 2**, houve a preocupação em situar os (as) professores (as) leigos (as) em contextos sociais concretos. Para seguir os procedimentos historiográficos típicos da micro-história italiana, nos propusemos a explorar, mediante o uso da redução de escala, as redes de relações familiares e comunitárias em que os professores estavam inseridos desde o seu processo de socialização primária até o seu ingresso no mundo do trabalho. Este, por sua vez, ganha contornos variados ao sabor das relações de poder presentes no contexto familiar, comunitário e municipal. Partindo destes variados contextos procuramos investigar a complexidade do processo de construção identitária do grupo social docente. Para tanto, operamos com a concepção de relações de poder que perpassa a obra *A Herança Imaterial*, de Giovanni Levi (2000). Tal procedimento conduziu a nossa análise para um diálogo com alguns conceitos consagrados nas ciências sociais brasileiras, tais como coronelismo e clientelismo, e que foram de largo uso na pesquisa educacional de caráter sociológico e histórico. Os testemunhos orais foram essenciais para perscrutar esta temática.

No **capítulo 3** nós buscamos uma abordagem que focasse a relação entre indivíduo e contexto. Para tanto, buscamos apresentar os (as) professores (as) leigos (as) da região das Praias, levando em consideração a sua própria percepção do ofício como parte integrante do mundo do trabalho. Com isso, enveredamos por uma reflexão sobre a condição de professor (a) leigo (a) e o seu lugar na formação do grupo docente local. Em seguida, procuramos explicitar o significado da investigação proposta no âmbito de nossas opções teórico-metodológicas. Outro contexto explorado é a relação com as comunidades, onde se estabelecem laços de sociabilidade que forjam a identidade individual e de grupo, configurando assim as condições para o surgimento de um modo artesanal da docência. Este trabalho ancorou-se, sobretudo, na exploração dos testemunhos orais, com a inserção de fontes imagéticas.

No **capítulo 4**, tratamos da relação entre os professores leigos e a Igreja Católica tendo em vista a sua influência para a construção do grupo social docente e da própria identidade profissional desses trabalhadores. Aqui buscamos operar com algumas preocupações que perpassam a metodologia micro-histórica, a exemplo da relação entre indivíduo e grupo. Utilizamos também a noção de sistema normativo, empregada por Levi (2000), a partir da qual nos propomos analisar o sistema de ação que permeia a relação entre indivíduos e a Igreja Católica, bem como a sua repercussão no campo social e político na região das Praias. Para efetuar tal estudo, recorreremos aqui a um conjunto variado de fontes: orais, documentos religiosos e livros-fontes.

Reservamos para o **capítulo 5** o tratamento sobre o papel que a municipalidade joga na construção do grupo profissional docente, levando em consideração a centralidade da emancipação política de Icapuí em meados dos anos 1980 e a consolidação da nova unidade político-administrativa. Para efetuar tal investigação, propomos um diálogo com os estudos na área de História política, sobretudo com as propostas que enfatizam as análises das interseções entre política e as relações sociais. Além disso, o papel exercido pela nova municipalidade na normatização da profissão docente nos levou a explorar as potencialidades e limites da legislação sobre a profissionalização docente. Decorre daí, a necessidade de exploração da documentação produzida na Câmara Municipal local. Este foi o caso das Atas das Sessões das Câmaras e a Lei específica sobre profissionalização docente. A exploração da temática local foi mediada ainda pela exploração de outras fontes, tais como a oralidade, os Livros-fontes, impressos locais e imprensa do estado do Ceará.

Por fim, no **capítulo 6**, tecemos alguns esclarecimentos a respeito do quadro de análise utilizado na investigação. Nos dias que correm, a história da educação no Brasil vem travando um intenso diálogo com a historiografia, o que tem correspondido ao surgimento de uma pluralidade de abordagens. Em tal contexto, entendemos ter sido necessário apresentar, em linhas gerais, a circulação da micro-história nos estudos de história da educação, uma vez que a nossa opção recaiu sobre uma abordagem em história social. Essa opção articulou-se com questões que emergiram a partir do debate entre local e nacional, e com o próprio avançar da pesquisa empírica. Esta exigiu ferramentas conceituais que nos deslocava de uma abordagem em história cultural. Trata-se, portanto, de um capítulo que se pretende esclarecedor da opção assumida.

PARTE I

CAPÍTULO 1: O MUNICÍPIO E SEUS (SUAS) PROFESSORES (AS): UM PROBLEMA DE PESQUISA

“Mas, sejam quais forem a grandeza e a forma destes grupos e daqueles que poderiam ser enumerados – classe, tribo, grupo profissional, casta, comuna - apresentam todos este caráter: são formados por uma pluralidade de consciências individuais, agindo e reagindo uma sobre as outras. É na presença destas ações e reações, destas interações que se reconhecem as sociedades” (Fauconnet, Paul & Mauss, Marcel. 2005: 05)

Eis que a epígrafe destaca uma temática central que perpassa todos os capítulos desta tese: a relação entre indivíduo e coletividade na dinâmica de construção de um grupo de indivíduos que optaram pelo exercício do ofício de ensinar. Seguindo esta linha, propomos um estudo que se inscreve em um esforço de lançar lentes de observação, suficientemente capazes de visualizar as tramas da ação social e política que desenharam o campo educacional em sua expressão local. Focaremos, então, as interações sociais tecidas nas regiões das Praias ao longo de aproximadamente 60 anos e que, a partir dos anos 1980, apresentaram uma dinâmica social expressiva nas áreas de saúde e educação, sendo nesta que proporemos um problema de pesquisa.

Com vistas a superar a herança de décadas de abandono, a educação foi considerada uma das áreas prioritárias de intervenção do poder público local após a criação do município de Icapuí. Tarefa nada fácil, em razão das carências materiais e das expectativas da população quanto à capacidade política do município em reparar uma herança histórica de privações socioeconômicas. Assim, a política educacional da nova municipalidade, ao longo dos anos, foi marcada por um repertório de medidas, com vistas a viabilizar a escolarização formal, que incluíam a construção de prédios escolares públicos e a contratação de profissionais de educação.

O impacto dessa política pode ser identificado no crescente aumento do número de matrículas oferecidas no ensino básico entre os anos de 1986 e 2002⁷; na ênfase conferida ao setor público, evidenciado na matrícula de 4.180 alunos nas escolas públicas municipais, em 2006 (ver: ANEXO 4, TABELA N.º 1, p. 280); na contratação de professores que atinge o

⁷ Entre 1986 e 2002 houve um aumento de aproximadamente 3.000 matrículas. Tais dados foram extraídos de: Secretaria de Educação e Cultura (2002). In **LOTTA**, Gabriela & **MARTINS**, Raphael. *Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí*. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. vol. 26. São Paulo: FGV-SP, julho-2003. 53 p.

número de 155 entre os anos de 1999 e 2007 (ver: ANEXO 4, TABELA N.º 2, p. 280); na construção de unidades escolares, totalizando no ano de 2007, 18 escolas de Ensino Pré-Escolar e Fundamental (ver: ANEXO 4, TABELA N.º 3, p. 281); e, por último, nos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal da Educação, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que apontam uma evolução de 0,548, em 1991, para 0,718, no ano 2000.

Se considerarmos que a educação é um indicativo do grau de complexidade da sociedade, estamos diante de um processo de transformações sociais aceleradas. No intervalo de uma geração, as populações locais passaram de uma experiência de escassez e de ausência de políticas sociais para um ambiente de mudanças, em curso a partir dos anos 1980, tendo como um dos símbolos desse processo a atuação institucional do poder público.

Dentre os vários desafios que se interpunham às administrações do município em construção, a mobilização de recursos humanos para o exercício da docência ocupou lugar de relevo. Vale ressaltar que nos municípios surgidos a partir da década de 1980, a formação de um corpo docente era medida urgente pela carência de mão de obra alfabetizada. No caso de Icapuí, os (as) professores (as) leigos (as) exerceram o seu papel social em condições de extrema adversidade. Conforme Lotta & Martins (2003, p. 9) destacam em seu estudo sobre o município, apenas 10% dos professores tinham o segundo grau completo ao final da década de 1980. Antes da emancipação, o ofício de ensinar dependia da atuação dos (as) professores (as) leigos (as), e foi com esses profissionais que o município recém-emancipado pôde contar para implantar a sua política educacional.

Daí emerge uma questão-chave: *Como se constituiu o grupo social docente em Icapuí?* Para respondê-la, cabe uma investigação sobre o processo de formação deste grupo social em dois momentos distintos da história do município: o período em que a educação estava sob a responsabilidade do município de Aracati e, após 1985, com a emancipação política.

Essas diferentes formas institucionais que marcaram a região nos últimos 60 anos são as fronteiras que definem o espaço sociopolítico, onde foram construídas as identidades⁸ do grupo social docente da região. O caso em questão explicita a importância de analisar, no plano micro-analítico, a relação entre os sistemas de ensino e a construção da identidade

⁸ A proposta de analisar a construção da identidade profissional do professor em Icapuí em relação com a comunidade em que está inserido ancora-se na concepção de que “a socialização é enfim, um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso.” (DUBAR, 2005, p. 24)

docente, questão considerada por Nóvoa (1991, p. 117) como uma “*problemática contemporânea*” que acompanha a construção da escola moderna. Ora, estamos diante de um fenômeno sócio-educacional que aponta a transição de um sistema de escolas domésticas para o sistema de escolas públicas e de escolarização universal em plano local.

Convém ressaltar que o recurso à análise micro fundamenta-se na ideia de que “o princípio unificador de toda a pesquisa de micro-história é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados” (LEVI, 1992, p.139). Ao adotar como princípio o estudo de pequenas comunidades e/ou grupos sociais, é possível trazer à tona a ação dos (as) professores (as) no tempo e no espaço, desvendando o processo de construção da identidade de um grupo social em uma região periférica aos grandes centros urbanos e/ou região rural.

Duas obras da micro-história italiana foram importantes referenciais para a construção desta tese. No processo de elaboração inicial do projeto e na definição dos parâmetros teórico-metodológicos a obra de Giovanni Levi, *A Herança Imaterial*, trouxe para o centro de nossas reflexões o protagonismo camponês. Longe de uma visão estática, o autor perscruta a dinâmica de um mundo que em sua aparência repousa sob infinita perenidade. Autor que frequentou intensamente os debates dos micro-historiadores italianos, Polanyi (1980, p. 54) em sua análise do capitalismo triunfante do século XIX afirma que: “O ritmo da mudança muitas vezes não é menos importante do que a direção da própria mudança”. Nesta interessante interpretação talvez resida a chave para a abordagem do mundo camponês. Pois se deve estar atento àquilo que se modifica na imobilidade aparente. A obra de Levi causou-nos viva impressão, sobretudo tendo em conta que, em nosso projeto, encontramos as trajetórias de indivíduos cujas vidas estiveram estreitamente ligadas com as tradições culturais e condições materiais de existência relacionadas à área rural da região das Praias.

Outra obra da micro-história italiana que nos despertou a atenção foi *La ville et les métiers*, de Simona Cerutti. Tendo como palco a cidade de Turim, na era moderna, a autora investiga as corporações de ofício. O tema nos pareceu instigante, já que englobava a formação de grupos profissionais, apesar de sua ambientação localizar-se no espaço urbano. Mas as reflexões acerca das relações indivíduo e grupo serviram como suporte para um proveitoso diálogo, pois a nossa proposta era interrogar por que alguns indivíduos daquela região rural periférica abraçaram o ofício de ensinar, dando origem a um grupo sócio-profissional.

Para não ficarmos restritos às duas obras citadas, nós incluímos ainda alguns textos e entrevistas de Giovanni Levi (1992, 1998; 1999; 2003; 2009), Cerutti (1998) e consultamos outros escritos de micro-historiadores italianos (GRENDI, 1998 e 2009; GUINZBURG, 1987; 1989). Uma vez que estamos trabalhando com a micro-história, a opção por não incorporar as categorias elaboradas por Carlo Guinzburg - autor de obras que circulam na comunidade de historiadores da educação e referência para reflexões sobre a história cultural - pode ser sentida; mas esta foi uma opção deliberada. Por uma simples razão: focamos as preocupações investigativas na esfera da história social. Vale considerar também que não deixamos de lado as obras representativas da recepção da micro-história nos diferentes ambientes nacionais, como no caso de França e Espanha, representadas por escritos de Jacques Revel (1998; 2010) e Justo Serna & Analet Pons (1993; 2003), sendo que os espanhóis surgiram com o decorrer das leituras teóricas, suficientes para enriquecer a nossa reflexão sobre a micro-história.

Ao lado disso, nos propusemos a conduzir a investigação à luz de intenso debate com a Antropologia e a Sociologia. Tendo em vista que a História da Educação tem tradicionalmente dialogado com a Sociologia, concordamos com Ó (2004, p. 15) que, mais do qualquer outra área das ciências humanas, ela “trouxe novos sistemas de inteligibilidade que remetem para as condições, para os constrangimentos, para as redes”. A esta última, reservamos uma atenção especial, vista a nossa intenção de percorrer o cruzamento entre múltiplas trajetórias profissionais, individuais e coletivas.

1.1. Os (As) professores (as) leigos (as) no meio rural

Gostaríamos de destacar a relevância do estudo proposto: investigar a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) em um pequeno município rural nordestino pode contribuir para revelar uma parte da história social da educação, cujos personagens desconhecidos, quando muito, fazem parte de estatísticas escolares. Uma trajetória não raro esquecida, mas que ainda persiste na sociedade brasileira, conforme é possível verificar no *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007, ao destacar a presença de 119.323 professores leigos, equivalente a 6,3% do total de professores do país, distribuídos nas zonas urbanas e rurais. O estudo não aponta para a distribuição espacial desses professores, mas devido à herança de nosso sistema de ensino, é possível deduzir que os pequenos municípios isolados devem concentrá-los. Este dado torna o

projeto em tela relevante para o estudo, em perspectiva histórica, do processo social de formação da categoria profissional docente em um pequeno município nordestino. A investigação histórica pretende contribuir, portanto, para desvendar os fatores que subjazem à formação da categoria profissional docente e a construção de sua identidade sócio-profissional em contextos marcados por intensas mudanças sociais. Ao partirmos da convicção de que conhecer o professor brasileiro é essencial para a construção de uma educação de qualidade, acreditamos que o projeto, ao se debruçar sobre uma experiência ocorrida em uma pequena área rural, pode contribuir para a exploração da multiplicidade de processos sociais que acompanham a construção da categoria docente no Brasil.

Concordando com Ozga (2000, p. 22), quando afirma que “os professores também são construtores de políticas [...] e [...] que a natureza desse protagonismo, suas formas e particularidades devem ser investigadas em suas manifestações concretas”, entendemos que a presente pesquisa pode contribuir para motivar o debate acerca do protagonismo docente em sua concretude. Por isso, a investigação proposta pode contribuir também para promover o debate sobre a aplicação de políticas educacionais destinadas à formação de professores, bem como problematizar seus limites e as interações que se estabelecem entre o campo da educação e o da política.

Destacamos, ainda, como fator de relevância deste estudo a singularidade do processo social e político em que se insere a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) em Icapuí. O município, em sua dimensão micro, apresenta alguns dos agentes sociais e políticos que foram os protagonistas da reestruturação do campo educacional brasileiro durante os anos 1980. Convém salientar que Icapuí foi a primeira experiência política do Partido dos Trabalhadores no interior do estado do Ceará, quando o PT ainda gozava de baixa representatividade política. Um partido de base sindical e urbana que agregava à sua cultura política os desafios oriundos da gestão pública em uma área rural periférica.

A experiência singulariza-se, também, no cenário político dos pequenos municípios brasileiros por apresentar uma continuidade administrativa entre as gestões, em razão das vitórias sucessivas do PT nas eleições municipais desde 1989 até o ano de 2004. Em vinte anos, as administrações petistas foram as responsáveis por fundarem as políticas públicas no Município de Icapuí.⁹ Vale mencionar os inúmeros prêmios recebidos pelo município nas

⁹ Estamos diante de um caso que se contrapõe ao fenômeno atávico da ausência de continuidade das políticas educacionais, conforme as mudanças provocadas pelo calendário eleitoral do momento. Esse fenômeno que causa deletérias conseqüências para a educação foi conceituado por Luiz Antônio Cunha como a política de zigue-zague para analisar a falta de continuidade administrativa das políticas educacionais de alguns Estados da Federação nos anos 1980, após o fim do regime ditatorial. Ver: Cunha, Luiz Antônio. **Educação, Estado e**

áreas de educação e saúde, dos quais destacamos os concedidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): o prêmio Criança, Paz e Educação, de 1991, pelo fato de o município ter garantido a matrícula de todas as crianças na escola; e o selo UNICEF - MUNICÍPIO APROVADO, em 2000, por terem sido implantadas políticas infantis nas áreas de educação e saúde, que garantiram a universalização do ensino e o combate à mortalidade infantil.¹⁰

Para dimensionar essas mudanças em nível local é necessário investigar o modo pelo qual a sociedade relacionou-se com o poder público. Nesse sentido, as políticas educacionais são um campo privilegiado para analisar o impacto social da presença do Estado, pois muitas vezes estas promovem a mobilidade social ascendente, a inclusão social e a construção da cidadania. Em uma sociedade cuja universalização do ensino é recente - tendência que marca os últimos 40 anos da educação brasileira -, as ações do Estado assumem uma importância estratégica. Verificamos que, “no período de 1975 a 2002, a matrícula total no ensino fundamental no país cresceu 71,5%, passando de 19,5 milhões para 35,5 milhões, tendo atingido a marca máxima de 36 milhões de matriculados em 1999” (OLIVEIRA, 2007, p. 668). Icapuí, por sua vez, acompanha essa tendência.

Aos novos municípios que surgiram no contexto da redemocratização do país, havia dois grandes desafios na área educacional: elaborar um plano de ação local e implantar as instituições pertinentes ao projeto. No caso de Icapuí, a atuação do Estado, em sua expressão local, fez-se presente na contratação de docentes (ver: ANEXO 4, TABELA N.º 2, p. 280), na construção e manutenção de prédios escolares (ver: ANEXO 4, TABELA N.º 3, p. 281), na elaboração de políticas educacionais e na organização do aparato político-administrativo. Vale lembrar ainda a necessidade de criar uma logística para garantir o cumprimento das obrigações básicas da escola: assegurar as condições para a permanência do aluno, distribuição de material didático e fornecimento de merenda, por exemplo.

A repercussão dessa experiência alcançou a universidade, de onde surgiram pesquisas que resultaram na produção de livros, artigos, relatórios de pesquisa, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre diferentes aspectos da vida social do município. Essa produção, sobretudo concentrada nos estudos de Administração Pública, está incluída na sessão bibliográfica. Esses trabalhos versam, de modo geral, sobre as políticas de

democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

¹⁰ Vale aqui salientar as 11 premiações recebidas pelo município entre 1991 e 2001, pois atestam o impacto das políticas na área de educação e saúde no município. Ver: Lotta, Gabriela & Martins, Raphael. **Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí.** Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. vol. 26. São Paulo: FGV-SP, julho-2003, p. 52.

saúde implantadas no município. Embora, este tema não seja o foco de nossa análise a indicação desses trabalhos já nos fornece uma dimensão do impacto, no âmbito dos estudos sobre saúde pública, das experiências políticas e sociais que ocorreram na região.

No que concerne à educação propriamente dita, citamos o trabalho de pesquisa denominado de *Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí*, de Gabriela Lotta & Raphael Martins, resultado de uma pesquisa elaborada no Programa de Gestão Pública e Cidadania, patrocinada pela FGV-SP e Fundação Ford. Durante a realização da pesquisa descobrimos também algumas dissertações de mestrado, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas nordestinas, cujas temáticas versavam sobre diferentes aspectos da educação municipal após a emancipação: políticas de formação docente, implantação da política educacional e construção do sistema de ensino local. Ancoradas na observação direta dos fatos e na participação ativa do pesquisador em seu campo de pesquisa; todas procuraram operar com a historicidade do processo sociopolítico do município, entendendo-a como suporte necessário para a compreensão do objeto de pesquisa proposto. Além disso, no período de elaboração do projeto, encontramos a tese de doutorado *Memória e Identidade Local em Icapuí, Ceará*; elaborada por Ana Maria Goulart Bustamante e defendida no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em que pese não tratar do campo da educação e carecer de uma reflexão sobre a memória no campo historiográfico, a tese ofereceu um panorama histórico sobre a região, com informações básicas sobre a sociabilidade local e uma reflexão sobre a construção da identidade do município. Leitura útil para a incursão preliminar na região.¹¹

Convém destacar também que as teses e dissertações são importantes instrumentos para o registro de documentos, que na falta de uma política de preservação quase sempre deixam de existir. O que reforça a importância das pesquisas no âmbito dos programas de Pós-Graduação das Universidades públicas na sua função de prospecção e preservação da memória local.

Outro aspecto importante a ser considerado é que as pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação podem servir também como um indicador de lacunas e tendências dominantes dessa produção. Após levantamento de teses e dissertações em Bibliotecas e no catálogo de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Vieira & Farias (2002, pp. 281 -282) atentam para o fato de que “o regime militar não tem despertado interesse entre os pesquisadores do campo

¹¹ A citação das teses e dissertações na seção bibliográfica, que versam sobre a educação em Icapuí, se restringe àquelas utilizadas nesta dissertação.

educacional” no Estado do Ceará, limitando-se apenas a três trabalhos que versam sobre movimento estudantil, ensino de educação física e financiamento da educação no Estado do Ceará durante o período militar. Embora a nossa pesquisa não se restrinja ao período militar nem seja o nosso eixo de investigação, ela nos possibilita explorar aspectos atinentes à ação educativa da Igreja Católica à época do regime militar no Estado do Ceará. Assim sendo, entendemos que a presente tese ao transitar na área de História Social contribui para o debate sobre um período pouco explorado na área da pesquisa educacional no Ceará.

Por último, vale salientar a consulta preliminar da produção em história da educação; área de concentração desta pesquisa. Procuramos verificar a presença ou não dos aportes teórico-metodológicos da micro-história – referencial teórico que norteia a presente pesquisa - em projetos na área, bem como a circulação de conceitos, categorias e noções no meio acadêmico. Cabe esclarecer que não houve a intenção de realizar um nível amplo de prospecção sobre a presença da micro-história nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em História da Educação, nem tivemos a pretensão de acompanhar o percurso da circulação da micro-história junto a essa comunidade, pois tal empreendimento exigiria uma pesquisa à parte. Nesse sentido, o que realizamos foi uma investigação restrita aos textos que foram elaborados para o I Encontro Regional de História da Educação do Rio de Janeiro (I EHED-RJ) e os Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), mas suficiente para consolidar a opção teórico-metodológica que adotamos. No I EHED-RJ, verificamos que o debate sobre o Local e o Regional foi o tema mobilizador que, por sua vez, revelou a presença de referenciais analíticos explícita ou implicitamente presentes nos textos relacionados a uma das mais caras contribuições da micro-história italiana, o *conceito de escala*.

No que tange aos trabalhos apresentados nos Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação entre 2000 e 2006, realizamos uma consulta aos títulos dos artigos com vistas a identificar trabalhos de pesquisa sobre Icapuí e/ou municípios cearenses, bem como a produção que trata de história local e/ou regional, tendo como foco o Nordeste, à luz dos aportes teóricos da micro-história. Este levantamento resultou em um trabalho para a disciplina: História da Educação, ministrada pelas professoras Libânia N. Xavier e Irma Rizzini, em 2009 / 1.

A consulta ao sítio da Sociedade Brasileira de História a Educação (SBHE), em especial aos eixos referentes à profissão docente e instituições escolares, nos ofereceu a oportunidade de identificar alguns trabalhos apresentados, que versavam sobre a história das instituições escolares e a construção da profissão docente em diferentes períodos da história

nordestina. Um trabalho abrangia o período colonial, outro versava sobre a construção da imagem do professor e aluno em Pernambuco no século XIX, os demais abrangiam o século XX em diferentes ciclos da história republicana. Dentre todas essas comunicações, destacamos *A trajetória de uma profissão: “da casa da professora” à “escola urbanizada”* por duas razões fundamentais: 1) Trata-se de um estudo das mudanças do trabalho docente no município de Forquilha (CE), localizado na região de Sobral, nas décadas de 1980 e 1990; 2) Trata-se de um município de recente formação cuja organização político-administrativa remete ao ano de 1985; proposta de estudo que se aproximava de nosso projeto. O que foi possível verificar após essa investigação inicial é que ainda havia uma temática a ser explorada teórica e empiricamente, qual seja: o local.

No decorrer da pesquisa, verificamos que esta problemática local tem sido foco de crescente interesse, ainda que timidamente, em pesquisas na área de História da Educação no Brasil, focando especialmente os processos de expansão da escolarização em municípios do interior durante o século XX.¹² Fenômeno sociopolítico relevante haja vista que a escolarização no campo neste período ainda é pouco conhecida em nosso país, e “a sua história ainda não conquistou as temáticas das pesquisas desenvolvidas na academia” (LIMA, S., 2009, p.154). Isto quer dizer que os estudos referentes à educação no campo, incluindo aí, a expansão da escolarização e os seus agentes: professores (as) leigos (as) e alunos ainda são temáticas de ampla exploração e de relevância significativa, pois o mundo rural era predominante no Brasil dos anos 1950.

Ao optarmos pela utilização dos aportes teórico-metodológicos da micro-história, acreditamos que poderemos contribuir para o debate que articula o local, constituído pelas dinâmicas sociais que acompanham a expansão dos sistemas de escolas modernas em um país de enorme pluralidade cultural e de diferentes ritmos em seu processo de modernização, com as macropolíticas nacionais. O local, portanto, surge como questão teórica a ser problematizada e explorada em seu potencial analítico. Aproximamo-nos assim também de um debate que transcende até mesmo as fronteiras nacionais e vem se tornando uma preocupação teórico-metodológica crescente, a exemplo do que pudemos constatar na produção acadêmica portuguesa (Ó, 2003; SANTOS, 2007), e um desafio para as futuras pesquisas nas áreas da história da educação, da história ensinada e da história disciplinar.

Tencionamos, portanto, analisar o fenômeno educativo ocorrido em uma região rural

¹² Este foi o caso da recente tese de doutorado *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no Distrito de Nova Iguaçu (1916-1950)*, de Amália Dias. A tese é um amplo estudo sobre a escolarização rural e urbana em uma unidade político-administrativa específica, sendo que a partir desta exploração a autora propõe debater as relações entre global e regional à luz do referencial teórico micro-histórico.

nordestina, em uma perspectiva que articule a relação entre agentes educativos, sociedade e poder local, tendo como eixo a formação do grupo social docente na região em um contexto de transição entre a educação artesanal e a escola formal, simbolizadas pela passagem de práticas educativas informais para uma ação sistemática e racional, de modo a desvendar as diferentes formas sociais que marcam o processo de expansão do processo de escolarização da sociedade brasileira. A seguir, apresentaremos topicamente os objetivos do trabalho, bem como a hipótese que o sustenta.

- Analisar o processo de construção da categoria profissional docente em um pequeno município rural nordestino à luz da micro-análise;
- Analisar a interação entre os agentes e as instituições, que inseridas na comunidade, construíram uma rede de práticas sociais que estruturaram o campo educativo local antes da emancipação política,
- Analisar os impactos da emancipação política do município com a implantação de um sistema público de Ensino Fundamental sobre a identidade profissional docente.

Tendo as famílias camponesas e de pescadores como base da sociabilidade primária na região, devemos considerar que a construção da identidade profissional dos professores encontra nesse contexto uma base relacional fundamental. Ao recorrer às memórias dos professores, foi possível observar, para além da centralidade da família camponesa e/ou de pescadores na vida comunitária, a inserção da Igreja Católica na sociedade local e a emancipação política foram verdadeiros marcos de suas experiências individuais e coletivas.

Assim sendo, partimos de uma *hipótese inicial* de que os indivíduos que optaram pelo ofício de educar o fizeram a partir de uma dada racionalidade específica às comunidades camponesas e de pescadores, traduzida em estratégias de ação com vistas a extrair das escassas oportunidades oferecidas o máximo de ganhos possíveis. Longe de dispormos de comunidades estáticas no tempo, elas secretam uma dinâmica interna que criam as condições para a mudança. É neste contexto que os professores leigos tecem o seu ofício artesanal de ensinar e exercem o seu papel protagônico em Icapuí.

Neste espaço, as comunidades interagem com as instâncias de poder como a Igreja Católica e o Estado em sua expressão local. No que concerne a Igreja Católica, partimos da *hipótese* de que a presença de uma linha missionária na região baseada na teologia da libertação serviu como oportunidade para os (as) professores (as) leigos (as) consolidarem sua

posição no campo educativo local. Quanto ao Estado partimos da *hipótese* de que os (as) professores (as) leigos (as) de Icapuí exerceram o papel de agentes-mediadores entre as políticas educacionais gerais e o poder local, exercendo assim o seu protagonismo social.

A construção da identidade social e profissional do (a) professor (a) de Icapuí foi, portanto, resultado da mediação entre três instâncias: as normas familiares, a Igreja Católica e o Estado que normatiza as condições em que se inscrevem os professores e o seu lugar na sociedade local.

A partir das hipóteses formuladas, consideramos que a construção de um grupo social que se configurou em torno do ofício de ensinar foi o resultado da ação das famílias locais e de suas respectivas lideranças comunitárias em negociar com os representantes políticos junto ao Governo estadual e municipal, sem esquecermo-nos da importante interferência da Igreja Católica nas atividades educativas na região. Mas foi com a criação do município de Icapuí que os (as) professores (as) concluíram o processo de profissionalização, tornando-se funcionários públicos e se organizando como categoria profissional.

Com vistas a efetuar tal estudo, recorreremos a um conjunto variado de fontes. Uma vez que a pesquisa foca em um tempo recente, convém destacarmos algumas questões gerais sobre a relação do historiador com as suas fontes. Marc Bloch (Cf. 2001, pp. 69-87) há mais de meio século atrás já havia debatido a pertinência dos testemunhos orais para uma investigação do passado recente, problematizando o seu uso e apontando caminhos para a sua utilização. Portanto, sugeriu aos historiadores o desafio da investigação do passado recente. Ora, o nosso projeto faz uso desses testemunhos, embora não se restrinja a este tipo de fonte. É inevitável que esta proposta de pesquisa nos remeta à reflexão sobre as aproximações com as demais Ciências Sociais. Tal interesse originou-se de uma necessidade estratégica, qual seja: a garimpagem de fontes foi fruto de uma imersão do pesquisador no meio social local. Esta etapa do trabalho exigiu alguns cuidados no que diz respeito à reflexão sobre a relação entre o historiador e suas fontes para o estudo de tempos recentes.

Propomos, então, uma visita ao campo da sociologia no que tange às questões epistemológicas próprias à construção da pesquisa social. Bourdieu (2007, p. 27) atenta para o fato de que o sociólogo deve considerar a “dimensão social da pesquisa”, pois inclui como parte intrínseca da investigação as ações do pesquisador que lhe permitem dispor de “[...] bons informadores, como nos apresentarmos, como descrever-lhes os objetivos da pesquisa e, de modo mais geral, como ‘penetrar’ no meio estudado, etc.” Estas recomendações foram incorporadas como guia preliminar de pesquisa, face à escassez de arquivos públicos dotados de documentação organizada no município. Vale considerar também que a

predominância de práticas informais no ensino e o fato de Icapuí ter sido uma região rural periférica nos exigiram a adoção de estratégias alternativas, a exemplo de recorrer a busca de arquivos privados.

É esta “dimensão social da pesquisa”, que acompanhou também uma etapa de nossa investigação, qual seja: a elaboração das fontes orais por meio de entrevistas. Quais os informantes mais adequados? Que tipo de informação deve ser explorada? Como explorá-la? Bourdieu (2007, p. 29) ao apontar as “dificuldades da análise relacional” na pesquisa social afirma ser “[...] obrigatório interrogar os duzentos padrões franceses mais importantes [...]” em caso de haver como objeto de estudo o poder econômico nacional. Analogamente, podemos afirmar que o estudo da educação em Icapuí exigiria interrogar os diferentes agentes responsáveis pela construção e funcionamento do campo educativo local. Recorremos, então, aos testemunhos dos (as) professores (as) leigos (as) e de agentes do poder público local.

A este propósito, devemos considerar que o uso do testemunho oral nos conduz ao campo da história oral, entendida aqui, na dimensão de técnica de pesquisa, conforme é esposada por Ferreira (1994). A utilidade da história oral para os estudos históricos tem sido ampla: Alberti (Cf. 2007, pp. 22-27) destaca a possibilidade de resgatar a história de pequenas comunidades; quase sempre carentes de registro escrito à semelhança das comunidades praianas. Por sinal, os problemas avultam-se quando até mesmo o acesso aos documentos oficiais das Secretarias de Educação de Aracati e Icapuí tornou-se inviável, pois foram destruídos por obra das tragédias naturais; do abandono, pela ausência de políticas públicas locais de conservação do patrimônio; da retaliação política com vistas a apagar a memória dos vencidos. Não foi por acaso que o testemunho oral foi explorado para a elaboração de nossa pesquisa. Saviani (2004, p. 8) já alertara para a importância dos acervos familiares como meio de acesso a relatos sobre as práticas educativas fora do espaço escolar. Ora, se os acervos familiares assumem uma importância chave para a pesquisa de práticas educativas informais em comunidades isoladas, em Icapuí, face às mudanças sociais, o relato familiar é indispensável.

Podemos dizer que Icapuí congrega núcleos familiares que preservam uma memória transgeracional.¹³ A pesquisa oral, neste caso, pode trazer à baila relatos de famílias que construíram na região uma complexa teia de relações sociais. Por intermédio dessas

¹³ Paul Ricouer (2007, p. 375) entende que a memória transgeracional é uma mediação entre a memória individual e coletiva e a história. Um indivíduo carrega consigo um repertório de memórias coletivas de diferentes gerações. Para o nosso projeto, esse conceito apresenta um valor heurístico, visto que os professores aposentados possuem uma memória individual e coletiva de seu meio familiar e de sua comunidade de origem.

narrativas, pretendemos não nos restringir à descrição das práticas educativas informais que compõem o acervo de bens culturais imateriais da sociedade local, mas sim colher informações a respeito da inserção dos indivíduos no contexto das transformações socioculturais na região.

Selecionamos um grupo social em particular para as entrevistas: *os (as) professores (as) leigos (as) de Icapuí*. Eles foram incorporados ao sistema de ensino local após a emancipação do município, sendo portadores de uma experiência singular em suas trajetórias profissionais. Vivenciaram a transição de um sistema informal de práticas educativas para um sistema formal de ensino nos últimos sessenta anos. O depoimento dos (as) professores (as) leigos (as), hoje aposentados e dos profissionais que ainda estão em atividade, é indispensável para verificar como as políticas educacionais implantadas foram incorporadas e vivenciadas por aqueles que são, em última instância, os responsáveis, em sala de aula, por sua execução. Acompanhar, portanto, as trajetórias profissionais individuais em um “local” em transformação pode nos revelar evidências significativas acerca da transição que o campo educacional apresenta ao longo dos últimos sessenta anos. Com isso, acreditamos que uma interrogação intensiva dos testemunhos nos permita compreender o problema proposto: *Como se constituiu o grupo social docente em consonância com a própria constituição do município de Icapuí?*

Para responder a esta questão, partiremos da caracterização do “local” em estudo, bem como procederemos à investigação do processo de constituição do grupo social docente no espaço geográfico assim como no tempo marcado pela dinâmica sociopolítica de criação do novo município e da conseqüente institucionalização do ensino e, articulado a este processo, de funcionarização do grupo de professores (as) leigos (as) que atuavam na região.

Nesse intuito, nós recorreremos a alguns procedimentos teórico-metodológicos, bem como a um conjunto de fontes sobre as quais discorreremos a seguir, tendo em vista as possibilidades de oferecer ao leitor um quadro o mais abrangente e ao mesmo tempo, específico, possível do local em construção, assim como do movimento de construção identitária dos (as) “professores (as) públicos (as)” de Icapuí no contexto em análise.

1.2. O local em construção: a região das Praias e Icapuí:

Temos nos referido aqui à importância da rede de relações para a compreensão do processo de construção do grupo social docente. Essa rede se espalha nas comunidades praianas e configura um local socialmente significativo para os indivíduos e coletividades. Para efeitos de nosso estudo, as pequenas comunidades se localizam no território que chamaremos de Região das Praias, embora algumas dessas comunidades se localizem em áreas mais afastadas do litoral, a exemplo do distrito de aracatiense de Mata Fresca (ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278). Vejamos, então, alguns elementos que compõem o cenário humano e material da região a que mencionamos.

OS POVOADOS: PERFIL HUMANO E MATERIAL¹⁴

	POPULAÇÃO	CONSTRUÇÕES ¹⁵
Manimbú	176	38
Peixe Gordo	245	50
Melancias	-	-
Tremembé	285	66
Areias	460	-
Caiçara	-	-
Mutamba	779	159
Barreiras	645	143
Cajuais	696	156
Picos	61	15
Redonda	138	32
Mata Fresca	297	63
Ilha do meio	50	11

¹⁴A maioria desses dados consta também no livro *Aldeia do Areal*, de Manuel de Freitas Filho, que teve como referência a obra de Costa Lima, *Pequena Corografia do Município de Aracati*, edição de 1956. Consultada esta obra, na Biblioteca Nacional, não foi constatada a presença dos respectivos dados. Tendo sido a *Pequena Corografia* elaborada, conforme o próprio Costa Lima afirma, a partir de *Terra Aracatiense*, optamos pela consulta a esta obra e lá verificamos a existência dos dados não somente sobre as comunidades litorâneas, mas também daquelas existentes no Distrito de Mata Fresca. Observação que se tornou útil uma vez que a nossa análise não é balizada nas fronteiras político-administrativas atuais, mas acompanha a rede de relações tecidas pelos professores em sua trajetória. Daí incluímos em nossa tabela, os dados referentes ao Distrito de Mata Fresca, com seus respectivos povoados: Ilha do Meio, Curral Grande, Tanque de Lima, Cacimba Funda, Paulino, Cajazeiras e Mata Fresca. Vale lembrar que alguns deles integraram a geografia profissional dos (as) professores (as) leigos (as). Com exceção dos núcleos de povoamento de Mata Fresca, os demais presentes na tabela originam o atual município de Icapuí, em meados dos anos 1980. A origem dos dados e a própria descrição dos povoados teve como fonte uma genérica referência a um escrito de Gerardo Carvalho, conforme menciona o próprio Costa Lima.

¹⁵Em *Terra Aracatiense*, há referência às casas ora aos prédios existentes nos povoados. Infelizmente, o autor não explicita o que ele considera como prédios. A nosso ver, esta designação pode ser estendida a um conjunto heterogêneo de construções, tais como casas comerciais, ou mesmo galpões, estábulos, armazéns, casas de farinha ou qualquer outro tipo de construção que não fosse destinada especificamente a moradia. Dados estes esclarecimentos, preferimos não seguir a risca na elaboração da tabela as diferenciações entre casas e prédios, uma vez que o que nos interessa é tão somente oferecer ao leitor um panorama das dimensões físicas desses povoados.

Curral Grande	74	12
Tanque de Lima	125	26
Cacimba Funda	208	47
Paulino	276	53
Cajazerias	233	58
Olho d'água	489	106
Quitérias	135	36
Barrinha	177	40
Córrego do Sal	78	18
Guajerú	21	04
Gravié	30	05
Pau Dolho	17	03
Manguinhos	19	03
Morro Alto	120	23
Peroba	36	08
Belém	338	62
Birimbal	243	54
Ponta Grossa	57	12

(Fonte: Costa Lima, Abelardo. *Terra Aracatiense*. Biblioteca História do Ceará – I. Ceará, Fortaleza: Ramos & Pouchain, 1941. pp. 44-53).

Vale considerar que Mutamba, Barreiras e Cajuais se destacam por ter uma população que ultrapassa os 600 habitantes. Mas o número expressivo de povoados na região oscila entre 100 a 200 habitantes. Estes dados não nos permitem captar os fatores que incidem na dinâmica demográfica local, a exemplo da mortalidade infantil ou mesmo dos deslocamentos de crianças e jovens para outras regiões, mas nos induzem a refletir acerca do peso que as extensas parentelas de camponeses e pescadores assumem nos respectivos povoados, onde predominam as pequenas e médias propriedades.

Conforme os dados apresentados por Lima, A. (Cf. 1941, pp. 19-20), a partir de sua pesquisa no Dicionário Geográfico Histórico e Descritivo do Estado do Ceará, publicado em 1939, a população do município de Aracati era de 27.551 mil habitantes ao passo que a população da cidade de Aracati – centro administrativo do município - era estimada em 8.000 habitantes. Os 19.551 restantes distribuíam-se entre os sete distritos do município, quais sejam: Aracati, Cabreiro, Fortim, Caiçara, Areia, Mata-Fresca e Tibau.¹⁶ É possível fazermos uma projeção do peso demográfico que os distritos litorâneos de Areia, Caiçara e Tibau (territórios do atual município de Icapuí) assumiam para o município de Aracati ao compararmos com o distrito de Mata Fresca e seus povoados: Ilha do Meio, Curral Grande, Tanque de Lima, Cacimba Funda, Paulino, Cajazeiras e Mata Fresca. Se este Distrito

¹⁶ Os sete distritos foram estabelecidos a partir do Decreto n.º 448, de 20 de dezembro de 1938, que estabeleceu a divisão territorial - judiciária, policial e administrativa – do Ceará, para o quinquênio de 1939-43 (Cf. LIMA, 1941, p. 39).

contabilizava um total de 1.263 habitantes, os povoados dos três distritos litorâneos apresentavam uma população total de 5.244 habitantes; quantitativo que se aproximava da população urbana da cidade de Aracati. Tal número, portanto, demonstra o peso demográfico dos povoados litorâneos para a cidade-sede de Aracati.

Já a população do Município de Icapuí, nos dias de hoje, perfaz 18.271 habitantes.¹⁷ O aumento demográfico é significativo, mesmo se considerarmos que na região predominou altos índices de mortalidade infantil até os anos 1980 e a emigração de crianças e jovens.

Além destes expressivos dados demográficos, outras mudanças podem ser assinaladas. Um passeio pela estrada principal que conduz ao atual núcleo urbano de Icapuí (ex-Caiçara) nos oferece uma paisagem das mudanças que a região vem apresentando nas duas últimas décadas: pequenas casas comerciais, direcionadas ao consumo moderno que se misturam as casas alpendradas - construções tradicionais da região que nos remetem a tempos bem mais remotos -, localizadas em pequenos terrenos onde predominam os coqueirais. O atual traçado das vias de comunicação e da ocupação do território são vestígios de atividades econômicas que outrora dinamizaram a região. Freitas, F. (Cf. 2003, pp. 99-102) observa com argúcia que a atual estrada Ce-261 que corta o município surgiu a partir dos traçados deixados pelas sucessivas viagens de tropeiros que, na passagem do século XVIII para o século XIX, ora partiam da cidade de Aracati, transportando mercadorias estrangeiras desembarcadas no porto, ora chegavam de outras praças nordestinas em direção à cidade-porto. Este foi o período áureo de Aracati, cujo comércio marítimo floresceu até a sua decadência após a transferência da capital e do comércio marítimo para Fortaleza em meados do século XIX.

Os tropeiros encontravam nas casas alpendradas à margem desses caminhos um ponto de parada e acolhida; indispensável para dar continuidade às longas viagens entre as dunas litorâneas e os terrenos áridos do interior. Por certo, vicejou um pequeno comércio na região das Praias que se integrava ao movimento periódico dos tropeiros; trocas que envolviam os produtos da terra cultivados em pequenas e médias propriedades. Na acepção de Freitas, F. (2003, p.193), organiza-se uma economia de pequena escala de tipo camponês.

De fato, a pequena e média propriedades são amplamente predominantes na região das Praias. Esta paisagem agrária foi observada não apenas durante as estadias na região, mas na consulta ao documento *Informações Gerais sobre o Município*, elaborado pela Prefeitura de Icapuí. Nele consta uma tabela (Ver: ANEXO 4, TABELA N.º 4, p. 281), em que os números

¹⁷ O dado demográfico consta da divulgação no Diário Oficial da União do resultado do Censo 2010, referentes às 27 unidades da Federação e aos 5.565 municípios. Ver: < <http://ibge.gov.br> >.

relativos aos anos entre 1987 e 1991 apontam para a existência de 70% de propriedades até 10 hectares.¹⁸ Isto quer dizer que de acordo com a Legislação agrária vigente, podemos considerar que em tempos recentes o perfil da área rural da região das Praias continua a seguir o padrão de pequenas e médias propriedades.¹⁹

Outrora, nesta economia de pequena escala de tipo camponês, os tropeiros serviam como elo que ligavam os camponeses à cidade de Aracati, sede do município, ou mesmo à cidade de Mossoró, no semiárido potiguar; percursos que exigiam a superação das precárias vias de comunicações locais.

Por certo, a região das Praias sofreu lentamente o impacto da decadência da cidade de Aracati a partir de meados do século XIX, mas os caminhos trilhados permaneceram e serviram como um frágil sistema de ligação entre as comunidades da região. Permaneceu também a atividade agrícola em pequenas e médias propriedades, conforme foi possível verificar em *Terra Aracatiense*, de Abelardo Costa Lima.²⁰ A contribuição econômica dos Distritos de Caiçara, Areias e Tibau para Aracati sustentava-se na agricultura, pois “cultivavam-se em grande escala a cana-de-açúcar, a mandioca, o milho, o feijão e outros legumes e cereais [...]. Exporta-se grande quantidade de coco para o Rio de Grande do Norte e regiões limítrofes” (LIMA, A., 1941, pp. 44-45). Tendo o cuidado de não ser seduzido pela escrita ufanista do autor, o que nos chama atenção é a presença de culturas destinadas ao consumo local - alimentos típicos da população pobre rural -, bem como as relações comerciais existentes com a cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Estes alimentos integravam a dieta básica local, sendo outras culturas desconhecidas da população rural.

¹⁸ Do conjunto de 30% restantes destacamos as empresas Edson Queiroz (CASCAJU) e o grupo J. Macedo (COPAM), que exploram o caju e o coco em grandes propriedades rurais (ALMEIDA, 1993, p. 06).

¹⁹ Um ótimo verbete sobre latifúndio pode ser encontrado em: SALETE, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil [et al]. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 445-450. Nele consta que a Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, define o tamanho das propriedades rurais no Brasil, baseada em cálculos por meio de módulos fiscais, expressa em hectares. As propriedades com até 4 módulos fiscais são consideradas pequenas, e aquelas entre 4 e 15 módulos, médias, e acima de 15 hectares grandes propriedades

²⁰ A publicação demonstra a intenção do autor em utilizá-lo como um libelo em defesa da viabilidade econômica e social de Aracati. Para tanto, reivindica junto ao Governo Federal o apoio financeiro para a construção da ferrovia entre Icó e Aracati; alternativa possível para superar o declínio das atividades portuárias e a precariedade das vias de comunicação terrestres. O escrito está a meio caminho entre uma narrativa de cunho oficial e o deleite do autor em narrar a paixão pela sua terra. Misturam-se certo ufanismo com um tom descritivo destinado a divulgar para um público amplo o perfil político, social e econômico do município. A não ser pelas páginas escritas no prefácio por Euzébio de Souza, Diretor do Arquivo Público e do Museu Histórico do Ceará, que nos oferece um cenário mais equilibrado, dificilmente o leitor chegaria a conclusão que Aracati vivia um sério quadro de crise de longo prazo. A apresentação da obra pelo Diretor trata historicamente do longo percurso do declínio das terras aracatienses, cuja dimensão já se fazia presente nas avaliações de historiadores e personalidades influentes do Estado do Ceará na segunda metade do século XIX.

Tal padrão alimentar sofre alterações mais significativas por volta da década de 1970. Vale mencionar que o cultivo e consumo de verduras e de maior variedade de legumes foi introduzido na região a partir do projeto de hortas comunitárias da Igreja Católica nos anos 1970. Apesar de longo, o depoimento da professora é ilustrativo acerca do alcance desse projeto para as comunidades:

“Então essa questão da horta comunitária surgiu da necessidade porque nós aqui a gente não dava muito valor a legumes, verduras. Aqui era mais o peixe, o feijão. Não dávamos valor a legumes, verdura, como por exemplo, beterraba, cenoura. [...]. Não sabíamos a importância para nossa saúde. E através da escola a gente poderia fazer uma horta, que íamos beneficiar a escola e a própria família. Foi quando a gente fez a reunião no salão comunitário. E o grupo de jovens e adultos, eles se prontificaram. A gente pediu o terreno da Igreja, eles doaram. Os homens é que aguavam a terra, faziam o trabalho mais pesado, as mulheres regavam as plantas, plantavam. Achei muito interessante quando surgiram as primeiras beterrabas. Os pés eram enormes, beterraba e cenoura. Aí as pessoas não queriam comer, certo? Ah! Vou comer raízes? Achavam que eram muito... e quando eles começaram a ver a importância... Nós trouxemos médicos para dar palestra, enfermeiras. Aí todo mundo achou importante mesmo, e até hoje. [...]. O trabalho da horta era o seguinte: a prioridade era para escola, a gente mandava todos os dias a beterraba, a cenoura, a cebolinha, o coentro para escola. O que sobrava da escola... Porque também entrou educadores, professores e alunos também entraram nessa. E a gente deu prioridade para escola e o resto a gente dividia com a comunidade, não era para todo mundo da comunidade era para quem estava na ativa, quando não podia mandava o filho. Então a gente começou a dividir para essas famílias. Às vezes a gente até vendia para comprar o adubo da horta. Isso levou as pessoas a fazerem até a sua horta em casa. [...]. Eu acho que isso foi muito bom porque a comunidade tem, até hoje, esse hábito (Maria Rebouças, entrevista em 28 de julho de 2009)

Resumindo, as hortas comunitárias foram uma iniciativa que resultou na diversificação e enriquecimento dos hábitos alimentares da população, bem como introduziram culturas até então pouco conhecidas na região. Uma proposta que nasce da ação educativa da Igreja Católica e que tem como destinatário a própria população escolar: alunos e professores.

A fim de completar o quadro da economia local em meados do século XX, vale mencionar que “além da agricultura há ainda as indústrias do sal e da pesca” (LIMA, A., 1941, p. 45). Esta, em particular, assume nos anos 1960 um peso mais decisivo para a sobrevivência das famílias e para a economia da região. Freitas (2003, p. 205) chama a atenção para o fato de que “famílias inteiras uniam-se em forma de grandes mutirões para explorar aquela riqueza marinha”, ou seja a pesca da lagosta que ganha relevância a partir dos anos 1960. Tal atividade pode ter contribuído para o deslocamento de indivíduos de áreas interioranas em busca de oportunidades econômicas oriundas da exploração das riquezas do

crustáceo de alto valor no mercado. A atividade pesqueira que até então era basicamente artesanal foi progressivamente suplantada pela pesca industrial.

Em torno da frágil economia local, as famílias camponesas e de pescadores traçavam as suas estratégias de sobrevivência. Por certo, o fato de o território praiano dispor de uma rede de pequenos agricultores conferia às relações sociais tecidas pelos indivíduos e grupos locais traços distintos de outras regiões nordestinas, sobretudo daquelas onde predominou o universo humano e material, descrito em *Casa Grande e Senzala*, por Gilberto Freyre.²¹ A rede de solidariedade surge como resposta às adversidades do meio e cimenta as atividades econômicas e sociais de todas as comunidades. É o que foi possível verificar com a implantação de escolas domésticas graças ao apoio das famílias; iniciativa que repercutia na comunidade a ponto de envolvê-la na própria preservação de seu funcionamento. Aliás, a percepção da educação formal como algo capaz de assegurar um horizonte mais promissor para os seus filhos era perceptível. Não queremos dizer com isso que todas as famílias compartilhavam dessa ideia, mas o fato de que as escolas domésticas terem sido implantadas na região e alguns indivíduos terem optado por abraçar o ofício de ensinar evidencia que a forma escolar²² foi se incorporando ao universo cultural dos habitantes locais.

Foi nos rastros do comércio que o interesse em ler, escrever e contar pode ter se expandido entre as comunidades da região. Integrar-se à rede mercantil exigia minimamente o domínio de algumas tecnologias, quais sejam: as operações matemáticas simples e a capacidade de leitura e escrita; ferramentas que, para muitas famílias camponesas, podiam ser a garantia de realização segura de pequenos negócios. Alfabetizar a si próprio e aos filhos poderia assegurar às famílias certo controle sobre o mundo de incertezas. Não queremos dizer com isso que este interesse era comungado por todos os indivíduos e coletividades, mas que

²¹ Isto não quer dizer que na região das Praias não tenha existido a escravidão de negros africanos. Foi possível constatar em conversas informais com moradores locais que os escravos residiam em Serra de Mutamba. Nesse sentido, as diferenças a que nos referimos estão focadas no tipo de propriedade e na organização da economia local.

²² Temos aí dois aspectos fundamentais da forma escolar: 1) a existência de um espaço destinado ao ensino, e 2) a presença de um indivíduo que se propõe a transmitir saberes que não podem ser adquiridos pelo aluno mediante a relação ver-fazer. O interesse de determinadas famílias definirem um lugar específico, mesmo que fosse um cômodo da casa, para a educação de seus filhos e reconhecerem esse lugar como único espaço possível para o ensino é o reconhecimento de que um tipo de socialização deveria se impor para além dos modelos pré-existentes. Quanto ao segundo aspecto, a relação educativa para se realizar exige uma relação social específica entre professor e aluno, que se autonomiza no âmbito do corpo social, sendo esta reconhecida como legítima e necessária. A referência ao conceito de forma escolar não é um mero acaso, mas sim uma opção deliberada em razão de que compõe uma formulação teórica que tem como preocupação central localizar a educação no contexto da mudança social. A formulação da teoria da forma escolar pode ser encontrada em: VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.º 33, jun./2001. p. 7-47. Disponível em: <www.educa.fcc.org/pdf/edur/n33a02.pdf>. Acesso: 18 de julho de 2012.

se propagou o suficiente para promover pequenas mobilizações que desencadearam um lento, incompleto e tortuoso processo de alfabetização. Muito menos devemos considerar este interesse em ler, escrever e contar como um processo linear e acumulativo, pois a lenta decadência econômica da cidade-sede pode ter contribuído para o estrangulamento dos pequenos circuitos mercantis que cruzavam a região das Praias e, por conseguinte tê-la submetido a crescente marginalização. Diante de tal cenário, pode ter se cristalizado um tipo de comportamento familiar contrário à garantia de alfabetização dos seus filhos, pois os pais não viam significado na alfabetização em um contexto em que as perspectivas econômicas eram reduzidas e a necessidade de dispor da mão de obra do filho na lavoura era imediata e imprescindível.

“Até porque você não tinha estímulo, você estudava para quê. Até porque meu pai não sabia ler e escrever. Meu pai só sabia fazer o nome. No meu caso, meu pai não era muito favorável a gente estudar porque ele queria que eu trabalhasse com ele. Portanto, nessa época era muito difícil porque não tinha a oportunidade que hoje nós temos. E nessa época era muito difícil estudar. Então havia a evasão tinha a questão da sobrevivência. [...]. Minha mãe era do lar e meu pai era agricultor e também comerciante. Meu pai era muito empreendedor. Ele trabalhava muito na agricultura. Ele produzia feijão, milho e algodão. E também ele montou uma indústria de aguardente, ele tinha dois engenhos, engenhos artesanais para a produção de aguardente. E tinha barco de pesca. Ele era um pouco pescador também. (*José Airton, entrevista em: 16 de abril de 2012*).

É indubitável considerar que estamos diante de um processo complexo em que há diferentes posturas das famílias camponesas sobre a importância da educação para seus filhos. Mas o que nos chama a atenção é que a instalação de uma sala de aula doméstica era o suficiente para induzir um deslocamento de indivíduos em busca de uma escolarização básica, conforme foi possível verificar nos relatos de (as) professores (as) que destacam a origem comunitária diversificada de seus alunos. Os relatos, portanto, nos remetem a um cenário em que as atividades educativas ganham uma dinâmica própria e mobilizam atores variados.

Convém assinalar que o acompanhamento da rede de relações tecidas na região das Praias nos conduziu até a cidade de Aracati. Não há dúvida de que esta cidade e suas elites urbanas se colocavam na condição de atores no jogo de negociações que garantiam a presença de professores – mesmo que provisoriamente - não apenas para a região das Praias, mas também para as demais áreas rurais do município.

Nesse sentido, o alargamento do campo de observação em direção aos outros Distritos de Aracati pode contribuir para a composição de um cenário mais amplo sobre a educação da

região das Praias. Tal operação foi possível com a consulta aos dois livros, de Costa Lima, citados anteriormente. Iniciemos, então, com a leitura de *Terra Aracatiense*:

“Aracati é um dos municípios cearenses que marcham na vanguarda da cruzada pró-alfabetização. A instrução é cuidada com carinho. Dia a dia se abrem novas escolas. Tanto na cidade como nos arrabaldes e nos mais longínquos lugarejos. E assim o facho bendito da instrução, alimentado pelos esforços dos Aracatienses e a boa vontade dos Governadores do Município vem iluminando muitas inteligências.

O Município possui um grupo escolar estadual com a frequência de duzentos e cinquenta alunos, 19 escolas rurais estaduais com 750 alunos, 20 escolas municipais com 600 alunos, 8 particulares e 2 colégios um para o sexo masculino e outro para o feminino. Ambos são particulares.

Como se observa acima, por uma descrição rápida Aracati está regularmente servido por um aparelhamento instrutor, que garante o desenvolvimento intelectual de seus habitantes.

Esse detalhe da vida do município é olhado como um dos principais assuntos, o que indica o grau de adiantamento de seu povo.

São mais de dois mil alunos, a frequência, em todos os estabelecimentos de ensino, registrada anualmente. Com esse índice, para uma localidade do interior de um estado nortista, não se pode desejar circunstância mais promissora em assunto de instrução. É realmente um bom e significativo índice. Além disso, afora os estabelecimentos mantidos pelo Estado, existem, ainda, diversos Institutos particulares, cujos alunos e cujos mestres trabalham, acompanhados pelos demais componentes do corpo discente e docente dos outros estabelecimentos, nessa cruzada maravilhosa da alfabetização e cultura das massas brasileiras” (LIMA, A., 194, p. 139)

É indubitável que o propósito do autor é ressaltar o fato de que Aracati acompanhava o esforço nacional de luta contra o analfabetismo, incluindo em sua argumentação a referência à expansão do sistema de escolas, inclusive nas áreas rurais. Uma expansão que não se restringia a oferta de vagas, mas incluía também a qualidade do ensino oferecido. À medida que avançamos na leitura e cotejamos com os testemunhos dos professores, inferimos que a elegia ao ensino no município não se sustenta. O autor refere-se a 20 escolas municipais com 600 alunos; uma média de 30 alunos por escola.²³ Embora não seja especificada a localização desses estabelecimentos, depreende-se que um número expressivo devia localizar-se no campo, dado a concentração da população em distritos rurais.

²³ Esta é apenas uma operação formal que nos ajuda a inferir o tamanho e o tipo de escolas que predominaram na região das Praias. É possível considerar que a média de 30 alunos pode ter sido menor nos distritos de Aracati mais afastados do litoral face ao reduzido contingente populacional. Este é o caso de Mata Fresca conforme podemos atestar na tabela *Os Povoados: perfil humano e material*. Por sua vez, a região das Praias, considerada a segunda região mais importante economicamente do município e de maior população dentre os distritos rurais, o número de alunos por turma poderia ter sido mais elevado. No entanto, estas variações não alteram o fato de que dada a distribuição dos alunos pelos estabelecimentos escolares existentes estamos diante da presença de escolas domésticas.

Baseando-se exclusivamente no texto do autor não é possível distinguir os dois tipos de escolas citados: a municipal e a rural, mas devido às semelhanças dos números de alunos podemos inferir que o perfil das escolas rurais não se diferencia das escolas municipais. As escolas rurais poderiam também ser consideradas escolas domésticas? É possível se cotejarmos os dados com os relatos dos (as) professores (as) leigos (as) da região das Praias. Logo de imediato, vimos que a trajetória desses (as) professores (as) foi construída nas escolas domésticas. Porém, a descrição da educação no município presente em *Terra Aracatiense* passa ao largo de qualquer menção a esses estabelecimentos. Ora, em um livro que se propunha divulgar o potencial socioeconômico da região não era de bom tom mencionar o predomínio de práticas improvisadas e mesmo precárias na educação. Afinal, os mandatários do município procuravam seguir os esforços do Estado Novo na cruzada contra o analfabetismo.

Deve-se também problematizar a referência ao alto grau de frequência dos alunos às aulas. A razão para tal precaução pode ser encontrada no próprio texto quando Lima, A. (1941, p. 38) trata do isolamento do município e das dificuldades de transporte entre as localidades e lugarejos.

“Sem boas estradas que o ligue à Capital e ao interior, com o porto quase aterrado, insulado, desprotegido dos poderes públicos, o município de Aracati, vive hoje entregue aos seus próprios recursos e aos esforços de seus filhos.

Nas épocas invernosas as estradas tornam-se quase intransitáveis, provocando quase completa paralização do comércio.

Para falar verdade, na acepção rigorosa do vocábulo, o município de Aracati não possui propriamente estradas. O que há são picadas de leito areento, quase sem margens e invadidas pelo mato, ou caminhos em que se aproveita o plano das várzeas e dos taboleiros, mór parte obra da natureza.“

Se o comércio se ressentia diante de tais obstáculos, para crianças e jovens os percalços do transporte podiam ser fatores de enorme desestímulo. Não seria absurdo considerar que a frequência não fosse tão assídua como alardeia o autor. Afinal, para jovens e crianças pobres do meio rural deslocar-se para as escolas era uma tarefa árdua, exceto para aquelas que se localizassem próximas as suas casas.

Talvez encontremos nas intenções das famílias para superarem as adversidades das distâncias a explicação para o interesse de algumas assumirem a manutenção das escolas domésticas. Procurava-se poupar os seus filhos dos longos deslocamentos para a escola, almejando assim superar as distâncias e a precariedade dos caminhos. Para a compreensão

deste complexo sistema de distribuição de escolas domésticas foi necessário que focássemos as nossas lentes em direção à dinâmica das famílias na região e sua interação nas comunidades.

O fato de as famílias terem o controle de recursos, mesmo escassos, lhes possibilitavam barganhar junto aos poderes em Aracati. Não estamos aqui nos referindo aos recursos materiais visto que o nível de empobrecimento era a regra, mas sim a algum tipo de capital social e cultural de âmbito familiar que lhes garantiam um lugar destacado para a negociação junto ao poder municipal. Um filho ou parente interessado em exercer o ofício ou qualquer outro membro da família que, por estar inserido em uma vasta rede de parentela, aproveitava a oportunidade de estudar em outra cidade e ao retornar a sua terra encorpava o capital cultural familiar. O que queremos dizer com isso é que a expansão dessas escolas domésticas é inseparável da dinâmica familiar camponesa e não o simples resultado de uma ação unilateral das elites políticas aracatienses que cediam o direito a alguns membros de famílias praianas de ocuparem cargos públicos ou mesmo de autorizarem o funcionamento de uma sala de aula. Sem dúvida que dispor de um capital social abria um espaço para o protagonismo dessas famílias, mesmo em um contexto de predomínio de relações de dependência.

Surgem, então, as zonas de interseção entre poder público e poder familiar que moldam a dinâmica de difusão da forma escolar na região das Praias. Sendo o professor indicado e enviado pelas autoridades de Aracati para a região, ou mesmo sendo indicado por membros das famílias das comunidades praianas, ambas as práticas convergem para a importância de considerarmos a posição que as famílias camponesas assumem no funcionamento dos mecanismos que compõem a dinâmica de formação do grupo social docente. Supomos que nesta rede de negociações o que estava em jogo era a garantia do voto para os candidatos das oligarquias de Aracati, mas as relações de poder que acompanhavam o ato de indicação dos professores estavam embebidas em laços de compromissos e de filiações familiares que asseguravam a preservação de valores e práticas indispensáveis à sustentação de um sistema de poder local.

Esse jogo de negociações assumia diferentes significados para os atores. Para as elites políticas de Aracati o controle da máquina pública servia para atrair apoios e comprometer os indivíduos nos distantes lugares com o esquema de poder dominante. Por sua vez, as famílias que obtinham o direito de acolher um professor e/ou instituir uma escola doméstica adquiria um capital cultural e político perante a comunidade. Afinal, a oferta educacional estendia-se para as crianças e jovens das comunidades graças à mobilização de

determinadas famílias que abraçavam a proposta de alfabetização. A educação na região das Praias, portanto, estruturava-se a partir de um jogo de reciprocidades que envolviam o núcleo de poder político de Aracati e pequenos proprietários rurais.

Referimo-nos aqui aos professores que podiam ser indicados pela Prefeitura. Supõe-se que estes professores tenham sido formados na cidade de Aracati. Assim sendo, convém apresentar um panorama da rede de escolas que compõem o cenário urbano aracatiense. Conforme foi apresentado na citação anterior há um total de 10 escolas particulares em funcionamento. No entanto, 15 anos depois em outra publicação intitulada *Pequena Corografia do Município de Aracati*²⁴, do mesmo autor, há o destaque apenas de um restrito número de escolas públicas e privadas urbanas, tais como o Ginásio Marista do Aracati, o Grupo Escolar Barão de Aracati, a Escola Profissional Waldemar Falcão, o Patronato São José, anexo ao Instituto São José, que abriga moças pobres do município, e o Ginásio São José, com a respectiva Escola Normal a ela agregada; além de escolas públicas e privadas, sendo estas de origem católica.

Podemos dizer que estas escolas integram a rede de poder político na cidade de Aracati. Para montar este quadro procuramos explorar os fragmentos que emergiam da pesquisa, sobretudo da reduzida amostra de jornais locais conforme já comentado na sessão de apresentação. De modo geral, propusemos uma estratégia de exploração desse material que se bifurcou em dois caminhos: 1) buscamos nos pautar por desvendar a presença de personagens que tenham estado presentes em outras fontes, a exemplo de religiosos e personalidades políticas locais; 2) atentamos para a presença de instituições religiosas e a sua relação com a educação. Com isso, foi possível perceber o trânsito de agentes escolares religiosos na imprensa local, sobretudo em situações que colocavam em risco a reputação da

²⁴ O livro *Pequena Corografia do Município de Aracati* apresenta uma descrição geográfica e histórica do município, tendo como alvo um público específico. Nas palavras de Lima, A. (1956, p. 03), o livro era “destinado unicamente aos professores”, pois se considerava que os conteúdos trabalhados por eles tinham pontos “fálhos, inexpressivos, apresentando aqui e ali, atentados à nossa realidade”. O objetivo educacional é claro, uma vez que o autor se propunha a escrever um texto para a circulação nas escolas que contribuísse para divulgar entre professores informações corretas sobre o município de Aracati. Mas a intenção podia também ser política se considerarmos um dado de conjuntura importante: o descontentamento crescente das populações da região das Praias frente às elites de Aracati que resulta no encaminhamento do processo de emancipação dos Distritos de Icapuí e Mata Fresca em 1958. A tensão política em torno da questão se agrava e se evidencia na omissão da Câmara de Aracati de tratar do pleito emancipatório, o que resultou na solicitação do deputado Estadual Ernesto Gurgel Valente para que a Câmara Estadual constituísse uma comissão para acompanhar a situação política nos distritos de Icapuí e Mata Fresca (Ver: Assembleia Estadual. Elevação de Municípios - Comissão Legislativa visitará Aracati. *O Estado*, 20 de abril de 1958, p. 08, Biblioteca Nacional, RJ). Neste contexto de crescente tensão política na região das Praias, há de supor que a publicação de Abelardo Costa Lima estivesse destinada a injetar um sentimento de pertencimento e de orgulho ao município entre aquelas populações céticas frente à liderança de Aracati. Nada mais adequado do que a educação e os professores para que esse sentimento fosse difundido nas comunidades.

Igreja, conforme ficou evidenciado na polêmica sobre o uso indevido de verbas públicas por Escolas Católicas de Aracati.²⁵

O que nos chama a atenção no grupo de instituições religiosas é a presença de uma Escola Normal católica. Avaliar o seu impacto para a formação de professores que porventura tenham atuado nos diferentes distritos de Aracati é algo a ser investigado em futuras pesquisas. É possível que Abelardo Costa Lima tenha restringido as citações àqueles estabelecimentos, considerados por ele, de maior peso social, ou seja, escolas que atendiam basicamente os (as) filhos (as) das elites locais. O que não significa que o assistencialismo religioso tenha deixado de existir, haja visto que o próprio Lima, A. (1941, p. 79) menciona a importância das escolas católicas para as crianças e jovens, sendo que o patronato São José acolhia “400 mocinhas pobres”, nos quais “são ministrados ensinamentos de letras, trabalhos manuais e doutrina cristã”.

No que tange às escolas rurais, *Pequena Corografia* nos remete as referências já apresentadas em *Terra Aracatiense*. Neste livreto, em cada núcleo de povoamento da região das Praias descrito por Lima, A. (Cf. 1956, pp. 54-58) há uma unidade escolar; informação que sendo cotejada com os testemunhos dos professores nos permite afirmar que essas escolas estavam longe de serem as unidades de ensino dotadas de várias salas de aula e destinadas exclusivamente ao ensino, eram simplesmente as escolas de caráter doméstico. São nesses ambientes, mas não exclusivamente, que crianças e jovens foram minimamente alfabetizados e que muitos adolescentes desenvolveram o interesse em exercer o ofício de professor.

²⁵ No semanário *Gazeta do Jaguaribe*, cujo Diretor-responsável era o próprio Abelardo Costa Lima, filiado à UDN e feroz adversário político do PSD, há o artigo *Carta Aberta*, do Pe. Azarias Sobreira. Neste, o pároco condena o escrito de responsabilidade de Raul Barbosa – líder do PSD, no Estado do Ceará, Deputado Federal e líder da bancada pessedista cearense -, publicado anteriormente no próprio semanário. Na *Carta Aberta*, o pároco questiona a alegação de Raul Barbosa de que teria havido o uso indevido de verbas – aprovadas pelo próprio Deputado e destinadas às escolas de Aracati-, tendo sido beneficiada exclusivamente a Escola Católica Ginásio Marista (ver: *Gazeta do Jaguaribe*, 30 de julho de 1950, p.04). Vale salientar que Raul Barbosa, liderança do PSD, seria eleito governador do Estado do Ceará em outubro de 1950 após ter derrotado o candidato Edgar Cavalcanti Arruda, da UDN. Para consultar a biografia de Raul Barbosa, ver: ABREU, Alzira e BELOCH, Israel. **Dicionário Histórico-biográfico brasileiro**. vol. I. Rio de Janeiro: CPDOC / FGV, 2001. p. 517.

CAPÍTULO 2: OS (AS) PROFESSORES (AS) NOS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

“E o professor para a escola, direis? Com efeito, o professor deve ser, marcadamente, mais do que o mestre-escola que conhecemos. Ao lado de sua formação escolar, deve possuir os dotes de um líder social”. (Teixeira, Anísio. 200, p.7104)

Dentre a variedade de escritos de Anísio Teixeira, o texto *A educação rural* (2007, pp. 89-104), do qual retiramos esta epígrafe, nos despertou a atenção. Não foi a curiosidade pelo diferente ou pitoresco que motivou o interesse, mas sim a fina percepção do autor que não restringe o seu olhar apenas à educação no mundo urbano-industrial. Nele, encontramos um pensamento que dimensiona o lugar da educação rural no contexto educacional do país e considera a sua posição estratégica para uma política educacional que tenha como meta integrar a população brasileira a padrões civilizacionais desejáveis. Para tanto, denunciava o fato de que a escola existente à época no Brasil não respondia aos desafios de um projeto educacional que se propunha a integrar o homem do campo à nação. E finaliza o seu texto com a epígrafe que inicia este capítulo. A pergunta é singela, mas de grande impacto; afinal com que tipo de profissional as áreas rurais devem contar para educar as crianças e os jovens do campo? Em sua resposta há o destaque à condição do professor como líder social.

Convém ressaltar que Anísio Teixeira nos oferece um enigma de difícil interpretação: Qual o perfil adequado para que o professor seja um líder social? Talvez outra pergunta deva preceder essa indagação. Como identificar essas lideranças no meio rural? Cremos que nem mesmo o autor tivesse clareza quanto ao tema. Mas o que vale destacar é a sua sensibilidade e visão para as necessidades específicas da educação no meio rural.

A nosso ver, esta percepção das peculiaridades da educação no campo compõe um perfil intelectual em que a atenção ao local integra o acervo de preocupações e questionamentos de Anísio Teixeira. Esta dimensão de seu pensamento foi também investigada por Freitas, M. (2011, pp. 45-56) que sugere, em um interessantíssimo artigo, a relação entre a produção de Sérgio Buarque de Holanda e o pensamento de Anísio Teixeira. É possível identificar, segundo o autor, os pontos de contato: a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que teria incorporado a ideia de cultura rústica em termos buarquianos e a preocupação de superar a herança ibérica. Há no texto um convite a um pequeno deslocamento de olhar em relação ao pensamento Anisiano, especialmente no que se

refere à relação entre educação e local, pois “o tema do conhecimento local pode deixar transparecer um Anísio Teixeira pouco conhecido, uma vez que seu nome tradicionalmente é associado à memória da Escola Nova e do legado filosófico de John Dewey” (Freitas, M., 2011, p. 53).

Em que pese a epígrafe esteja relacionada ao estudo sobre políticas educacionais, as ideias de Anísio Teixeira e a sua percepção frente ao perfil do professor para o meio rural traz à tona a complexidade da expansão da escolarização nas regiões periféricas e a necessidade de se conhecer o professor dessas regiões. Assim sendo, à pergunta de Anísio incluímos outras questões, quais sejam: Como se constituem os professores nas pequenas localidades rurais? Quais as dinâmicas sociais que tornam visíveis os atributos de liderança dos professores no meio rural? Perscrutar esse passado recente pouco conhecido é o que nos instiga o artigo do educador.

As questões propostas nos remetem ao local como instância necessária e significativa para pensarmos o lento processo de expansão do sistema de escolas formais e de profissionalização docente. Um local que deve ser considerado em sua dinâmica. Segundo a análise de Bourdin (2001) a temática local, considerada como questão e paradigma tem mobilizado historiadores, sociólogos e antropólogos desde a publicação da obra *L'Object Local*, em 1977.

Faria Filho (2009, pp. 57-66) identifica nos trabalhos em história da educação produzidos no Brasil a predominância de uma concepção de região como unidade de análise. Entretanto, advoga uma maior complexidade para o conceito de regional ao propor uma noção de posição de análise. Para tanto, alude ao uso do conceito de escala para conferir densidade teórica a sua proposta. E conclui que “não me parece sensato advogar que os usos das noções de regional como unidade de análise e como posição de análise sejam excludentes e não possam ser articulados” (FARIA FILHO, 2009, p. 67). É com a perspectiva de articular o local como unidade de análise e como posição de análise que pretendemos enfrentar o desafio de construir o contexto social da região das Praias a partir do qual os agentes individuais e coletivos teceram as suas trajetórias de vida, relacionando-as aos contextos institucionais particulares e gerais.

Este interesse pelo estudo de municípios do interior do país não é algo novo. Mas se traduziu em diferentes abordagens e questões nos anos 1950 e 1960. É o que podemos constatar com as pesquisas vinculadas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Nesta instituição, a investigação de pequenas regiões compunha o acervo de pesquisas denominado à época de estudos de comunidade. Estes se tornaram um eixo de

orientação das investigações sociais no Brasil e serviram como âncoras para as pesquisas educacionais que se pretendiam desenvolver. Neste cenário, os estudos de comunidades compunham um movimento intelectual que elegeu as aglomerações humanas localizadas em pequenas cidades do interior e áreas rurais como objetos significativos para a investigação social. O projeto em tela não pretende resgatar e operacionalizar os aportes teóricos que nortearam essa produção, mas não se furta ao diálogo com os pesquisadores que vivenciaram direta ou indiretamente essa experiência.²⁶

Por exemplo, no texto *A pequena comunidade*, Florestan Fernandes (1972) confere aos pequenos aglomerados humanos uma posição de relevância na história social brasileira, considerando que foi no processo de formação da sociedade colonial que se esboçaram as tendências de constituição e de reprodução dessas comunidades. Para o autor, a transplantação de padrões civilizacionais europeus em um espaço vasto e distante dos referenciais culturais dos colonizadores imprimiu uma dinâmica social que possibilitou o surgimento de pequenas comunidades. Considera, ainda, que se esses aglomerados humanos localizados nas vilas e cidades surgiam e desapareciam ao sabor do tempo, tendo sido pontos de referências para os deslocamentos humanos que variaram de intensidade de acordo com a dinâmica sócio-histórica, eles originaram padrões de sociabilidade organizados em torno da mera subsistência.

“Em toda a parte, ela exprime a linha residual de empobrecimento de heranças culturais nativas e transplantadas, que se fundiam“. (...) “Em toda parte, a pequena comunidade, assim constituída, afirmava-se como um bastião de autonomia da pobreza e de autoproteção dos pobres (inclusive quando eles tinham origem escrava e formavam comunidades de ‘negros fugidos’)” (FERNANDES, 1972, p. 47)

A comunidade é, portanto, vista como um reduto de notável sobrevivência das populações empobrecidas frente aos obstáculos sociais e materiais que marcaram a sua existência. À época deste escrito, a sobrevivência das pequenas comunidades em sua expressão urbana e rural colocava-se em risco à medida que sofriam o impacto da conjugação

²⁶ Um importante registro do alcance e do valor dos estudos de comunidade para a ciência social brasileira encontra-se no livro *Comunidade e Sociedade no Brasil*, de Florestan Fernandes, composto por uma coletânea de textos de diferentes intelectuais que elegeram a investigação de pequenas comunidades como porta de entrada para desvendar a complexidade das mudanças da sociedade brasileira. A distribuição de textos é realizada de modo a conferir a obra um caráter de apoio didático aos estudos sociológicos nos cursos universitários. Ao longo da coletânea, Florestan Fernandes elabora textos temáticos introdutórios a cada capítulo através dos quais desenvolve algumas reflexões sobre a dinâmica social brasileira.

de diferentes processos: a integração nacional, a revolução urbana e a industrialização. Na acepção de Fernandes (1972, p.48), “[...] ela se esboroa, desintegrando-se e desaparecendo no seio de outras formações análogas ou nas cidades em expansão”. Impactado por esta desintegração, o autor aponta para a necessidade dos estudos de comunidade como meio necessário para o avanço da investigação social e para o próprio conhecimento da sociedade nacional. Mas não devemos perder de vista que a sua proposta analítica vinculava-se ao contexto intelectual brasileiro em que a questão nacional fornecia o sentido para a dinâmica das pequenas comunidades e era o lócus onde se concentrava os fatores de sua inexorável dissolução frente ao avanço da industrialização, urbanização e centralização do Estado. Diante desta tríade avassaladora, as pequenas comunidades teriam, portanto, vivenciado a perda de sua vitalidade e mesmo a sua desintegração no passado recente.

Em nosso entendimento, esta é uma análise que oferece um ângulo de visão que privilegia a desintegração das comunidades em face dos macro-processos que impulsionam o desenvolvimento. Enfatiza-se assim o desaparecimento de traços de culturas tradicionais face ao avanço da modernização. Entretanto, a nosso ver, não basta considerarmos as pequenas comunidades como formas de resistências, mas sim devemos nos esforçar em compreender as razões de sua sobrevivência. Em outras palavras, devemos explorar as dinâmicas sociais que lhes permitiram a superar todo tipo de adversidade e lhes possibilitaram recriar práticas e tecer estratégias. É neste contexto que nos propusemos investigar a construção do grupo social docente. Para tanto, sugerimos o uso de recursos metodológicos que explore o potencial que essas pequenas comunidades apresentam, nos possibilitando assim operar sob a perspectiva de local como um ente ativo. Entendemos que a opção por uma redução das lentes de observação nos permite explorar as tensões e conflitos que perpassaram as relações entre a conservação e a mudança. Este é o caso da região das Praias que teve na difusão da forma escolar, em particular na constituição do grupo social docente, um processo por meio do qual podemos perceber as tensões que acompanharam as mudanças socioculturais e políticas nas comunidades locais em meio à sua estruturação como município.

Doravante, vejamos a partir de uma investigação concreta, a dinâmica social que envolve o fenômeno educativo em pequenas comunidades. Em caso de não ser suficiente para resolver o enigma apresentado, que a nossa investigação ofereça então o contacto com a experiência humana de indivíduos que em algum momento de suas vidas assumiram o ofício de ensinar. Indivíduos que extraíram do meio social circundante os recursos e as estratégias indispensáveis à formação de um coletivo de trabalho que tomou para si a função de ensinar.

2.1. Os professores leigos e a sua inserção familiar e comunitária:

Focar as lentes de observação nos relatos orais de professores nos permite direcionar o olhar para o percurso dos indivíduos em diferentes contextos. Os deslocamentos descritos por esses professores oferecem rastros que, ao serem explorados, tornam possível acompanhar a trajetória de institucionalização da profissão docente na região em estudo. Esta opção metodológica é relevante em face dos dados que apontam para a região das Praias como lugar de origem da maioria dos professores entrevistados. Isto quer dizer que as comunidades de agricultores e pescadores rurais constituem a rede de relações a partir das quais são construídos os vínculos de pertencimento em que são forjados os valores comunitários, tornando-se assim referenciais identitários para os grupos sociais e os indivíduos; bem como campo de possibilidades a partir do qual os professores lançam mão de estratégias para a construção de sua trajetória individual e profissional.

Dentre os onze professores aposentados e ainda em atividade nas escolas do município de Icapuí, sete nasceram em diferentes comunidades que compõem atualmente este município. Isto quer dizer que a sua socialização primária²⁷ tem nas famílias da região o ponto de partida de sua inserção no meio social local. Deve-se atentar para o fato de que algumas dessas trajetórias foram marcadas em parte de sua socialização primária por vivências em outras regiões. Convém esclarecer também que o período que baliza o estudo abrange a passagem da escola doméstica para a escola formal na região das Praias.²⁸ Dispomos, então, de testemunhos de professores (as) que vivenciaram as duas experiências em diferentes etapas de sua trajetória individual e profissional.

²⁷ O conceito de socialização primária aqui referido tem como referência, especialmente com a obra *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, de Claude Dubar. Nela, o autor propõe incorporar o conceito de identidade no âmbito dos estudos sociológicos. Para esta operação, Dubar utilizou-se do conceito de socialização primária, extraído dos estudos interacionistas de Berger & Luckman, e retrabalhado por ele. De acordo com Dubar, a contribuição desses autores estaria no fato de ter introduzido no esquema de G. H. Mead sobre a socialização infantil a problemática dos saberes. Uma vez que esses saberes residem na família e na escola, Dubar (2005, p. 121) propõe a inserção da escola no conceito de socialização primária, considerando-a como elemento essencial nas interações entre os agentes, pois ela “[...] assegura a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros [...]”, além de incluir os agentes socializadores escolares como “[...] chave essencial da compreensão dos mecanismos e resultados da socialização primária”. A contribuição de Dubar abre um leque amplo de questões a respeito da escolarização como fenômeno central no processo de socialização, inclusive as relações geradas no ambiente escolar entre professores e alunos.

²⁸ É possível afirmar que o período entre 1960 e 1980 é, por excelência, marcado pela coexistência de diferentes espaços escolares, incluindo aí as salas de aula improvisadas nos alpendres até as escolas de sala única e as salas de aula na Igreja Católica, bem como uma unidade escolar construída pela prefeitura de Aracati no distrito de Icapuí nos anos 1970. Mas, foi no final da década de 1980 que as diferentes comunidades tiveram amplo acesso a escola de tipo moderno, que compõe atualmente a rede de ensino do município de Icapuí.

O primeiro bloco de entrevistados é composto por professores (as), cuja escolarização básica se deu total ou parcialmente nas comunidades locais, e que iniciaram a sua trajetória profissional na área do magistério na condição de professor (a) leigo (a) na passagem dos anos 1970 aos anos 1980, o que inclui também aqueles que ingressaram após a emancipação do município de Icapuí. Isto quer dizer que para alguns desses (as) professores (as) o início de sua trajetória acompanha o processo de consolidação política do município a partir de sua fundação. É o que chamaremos de geração pós-1970.²⁹ Neste bloco de entrevistados, um traço comum é que a experiência laboral ao longo da trajetória do indivíduo ocorre majoritariamente no espaço escolar formal. Poderíamos dizer também que outro traço comum em sua experiência social é a mobilidade territorial desses professores, embora tal fenômeno não seja exclusivo dessa geração; pelo contrário foi um movimento recorrente na região, conforme podemos constatar nos depoimentos de personagens que nasceram nas comunidades locais e partiram em busca de perspectivas de sobrevivência nos anos 1940 e 1950.

Esta mobilidade expressa um fenômeno que aproxima as trajetórias geracionais: a busca por oportunidades. Neste sentido, a extensa parentela cumpria um papel estratégico, sobretudo se esta se encontrava distribuída em outras praças: cidades médias ou capitais, pois as redes familiares garantiam aos jovens a possibilidade de estadia e oportunidade de continuidade dos estudos. E para a família, por seu turno, havia a abertura de alternativas de sobrevivência para os seus membros, incluindo os seus filhos.

Já no segundo bloco incluímos os professores (as) aposentados (as), cuja trajetória pessoal foi marcada por uma condição de professor (a) leigo (a), exercida durante um longo tempo na região antes da emancipação. Temos assim duas gerações de professores atuantes na região das Praias. O conjunto torna-se interessante não apenas pelo fato de dispormos de um cruzamento de diferentes indivíduos que compartilharam uma variedade de experiências sócio-educacionais desafiadoras em um período de mudanças, mas também pelo fato de que os professores mais antigos nos fornecem vestígios de memórias de gerações anteriores que atuaram na região. Tais narrativas podem ser úteis à exploração de uma área quase sempre obscura: a educação nas pequenas comunidades rurais.

²⁹ Para Cerutti (1990, p. 74) o termo geração refere-se a um grupo de indivíduos de uma mesma faixa de idade que tecem uma rede de experiências. Isto não significa que o pesquisador deve buscar exclusivamente elementos que tornam homogêneos um dado grupo humano, mas sim que seja reconhecido, nas palavras da autora, como dotados de um certo horizonte, cujas fronteiras são traçadas por uma linguagem comum. Esta aceção de geração não apenas foi útil para estabelecermos um critério para a seleção e classificação de nossos testemunhos, mas também para servir de suporte para acompanharmos as dinâmicas interacionais da permanência ou da mudança.

Iniciemos, então, com três depoimentos representativos dos dois blocos de entrevistados:

“Eu sou Gabriel Epifânio dos Reis, nascido em 12 de setembro de 1940, aqui mesmo no distrito de Icapuí. De origem humilde meu pai era trabalhador na roça e nós nos criamos nesta faixa também de humildade. Aproximadamente com 13 anos de idade, eu fui forçado a sair do município [Aracati] e ir para Fortaleza em busca de trabalho e também de estudo. Coisa que o distrito era muito pobre nessa questão de educação. E a gente atribui esta questão da pobreza ao descaso de nosso município-mãe Aracati” (*entrevistado em: 31 de julho de 2009*).

“Maria de Lourdes da Silva Rebouças, tenho cinquenta anos, nasci em Aracati. Como eu nasci em Aracati, eu fiquei bastante tempo lá. Quando eu vim aqui eu já estava terminando meu segundo grau e aqui é que começou a luta para esse trabalho de educação. Lá eu só atendia crianças... assim... particulares. Aqui é que a gente começou a trabalhar com o público”. (*entrevistada em: 28 de julho de 2009*.)

“Maria Zélia de Oliveira Marques. Nasci a oito de outubro de 1939. Nasci em Icapuí, em Peixe Gordo. Aqui na época havia uma escolhinha, mas eu nem cheguei quase a freqüentar a escolhinha aqui porque meu pai foi morar em Mossoró. Aos sete anos fui daqui para Mossoró. Lá fiz primeira série numa escolhinha vizinha, era particular. Na segunda série, eu fui para um estabelecimento era o colégio estadual Trinta de Setembro, o nome da escola, e lá eu fiz até a quinta série. Nessa época o ensino fundamental ia até a quinta série e também cursei o curso ginasial até a oitava. Na época, quarta série ginasial, e isso nos anos 52, 55, por aí”. (*entrevistada em: 28 de julho de 2009*).

Verificam-se nos três depoimentos algumas tendências que marcaram a dinâmica social das comunidades praianas e que exerceram forte influência na trajetória desses indivíduos em diferentes fases de suas vidas, evidenciando a presença de crianças e jovens que se deslocam, junto com suas famílias, ou mesmo desgarrando-se momentaneamente de seu núcleo familiar. Mossoró (RN) e Fortaleza (CE) surgem como os destinos possíveis. As razões alegadas para tal deslocamento oscilavam entre a falta de oportunidades educacionais e / ou genéricas alusões às necessidades familiares.

Por sinal, viver na região das Praias significava enfrentar inúmeros desafios: as dificuldades de deslocamento face à inexistência de estradas transitáveis, conforme se evidenciam nos registros escritos e orais; as condições sanitárias insalubres, exemplificada pela inexistência de banheiros nos próprios lares; o regime alimentar restrito a alguns produtos da terra, somente modificado quando da introdução das hortas comunitárias nos anos 1970; a falta de energia elétrica e a inexistência de atendimento médico básico limitavam sobremaneira o horizonte de vida das comunidades praianas. Visto que as condições

socioeconômicas da região eram precárias depreende-se que a luta pela superação das restrições materiais apresentava um peso significativo na elaboração das estratégias de sobrevivência locais. Considerado aqui como recurso estratégico, o deslocamento compunha o cálculo de perdas e ganhos que as famílias projetavam para o seu futuro, sobretudo no que concerne a garantir oportunidades aos seus filhos. Isso nos leva a considerar a ação familiar como importante variável na manutenção da dinâmica comunitária local.

O fluxo migratório implica também em considerar que as comunidades da região das Praias conviveram com uma margem de tensão entre a preservação de suas bases familiares e a sangria de crianças e jovens para territórios próximos ou longínquos. É neste contexto de instabilidade que a educação doméstica viceja na região. Se em alguns depoimentos os testemunhos fazem uma relação direta entre o deslocamento e as condições adversas, o segundo depoimento é um registro do movimento de indivíduos entre as diferentes comunidades do município de Aracati. Sendo que neste caso o deslocamento tem como destino a região praiana.

Considerando a origem territorial dos três entrevistados e se levarmos em consideração outros cinco professores (as) nascidos (as) na região das Praias que tiveram parte de sua formação educacional, durante a infância e a adolescência, ocorrida em outras cidades ou municípios próximos, dispomos de oito professores cujas trajetórias individuais foram marcadas em algum momento de suas vidas pelo deslocamento no território. Tais deslocamentos nos ensinam a suposição de que a circulação dos indivíduos atuou como fonte geradora de capital cultural a ser integrado à sua socialização profissional. Aqui, devemos esclarecer que distinguimos dois tipos de deslocamentos: 1) aqueles que incluem os grandes trajetos em direção às regiões culturais distintas de suas regiões de origem no interior do próprio país; 2) aqueles que se referem aos pequenos deslocamentos para regiões relativamente próximas que compõem um conjunto cultural semelhante. É o segundo caso que nos chama a atenção: os pequenos circuitos que compõem a rede de circulação na região. É o que denominaremos de micro-deslocamentos internos, os quais geralmente são imperceptíveis e não registrados oficialmente, mas que cumprem um impacto significativo na trajetória individual das crianças e jovens, bem como em suas comunidades.

O movimento desse pequeno contingente populacional a que intitulamos de micro-deslocamento não é um fenômeno exclusivo da Região das Praias. Ao consultarmos a tese de doutorado de Raimunda A. M. de Assis sobre o município de Itabuna³⁰, Bahia, verificamos

³⁰ No caso em questão nos referimos a tese intitulada *As políticas Públicas de Educação no Município de Itabuna (Bahia): 1930-1945*, especialmente o subitem 3.7, que trata da carência de professores diplomados no

também a presença de deslocamentos de jovens para regiões próximas à esta municipalidade. Ao utilizar fontes jornalísticas, a autora relaciona estes deslocamentos à necessidade das famílias em garantir a continuidade aos estudos de seus filhos, uma vez que o município não oferecia ensino na faixa dos 15 aos 21 anos. Com os dados coletados, a pesquisadora infere que esses deslocamentos derivavam das próprias carências do sistema de ensino municipal. Contudo, não foi possível perceber claramente o lugar que a emigração ocupava na dinâmica das famílias rurais. Isto decorre do fato de que a educação no município é tratada como um contexto homogêneo, sem distinguir efeitos e reações diferenciadas entre ambiente urbano e rural, em que pese haver a referência a reação das famílias rurais do distrito de Ferrado, durante o fechamento por parte do delegado escolar das escolas regidas por professores (as) leigos (as). Se para o representante do Estado, estes (as) professores (as) não estavam habilitados (as) para o exercício profissional, para as famílias rurais, por outro lado, aqueles eram os (as) únicos (as) professores (as) a quem podiam recorrer. Assim, ao contrário de termos um fato alusivo à saída de jovens e famílias de sua região de origem em busca de oportunidades educacionais, a autora aponta para os indícios de mobilização da população para manter em funcionamento a escola. Tal atitude nos leva a considerar o valor do trabalho dos (as) professores (as) leigos (as) para a população daquele distrito.

Ora, tal fato aponta para uma enorme potencialidade de exploração dos contextos comunitários rurais como lócus de circulação de práticas e agentes que tornaram possíveis a realização de uma precária escolarização. Mas a singularidade do fato mencionado se perde na medida em que os problemas da educação na cidade-sede de Itabuna tornam-se assim uma representação do ensino municipal em sua totalidade. Ao fim e ao cabo, o município de Itabuna emerge como cenário homogêneo em sua dinâmica social em que a precariedade do ensino é o fator determinante para a migração dos jovens de todo o município.³¹

Isto posto, entendemos ser necessário salientar a temática da migração, pois, de modo geral, quando se menciona os deslocamentos de indivíduos e coletividades do nordeste, as

município.

³¹ Devemos considerar que a tese traz à superfície, para efeitos de nosso estudo, duas temáticas fundamentais para pensarmos o processo de expansão da escolarização em pequenas comunidades nordestinas: 1) o tema da relação entre precarização da educação e migração de jovens, embora a autora não explore o potencial de tal fenômeno, uma vez que o objetivo da “investigação é analisar e mapear as principais ações educacionais desenvolvidas no município durante a ‘Era Vargas’” (ASSIS, 2008, p.10), tendo como eixo os seus reflexos para a organização educacional e social do município. Em outras palavras, subordina as dinâmicas sociais locais ao Estado todo-poderoso; 2) Como resultado do deslocamento do foco de análise em direção ao local, devemos considerar as migrações não apenas em seus efeitos negativos para a desestruturação das comunidades, mas explorar o que há de contraditório em sua dinâmica, percebendo que se esses movimentos fizeram parte da história de sobrevivência das famílias trabalhadoras do campo, eles foram também agentes que fizeram circular a cultura escolar.

referências são os grandes fluxos populacionais em direção aos Estados do sudeste e sul pós-1945.

Convém mencionar então que os testemunhos apontam para trajetórias de personagens que compõem um circuito mais restrito de deslocamentos no território. Em perspectiva macro-analítica este fenômeno social não suscita atenção, pois não integra os grandes deslocamentos populacionais em direção às áreas de industrialização do sul-sudeste ou para as áreas de expansão do Centro-Oeste após a construção de Brasília. Contudo, ao fazermos uso de lentes de observação em escala mais reduzida talvez seja possível captar os micro-deslocamentos - quase imperceptíveis em suas implicações mais amplas - para a compreensão dos mecanismos da dinâmica social local, incluindo aí o processo de constituição do grupo social docente.

Consideramos ser este um caminho alternativo para irmos além das interpretações que subordinam a dinâmica societária local aos referenciais macroestruturais do impacto da industrialização, da urbanização e da centralização do poder de Estado. De fato, estes fatores eram vistos como desagregadores da sociedade rural, tendo efeitos deletérios para a alfabetização na medida em que retirava o aluno de sala de aula, interrompendo a sua vida escolar.

A mobilidade como problema a afetar a educação no meio rural já havia sido identificado em interessante pesquisa que originou o livro *Menores no meio rural*, de Clóvis Caldeira, escrito nos anos 1960. Neste, a mobilidade é apresentada como mais um fator inibidor da frequência do aluno à escola; fenômeno que se tornou visível, segundo Caldeira (1961, p. 115) nos dados que indicavam a “[...] mudança de colonos de uma fazenda para outra, com a interrupção do ano escolar [...]”. No entanto, sem explorar amplamente a temática, Caldeira (1961, p. 139) restringe-se a concluir que a mobilidade “[...] não decorre de uma vocação andeja, mas de causas ligadas às suas condições de existência e de atividade”. Sem desconsiderar os seus efeitos deletérios para a escolarização, o que gostaríamos de apontar é a necessidade de explorar as contradições que, a nosso ver, permearam esses deslocamentos no território, sobretudo no caso dos micro-deslocamentos aqui referidos. A capilaridade dessa rede tornou-se um canal de expansão contínua de hábitos, ideias relacionadas ao mundo da escola; difundiu sentimentos e percepções variadas de que a educação formal e a alfabetização poderiam cumprir um papel positivo para as famílias camponesas e pescadoras em sua luta pela sobrevivência. Não há dúvida que esta não era ideia comum a elas, mas foi a circulação de indivíduos, oriundos da própria comunidade, que mesmo dispendo de uma frágil escolarização acabaram por mostrar as vantagens, até então

desconhecidas, que a escolarização poderia trazer para o núcleo familiar. Ousaríamos dizer que para algumas famílias, a seleção de um dos seus (as) filhos (as) para morarem com parentes em cidades próximas tornava-se uma estratégia familiar destinada a ampliar o leque de possibilidades para a sua sobrevivência.

Residiriam aí os escassos espaços de liberdade que os jovens exploravam em sua atuação como professores leigos. No mundo de incertezas, coube a eles dar sentido ao seu trabalho de ensinar e extrair do cenário de precariedade material e de abandono a matéria-prima que deu forma a um tipo de ensino que se fundamentava no domínio dos rudimentos da leitura, escrita e no saber contar.

Com isso, acreditamos que a investigação de pequenos aglomerados humanos pode oferecer perspectivas valiosas para a compreensão de dinâmicas sociais em um país de grande complexidade. É o que ficou sugerido ao acompanhar a trajetória dos professores na região das Praias, em que a circulação dos agentes deixa vestígios nas redes de sociabilidades locais.³² Diante da persistência da circulação no território entre duas gerações de professores, poderíamos afirmar que as famílias incorporavam como estratégia de subsistência uma cultura de deslocamentos, compartilhadas entre as crianças e jovens. Deve-se chamar atenção para o fato de que optar por Mossoró (RN) poderia facilitar também o retorno desses jovens ao seu território de origem (Ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278)

Para que possamos dimensionar o nível de circulação de crianças e jovens em direção às localidades próximas convém registrar que o acesso à região das Praias era precário. De fato, após a saída da cidade de Icapuí duas possibilidades de vias de passagem podiam ser utilizadas. Conforme Bustamante (2005) destaca em sua tese, os moradores locais utilizavam a faixa costeira como via de acesso ao Rio Grande do Norte, a partir de dois caminhos: a larga faixa de areia ao longo das Praias, mas o seu uso dependia do regime de marés, ou então, se tomava o rumo das falésias, cujo solo arenoso e a presença das dunas exigiam tenacidade e paciência daqueles que se propusessem a enfrentar os desafios. Se o deslocamento para Mossoró (RN) era penoso, para Fortaleza os obstáculos avultavam-se. Este foi um problema que incomodava as elites do município de Aracati, visto como obstáculo ao progresso da região, conforme podemos averiguar no trecho abaixo, extraído de *Terra Aracatiense*:

“Sem boas estradas que o ligue à Capital e ao interior com porto quasi aterrado,

³² Uma parte da investigação acerca da história da infância e dos jovens brasileiros no século XX torna-se extremamente difícil se não for levado em consideração os deslocamentos das populações rurais nordestinas empobrecidas no vasto território brasileiro. Esta é uma percepção que surge ao identificarmos os deslocamentos populacionais da região das Praias a partir dos testemunhos de vida dos professores.

insulado, desprotegido dos poderes públicos, o município de Aracati, vive hoje entregue aos seus próprios recursos e aos esforços de seus filhos.

Nas épocas invernosas as estradas tornam-se quasi intransitáveis. Provocando quase completa paralização do comércio.

Para falar verdade, na acepção rigorosa do vocábulo, o município de Aracati não possui propriamente estradas. O que há são picadas de leito areento, quase sem margens e invadidas pelo mato, ou caminhos em que se aproveita o plano das várzeas e dos taboleiros, mór parte obra da natureza” (LIMA, A.,1941, p. 38)

De modo geral, a precariedade das vias de comunicação abrangia todo o município de Aracati. Vale registrar que a rodovia que liga atualmente a cidade de Aracati à Fortaleza foi construída durante a gestão do governador Plácido Aderaldo Castelo (1966-71) como parte das “grandes obras”, típicas da ditadura militar (Cf. FARIAS, 2007, pp. 278-279). Embora a precariedade das vias de comunicação e carência de transportes automotores contribuisse para o isolamento da região das Praias dos grandes circuitos, as populações locais estabeleceram as suas estratégias de sobrevivência e criaram uma rede de circulação de baixa intensidade que abrangia localidades mais próximas, na esteira dos antigos caminhos de tropeiros.

Com efeito, é o retorno das crianças e jovens para a região das Praias que ganha significado para a nossa investigação, pois alguns deles tornar-se-ão os professores nesta região e, quando de sua emancipação, no Município de Icapuí. Em que pesem as dificuldades de circulação, o isolamento das comunidades torna-se aparente à medida que acompanhamos os deslocamentos de famílias, crianças e jovens na região. Não queremos dizer com isso que havia facilidade para o deslocamento, mas deve-se tomar cuidado com os testemunhos que sugerem um isolamento quase absoluto da região.

Seja como for, as experiências que nascem do contato dos indivíduos com diferentes agrupamentos humanos dispersos no território compõem o contexto em que vicejam as trajetórias dos (as) professores (as) leigos (as). O próprio ato de optar por lecionar encontra-se relacionado ao fato de que o deslocamento intra-comunitário ofereceu ao indivíduo as primeiras oportunidades de socialização profissional. O testemunho não deixa margem de dúvida quanto a isso:

“A família não reagiu bem. No início, quando eu tinha 18 anos, eu e meu pai trabalhávamos na roça. Tem um lugar Cajazeiras, a gente ia trabalhar e passava a semana lá. Eu ia a modo de cuidar... mais de fazer a comida. Então lá um senhor...ele me convidou. Rapaz você é uma pessoa que sabe ler bem. Venha dar aula aqui particular. Eu não tinha muita vontade de ir pra casa dos outros. Ia deixar a casa dos meus pais para ir pra lá então ele chegou a me convidar. E comecei a ensinar particular, passei três anos lá. Depois de lá eu fui pra Fortaleza, trabalhar na

J.J. Macedo. E na minha volta, eu passei a ensinar particular. Foi quando surgiu o deputado [Raimundo Ximenes]”. (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*)³³

É interessante observar que a experiência inesperada vivenciada pelo indivíduo lhe exigiu assumir escolhas que envolviam contextos relacionados à família e a precariedade da educação formal na região. Diante deste campo de incertezas que era o ofício de ensinar, o indivíduo desloca o seu foco de interesse em busca de outras afinidades profissionais conforme podemos atestar no próprio relato. A migração para Fortaleza e o trabalho em uma empresa era a experiência possível, de curta duração, mas o suficiente para servir como ponto de referência para a decisão de retornar à região das Praias e exercer o ofício de ensinar no ambiente comunitário. Queremos dizer, com isso, que os primeiros passos em direção a essa opção ocorreram em um contexto de incertezas, que exigiu do indivíduo ponderação quanto as suas escolhas e hierarquização de prioridades.

Dos testemunhos coletados, depreendemos que os deslocamentos no território conferem a esses indivíduos um traço de cultura comum em seu processo de socialização, seja na fase de socialização primária ou de exercício do ofício propriamente dito. Pois os deslocamentos lhes permitem dar prosseguimento ao tênue processo de aquisição de uma cultura escolarizada. A expansão do processo de escolarização segue o rastro dos indivíduos que retornam ao ambiente familiar e comunitário rural de origem. Este é um ambiente de equilíbrio precário em que as comunidades camponesas e de pescadores procuram conferir algum nível de racionalidade as suas decisões e controle sobre o meio externo.

A aquisição de uma cultura escolarizada no âmbito da alfabetização não é suficiente para explicarmos a dinâmica social que acompanha a formação do grupo social docente, sem que foquemos o nosso olhar em direção às relações de poder. Consideramos ser esta uma dimensão obrigatória a ser integrada em nossa grade interpretativa, à medida que ela aflora dos depoimentos dos (as) professores (as) e torna-se um elemento importante de suas construções identitárias.

2.2. Comunidade, família e relações de poder na construção do grupo social docente:

³³ Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

Se a socialização familiar apresenta as raízes para a construção da identidade de trabalho, os fatores externos ao meio familiar, mas que se integram a sua dinâmica, cumprem a função de estabelecer os estreitos limites postos aos jovens para a realização de suas escolhas. É o caso do peso exercido pela inserção das famílias na rede de poder político local. A interferência de compromissos políticos previamente assumidos pelo patriarca e / ou por outros membros masculinos da família, de modo geral, exerce forte influência na definição e na escolha de alguns indivíduos que viriam a se tornar professores (as) leigos (as). O relato a seguir apresenta os constrangimentos sociais a que estavam submetidos esses indivíduos:

“Cursei até a quarta série e oitava série. Aqui fazia anos que não tinha mais escola, o professor havia se aposentado e ficou sem haver nenhuma escola e então terminando o meu curso ginasial na época e aí fui convidada. Eu tinha 17 anos. Eu também não tinha muita vontade de ficar aqui, mas aí é você quem deve porque nessa época quase ninguém estudava não tinha quase outra pessoa que assumisse. Assim, o cargo de professor e os tios com muita família... então, tem que ser você mesmo. Eu não vou terminar o meu curso pedagógico que eu tinha vontade de terminar, não. Mas precisa é muito necessário, já fazia anos que não havia escola por aqui então foi também por conta foi na época de políticos de tudo mais e também houve essa influência. E eu fui chamada a ensinar, a fazer os exames em Fortaleza, e fui nomeada, em 1957, professora daqui. Professora por nomeação.

Sim eles... nessa época também tudo aqui era muito difícil. Os políticos só apareciam nas épocas de eleição mesmo, de campanha. Era só quando apareciam mesmo. Então os meus tios com treze filhos outros com dez, tudo falaram para ele também através de Miguel de Carvalho que na época era muito amigo de tio Zeca e então vamos ver se arranjam uma nomeação porque ela ... Tem que ser ela mesma e foi assim. Deu meu nome, fui chamada em Fortaleza para fazer os exames tudo pelo Estado. Ensinei vinte cinco anos pelo Estado do Ceará. O meu tempo foi todo em Aracati.

[...]

Meu pai era pobre. Eu era de uma família com dez filhos. Ele morou um ano em Mossoró, ou dois, quando eles vieram embora ficaram com muita pena porque diziam que eu era muito inteligente. Então conseguiram... nem família eram, só eles conheciam. Nós não tínhamos casa de tio. Eram pessoas que papai conhecia, que nem era parente, só por amizade. Então ficava na casa daquela pessoa. Morei na casa de um pessoal. Fiquei seis anos na casa de um pessoal. Fui com nove anos. Fui com nove anos para Mossoró. Só vinha nas férias porque era a maior dificuldade, meu Deus do céu.” (*Zélia, entrevistada em: 28 de julho de 2009*)

Desse testemunho, podemos identificar alguns traços morfológicos que caracterizam os grupos sociais locais. O primeiro a ser destacado é a larga extensão da parentela, característica padrão das famílias rurais. Podemos ainda depreender que há indícios de concentração de membros da família na própria comunidade, sem desconsiderar as ramificações em comunidades vizinhas. De certo modo, isto oferecia aos membros dos

núcleos familiares a possibilidade de mobilidade e de integração às comunidades próximas. A criação de uma rede de solidariedade oferecia a oportunidade para os indivíduos de superar as adversidades típicas do ciclo rural e da atividade pesqueira artesanal; buscava-se assim garantir um mínimo de segurança e estabilidade às famílias. Contudo, se a estabilidade é fruto de extensas parentelas que se distribuía entre as comunidades, por outro lado os laços familiares também podiam ser fonte de instabilidade, pois em caso de rompimento de compromissos familiares internos e/ou externos, o ténue equilíbrio era posto em cheque. Isso traz duas implicações importantes para a dinâmica social: 1) as relações intra-familiares impõem estrangimentos aos seus integrantes; é o que podemos atestar no dilema a que ficou submetida a professora no momento de sua escolha. Embora ela desejasse dar continuidade a seus estudos em outra localidade, os compromissos familiares eram uma teia tão poderosa que se tornava difícil desconsiderá-la em sua decisão; 2) a família fragiliza-se diante de fatores externos, alheias ao seu controle, que colocam em risco a permanência de relações de compromisso.

Em que pese a natureza familiar dos compromissos, a sua extensão poderia incluir as fronteiras comunitárias, bem como inter-familiares. A referência ao personagem Miguel de Carvalho é elucidativo do alcance das relações inter-familiares. Em face de seus laços sociais e políticos que se estendiam até Fortaleza – capital do Estado – o personagem tornava-se um referencial sociopolítico para as famílias de comunidades próximas. Era por intermédio desse tipo de personagem que as oportunidades podiam ser abertas para a negociação.

O depoimento deixa claro que para a jovem não havia um espaço de escolha muito amplo. A família estava enredada em uma teia de relações de poder que estreitava a sua capacidade decisória e a impelia para o exercício da atividade de ensinar na comunidade. Mesmo sem ter finalizado o seu curso pedagógico em Mossoró, a jovem já dispunha, na aceção de seus familiares, de qualidades consideradas suficientes para lecionar em uma região de baixa escolaridade. Além de que sua condição de mulher em uma sociedade patriarcal limitava enormemente o seu leque de escolha.

Se as relações de poder tornavam-se camisas de força na escolha de uma atividade laboral, para a família era o caminho possível de garantir a educação na comunidade, e, por conseguinte, projetar a sua influência junto aos demais núcleos familiares. Poderíamos dizer que a jovem agregava ao núcleo familiar um capital cultural a ser disponibilizado no jogo da troca a que estavam enredados os diferentes agentes. Era no campo da política que as famílias buscavam explorar os exíguos caminhos da sobrevivência. Os compromissos políticos ancorados na tradição ou forjados nas lides eleitorais municipais e/ou estaduais surgiam como

espaços possíveis de negociação, que as parentelas podiam lançar mão em favor de benefícios às comunidades locais; inclui-se aí o esforço de alfabetização dos jovens e adultos da região.

Em suma, o relato nos induz a avaliar o peso das relações políticas pessoais que são fundamentais para a conformação do campo da educação na região das Praias. E isto se torna mais evidente se considerarmos a desigual distribuição de poder no interior da própria família e a sua projeção no contexto comunitário. Fontes de tensão e disputa, a assimetria das relações de poder intercambiavam com os contextos de confiança, típicos das sociedades pré-modernas.³⁴

Não seria demasiado afirmar que ter um indivíduo alfabetizado na família poderia ser garantia de ampliar as oportunidades da parentela, visto que a jovem integrava a reserva de recursos que o chefe familiar poderia dispor para negociar com as autoridades municipais. Este poder de negociação familiar ampliava-se nas situações em que a prefeitura de Aracati não conseguia indicar um professor para a região, restando à família impor a jovem, de 17 anos, para assumir o cargo. A iniciativa familiar explorava os limites e as carências da ação da municipalidade na área da educação. Com isso, desencadeava-se a acumulação de capital social que, por seu turno, se transformava em capital político familiar à medida que as comunidades, por intermédio de um núcleo familiar, tinham a possibilidade de ter acesso a um professor, mesmo que esta presença fosse irregular.

Convém ressaltar que a família mobiliza-se para que fosse garantida a oferta de educação para a sua extensa parentela, mas deve-se considerar também que tal ato replicava junto à comunidade na formação e cristalização de relações de solidariedade. Ora, isto nos leva a indagar sobre o lugar que a educação formal assumia junto ao núcleo familiar.

O caso relatado nos faz pensar criticamente a respeito de uma subordinação total e absoluta das populações praianas ao sistema de poder que ficou conhecido como coronelismo, em que as populações rurais funcionam como um verdadeiro rebanho eleitoral dos chefes locais. Contudo, é possível afirmarmos que, não obstante as relações de dependência, os indivíduos e as famílias procuravam dispor de algum capital de negociação. A nosso ver, os mecanismos de poder dominantes que envolveram chefes políticos de diferentes matizes e famílias locais criaram condições para a perpetuação de práticas sociais que estiveram nas

³⁴ Ao propor uma leitura sobre o mundo pré-moderno e a modernidade, Giddens (Cf. 1991, pp. 112-124) destaca quatro contextos que configuram as culturas pré-modernas: o parentesco, a comunidade local, a cosmologia religiosa e a tradição, que se constituem nos vínculos mais íntimos de inserção do indivíduo no mundo. Nesse sentido, a ênfase da análise recai nos contextos de segurança ontológica do indivíduo nas sociedades pré-modernas, apesar de reconhecer que o mundo das tradições é um mundo de incertezas e repletos de riscos. Neste mundo, as tensões e conflitos estão associados, na acepção do autor, à genérica violência humana. Deriva daí, a rarefeita atenção dada a reflexão teórica sobre os contextos de poder e o seu intercâmbio com os demais contextos nas sociedades pré-modernas.

bases de reprodução da atividade docente na região, imprimindo assim os seus traços identitários.

Consultando outro testemunho, verificamos que as relações de poder que envolveram as famílias da região das Praias e a cidade de Aracati estiveram presentes nas tênues iniciativas de instalação da educação formal em uma comunidade praiana. Eis o relato:

“É o seguinte foi naquela época da ditadura (*Estado Novo*), sabe. Então papai tinha um amigo Argemiro Valente que era muito amigo dele em Aracati, o que ele fizesse por Aracati estava feito. Ele nomeou papai como delegado. O que papai fizesse por aqui estava feito. Então papai falou para ele para trazer uma professora. Aí ele trouxe a primeira professora; chamava-se Raimunda. O pessoal chamava Raimundinha. Ela trabalhou um ano ou dois. Então foi embora. Aí veio a irmã dela Ana Duarte. Também ensinou uns anos. Depois ele reivindicou novamente. A professora trabalhou aqui até se aposentar... a professora Maria Edilse Barbosa. Recentemente formada ela veio para cá em 1941. A professora se dedicou mesmo a educação. Ela começou pela prefeitura. Teve uma época difícil pagava o funcionário até com feijão preto, sabe, com comida porque não tinha dinheiro... depois de uns anos, um senhor chamado Joaquim Marques, que era filho daqui da comunidade, mas que morava em Fortaleza conseguiu para que ela fosse funcionária do Estado. Ela trabalhou vinte cinco anos para o Estado até se aposentar”. (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*)

A condição de delegado garantia ao pai do depoente um capital político suficiente para solicitar um professor junto às autoridades da cidade-sede. Poderíamos supor que a posição assumida na condição de representante público lhe conferia a oportunidade de concretizar a sua reivindicação perante as autoridades de Aracati. É interessante observar que a chegada de três professoras na região em momentos diferentes, mesmo que as estadias fossem de curta duração, ocorreu graças à ação de um indivíduo que tomou para si esta iniciativa. Se as relações entre chefes de famílias e o município de Aracati eram uma possível fonte para viabilizar a presença das professoras na região praiana, por outro lado não eram a garantia para a regularização profissional, tendo os familiares locais que recorrer aos laços de solidariedade que envolviam os membros das próprias comunidades. É o que se verificou no caso da professora Maria Edilse Barbosa, supracitada no depoimento. A rede de solidariedade referida tinha um raio de alcance que atingia a própria capital do Estado, graças a um indivíduo da região das Praias que vivia em Fortaleza. Dessa maneira, a professora regulariza a sua situação funcional como professora do Estado.

Ora os recursos disponíveis pelo delegado não eram econômicos, mas sim oriundos dos laços sociais e de sua posição na condição de agente do Estado. Coube, exclusivamente, a este indivíduo manobrar com os recursos disponíveis de modo a tirar o máximo proveito

para os seus pares. O que nos chama atenção é que mais uma vez a educação é objeto de reivindicação por parte da família e elemento de barganha entre os diferentes agentes. Poderíamos dizer então que a circulação da educação formal na comunidade dependia de uma tênue posição do indivíduo em uma rede de relações que incluía agentes políticos, famílias e comunidades.

Ambos os depoimentos, portanto, mencionam a presença de um tipo de relações comumente conhecidas como clientelistas³⁵ em diferentes comunidades da região. Instaure-se um padrão de comportamento que dependia estritamente do jogo de poder político, em que os atores faziam valer a sua posição e sua capacidade de negociação junto às autoridades municipais e / ou estaduais. Para tanto, os indivíduos faziam uso de seus recursos para tentar contornar os constrangimentos políticos locais. Conforme podemos verificar no segundo depoimento, as autoridades municipais pouco se empenhavam em regularizar a condição de trabalho dos (as) professores (as) leigos (as). Somente na terceira tentativa, quando o personagem consegue ampliar as suas relações em direção à Fortaleza é que há a “regularização” da posição da professora, na condição de servidora do Estado do Ceará, o que decerto a motivou a permanecer na região durante vinte e cinco anos até a sua aposentaria.

As insistentes tentativas de regularização das relações de trabalho demonstra que, mesmo não tendo laços de sociabilidade de origem na região, a professora conquistou junto à comunidade a respeitabilidade suficientemente necessária para mobilizar o chefe familiar local a se empenhar em buscar a melhor solução possível para criar um ambiente estável e

³⁵ O conceito de clientelismo presente no *Dicionário de Política*, organizado por Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, ancora-se em dois elementos centrais: 1) são relações de poder típicas de sociedades tradicionais; 2) são relações presentes em sociedades que sofrem o impacto da modernização política, sendo que de modo geral adaptam-se as administrações centralizadas e ao sistema de partidos. Como temos explicitado, o projeto em tela envolve um contexto tradicional em transição para a modernidade. Nesse sentido, o conceito de clientelismo dialoga com o contexto relacional de poder encontrado na região das Praias. Contudo, devemos ter em conta que o uso do termo clientelismo foi acompanhado por algumas precauções, que nos propomos esclarecer: 1) Para Carvalho, J. (1997, p. 03), na literatura acadêmica o termo clientelismo “de modo geral, indica um tipo de relação entre atores políticos, que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto”, sendo a sua utilização pouco rigorosa e confundida com o próprio conceito de coronelismo; 2) Ainda na acepção do autor, a amplitude do clientelismo pode ser avaliada, uma vez que essas relações podem existir sem a presença do coronel; e, por conseguinte, do próprio sistema coronelista. “À medida que os chefes locais perdem a capacidade de controlar os votos da população, eles deixam de ser parceiros interessantes para o governo, que passa a tratar com os eleitores, transferindo para estes a relação clientelística” (CARVALHO, 1997, p. 04). Note-se que na ausência do coronel – líder político e social – ou mesmo em condições de decadência de seu poder, abre-se um vasto campo de relações de poder que envolvem diferentes agentes sociais e institucionais. A maneira como os indivíduos tendem a se relacionar com as agências estaduais, partidos políticos e lideranças políticas, a nosso ver, exige um olhar mais atento à dinâmica social local. Focar as lentes em direção ao poder local pode, por sua vez, contribuir para uma investigação da variedade de formas do fenômeno do clientelismo

seguro para ela. O trânsito da professora entre os contextos familiares e comunitários forja as bases para as relações de confiança mútua entre os agentes. Poderíamos dizer, então, que ao transitar entre a ordem familiar, comunitária e estatal, a professora procura extrair dessa complexa rede de interações os espaços possíveis de liberdade que garantiram a ela exercer o ofício de ensinar.

Contudo para que isso fosse possível, a iniciativa dos agentes locais foi indispensável, inclusive para garantir as condições de sua permanência. Como não poderia contar com o suporte financeiro do município de Aracati quando de sua chegada à região, a professora valia-se de estratégias familiares, a exemplo da reserva de um quarto para a sua estadia na casa da própria família que a acolhia, conforme podemos atestar no depoimento de um cidadão, que viveu a sua infância na região:

“Havia uma escola que na época papai arranjava para as professoras e elas ficavam lá em casa então era uma escola que a gente mal aprendia a ler, escrever alguma coisa, as quatro operações. Na minha época não tinha frações, não tinha nada, eram as quatro operações; somar, multiplicar, dividir e subtrair. Aprender a ler e escrever alguma coisa. As professoras eram arranjadas por papai na época.

Ele conseguia essas professoras através do Zé Borges, meu tio, pai de Anísio, ele conseguia essas professoras lá em Aracati. Ele mandava e as professoras ficavam lá em casa. Tudo era lá em casa porque pertinho do colégio. (...) Zé Borges era irmão da mamãe, era pai de Anísio, ele morava em Aracati, morava e trabalhava em Aracati, e então ele tinha muita influência na época junto a Argemiro Gurgel Valente que era o mandante de Aracati na época. Que na época naquela região nossa tudo quem comandava ali era Aracati. Ali não tinha vida própria, o eixo dali era Aracati. Então esse Argemiro Gurgel Valente era o cara quem mandava, delegado daquela região [Aracati], era o cara que mandava, fazia. Era padrinho de Epitácio. Então ele arranjou para papai ser delegado naquela região durante muitos anos. E arranjava as professoras. Tio Zé Borges tinha muita influência lá em Aracati, enquanto o velho era vivo. Depois de 1946 ele morreu em uma operação de garganta, aqui no Rio (José, entrevistado em: 05 de abril de 2009).

Longe de se constituir em indivíduos e coletividades passivas, enredados em relações clientelísticas, que os submetiam a uma relação de dominação, os depoimentos nos ensejam a pensar comunidades rurais que detinham de algum modo reservas de iniciativas, mesmo limitadas, que lhes permitiam explorar as poucas oportunidades que surgiam.

Se as práticas clientelísticas desorganizam o Estado e inviabilizam o desenvolvimento de uma burocracia racional-legal de estilo weberiano, não significa a inexistência de um processo social capilar onde são reproduzidas práticas educativas tradicionais e onde os agentes locais tecem as suas estratégias para a viabilização da alfabetização. Por outro lado, não há dúvida de que a presença das práticas de clientela

tornava a educação na Região das Praias um campo de tal maneira instável, que é comum encontrar nos depoimentos a referência de que em determinados períodos as comunidades ficavam sem acesso a educação após o fim do ciclo de trabalho do professor, uma vez que não se conseguia com muita facilidade algum profissional para lecionar.

Note-se que outra face da instabilidade para o exercício da docência residia na precariedade de suas condições de existência. No depoimento, há a menção ao fato de que a professora recebia saco de feijão como forma de pagamento por seu trabalho. Isto quer dizer que o próprio município de Aracati não oferecia as condições mínimas de subsistência aos professores locais, e transferia para as famílias das regiões das Praias o ônus da manutenção desses trabalhadores.

Dos depoimentos, também é possível verificar que em caso de a família não dispor de relações políticas sólidas tornava-se inviável definir estratégias para garantir a presença de um professor que se dispusesse a ensinar na região das Praias. Talvez esteja aí, uma das razões do empenho da família da primeira depoente insistir em que ela assumisse imediatamente a docência após o seu retorno de Mossoró. Por tudo isso, a instabilidade da condição de professor na região e a ausência de escolas formais tornavam a educação - um serviço de caráter público - em ação privada, de caráter familiar. Em caso de desistência do professor, a região poderia ficar durante anos sem qualquer tipo de professor e escola.

Exercer o ofício de ensinar dependia estritamente da inserção dos professores na rede de relações que se articulava entre a cidade de Aracati e as famílias praianas. Esta rede se fazia tão intrincada que a ausência de um capital político mínimo no interior do meio familiar podia comprometer a continuidade da ação educativa de seus membros. É o caso do testemunho de uma professora sobre a sua mãe, que também exerceu o ofício durante seis ou sete anos, em período não determinado pela depoente. Por não ter gozado de relações sólidas que lhe garantissem o reconhecimento perante os chefes políticos de Aracati, a professora decidiu por não dar continuidade ao seu ofício.

“É Maria Rodrigues Rebouças. Ela foi professora. Ela foi na faixa de seis a sete anos, porque aqui envolvia assim muito a questão política. E ela desistiu. Porque você sabe antes aqui era Aracati, existia o coronelismo. Então, os próprios políticos escolhiam aquelas pessoas. Assim em cada município tinha aquelas pessoas que.. tinham influência política... Era tipo um chefe que tinha muita amizade com o político que era o chefe de Aracati. E aquelas elas escolhiam. Olhe prefeito... fulano de tal é uma pessoa que eu confio é uma pessoa que aceitava o domínio deles. Então, minha mãe trabalhou pouco tempo. A minha mãe gostava de falar... falar o necessário.” (*Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009*)

Observa-se que há no caso relatado forte assimetria nas relações de poder, explicitada no baixo capital político e social que a professora dispõe para negociar. As relações clientelísticas predominantes na região teriam servido como camisas de força para impor os limites ao indivíduo, ou seja, tornava inviável o exercício do ofício de ensinar. Diante desta ordem coercitiva, aparentemente não havia a opção de escolha. Mas, por outro lado seria possível vislumbrar na tomada de decisão da professora Maria Rodrigues em desistir de lecionar, traços de resistência, de negação às condições oferecidas ao exercício da docência.

Eis que nos deparamos com uma questão crucial para o pesquisador que opera com a micro-história e que foi explicitada com propriedade por Levi (1992, pp. 135-136) quando afirma que

“A questão é, portanto, como definir a margens – por mais estreitas que possam ser - da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que o governam. Em outras palavras, uma investigação da extensão e da natureza da vontade livre dentro da estrutura geral da sociedade”

Pelo exposto, podemos dizer que os relatos apresentam trajetórias distintas de indivíduos que exerceram, durante parte de suas vidas, o ofício de ensinar. Como vimos, uma trajetória foi interrompida em face dos constrangimentos políticos, as demais construíram suas identidades ancorando-se na interseção entre sistemas normativos diversos: a família, a comunidade e o município. O que queremos dizer é que se torna difícil reduzir esse complexo jogo social a pares dicotômicos que classificariam a ação do indivíduo como mera acomodação ao jogo do poder ou a resistência à ordem constituída. Os (As) professores (as) leigos (as), em questão, não detinham poderes em altos postos do Estado ou dispunham de recursos materiais significativos, mas eram capazes de, mediante seu trabalho, se firmarem como personagens indispensáveis para a vida da coletividade; eles, também, foram capazes de extrair da sociabilidade camponesa o capital social e político que lhes permitiram sobreviver aos constrangimentos do mundo; lançaram mão de estratégias e construíram laços de solidariedade que lhes garantiram as condições mínimas para o exercício do ofício.

Gostaria de concluir que a origem dos (as) professores (as) leigos (as) da região das Praias foi o resultado de indivíduos cuja escolarização se deu total ou parcialmente na própria região, mas também em alguns casos derivou de indicações da prefeitura de Aracati, fora do contexto praiano. Contudo, deve-se atentar para o fato de que a chegada de professores nomeados pela prefeitura tornou-se prática cada vez mais rarefeita ao acompanharmos duas gerações de professores - objeto de investigação desta tese. Não tomamos esta observação como constatação de uma tendência ou mesmo de ruptura com práticas anteriores, o que só será possível com estudos sobre a história da profissão docente no município de Aracati antes dos anos 1940.

2.3. Os tortuosos caminhos do ofício de ensinar e da construção identitária:

As tramas da ação social definiam o contexto em que os professores construía o seu acervo de experiências sociais. Como vimos acima, estas incluía a maneira pela qual os professores incorporavam e operavam as relações clientelistas que se espraiavam no campo educacional. Mas podemos encontrar também nos depoimentos outro elemento estruturante da experiência construída pelos (as) professores (as): as relações de trabalho. Nesse sentido, vale acompanhar com atenção as formas variadas de contratos que marcaram a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) e a sua imbricação com as relações de poder vigentes. Vejamos o depoimento a seguir:

“Quando eu comecei a trabalhar na educação, eu comecei a trabalhar particular, ensinar particular. Depois de ensinar particular, apareceu um deputado estadual que queria .. ele me pagava do salário dele. Ainda dava uma parte de material; passei oito meses ensinando pago por ele e aí ele foi cassado. E os pais continuaram a pagar particular...” (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*)

Vale registrar a situação *sui generis* de um professor cujo salário era pago pelo deputado Estadual Raimundo Ximenes.³⁶ Deputado Estadual mais votado nas eleições de

³⁶ Para compor o perfil político do deputado, foram consultadas duas fontes: Ceará. Assembleia Legislativa. Deputados Estaduais: 16ª legislatura, 1963/1966. Fortaleza: INEP, 1998.; e, Ceará. Assembleia Legislativa. Deputados estaduais: 17ª legislatura, 1967/1970. Fortaleza: INEP, 1998. Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, Fortaleza, Ceará. A partir daí, tivemos acesso aos dados básicos do personagem, que passamos a apresentar sucintamente. Natural de Fortaleza em 1931, cursou o ensino Superior na Universidade Federal do

1962, Raimundo Ximenes despontava como um político emergente no Ceará. É possível que mesmo após o golpe militar de 1964, ele conservasse o seu capital político de modo a lhe garantir a reeleição em 1967, agora sob o guarda-chuva do partido de apoio ao regime militar. Ao que nos parece a região das Praias se constituiu em uma de suas reservas de capital político.

Podemos verificar a extensão de sua rede de clientela em outro testemunho, onde o político é lembrado como personagem responsável pela instalação de cursos na região.

“Ao chegar por aqui novamente, quando eu voltei de Fortaleza, fui procurado pelo padre da paróquia.... padre José Salles. E outros vigários também que tinham antes, outras pessoas que vinham de Fortaleza recebiam a informação que a gente tinha algum conhecimento das coisas e a gente tinha estudado um pouco e procuravam a gente como referência, inclusive um deputado Raimundo Ximenes veio aqui antes da criação do município procurou a gente, montou as escolhinhas. Escolhinhas que também funcionavam em condição muito precária. Ele deu uns cursos de corte e costura que ele entregou para gente ficar por aqui organizando e ordenando esse sistema de ajuda que ele deu aqui ao município. Aproximadamente no ano de 68 em diante”. (*Gabriel, entrevistado em: 31 de julho de 2009*)

Isto quer dizer que a ação do político cobria um vazio perpetuamente mantido pela prefeitura de Aracati na região das Praias. É neste espaço que Raimundo Ximenes procura acumular ganhos políticos e se propõe a preservar a sua influência em uma conjuntura de reorganização partidária, em que o personagem deveria demonstrar fortes afinidades políticas com seus novos companheiros de legenda. Por sinal, o seu passado político em um partido de apoio ao governo de Miguel Arraes talvez não garantisse a confiança suficiente entre os seus novos partidários da Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Se consideramos as estratégias de Raimundo Ximenes como recursos imediatos para garantir a

Ceará, tornado-se bacharel em Direito em 1956. Eleito vereador em Fortaleza nas eleições de 1950, Raimundo Ferreira Ximenes Neto logrou sucesso na vida política, tendo sido reeleito para as legislaturas de 1955 e 1959. Do Partido Social Democrático (PSD), ele migra para o Partido Social Trabalhista (PST), lançando a sua candidatura para Deputado Estadual em 1962, sendo o mais votado de sua legenda. O Golpe militar de 1964 impacta em sua trajetória política. Em consulta ao verbete do Partido Social Trabalhista (PST), que consta no *Dicionário Histórico-biográfico-brasileiro* é possível verificar dois fatos interessantes: 1) Fundado em 1947, O PST vinculou a sua existência à atuação dos grandes partidos, sobretudo do PSD. É a partir de 1962, que demonstrou ambições maiores, ao lançar a candidatura de Tenório Cavalcanti ao governo do Estado do Rio de Janeiro e, em Pernambuco, apoiar a candidatura de Miguel Arraes em aliança com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB); 2) o PST é extinto após a promulgação da Lei n. 4.740, de 15 de julho de 1965, que limita o número de legendas partidárias. Diante deste fato, Raimundo Ximenes dá prosseguimento a sua atividade política na condição de Deputado Estadual reeleito em 1967, sob a legenda da Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Porém sua vida política é encurtada, pois é cassado em 1969. A sua atividade parlamentar teve algumas bandeiras que marcaram a atuação política do personagem, conforme consta da publicação da Assembleia Legislativa, dentre elas destacamos a educação que é a que nos interessa mais de perto.

sua sobrevivência política em uma conjuntura de crescente autoritarismo, por outro lado, para os professores locais, esta era a oportunidade de continuar o seu ofício de ensinar, mesmo perpetuando uma situação de precariedade e instabilidade do campo educacional local.

Ao fazer uso dos laços clientelistas, o deputado dava continuidade a uma cultura política que era compartilhada por diferentes atores sociais. Nos depoimentos confirmam-se a tendência reinante na região das Praias: a negociação de grupos familiares com representantes políticos, independentemente de sua base de apoio ser municipal ou estadual, mediante o estabelecimento de relações clientelistas. Era com esta estratégia que os (as) professores (as) leigos (as), depois de alçados (as) ao exercício do ofício graças ao prestígio das famílias no seio das comunidades, tentavam garantir algum nível de segurança e estabilidade.

Encontramo-nos aqui diante de uma intervenção que oferecia uma alternativa ilusória. A nosso ver, era uma estabilidade ilusória, visto que o Golpe militar de 1964 que fugia ao controle imediato dos atores locais resultou na cassação do político, e, por conseguinte, o fim do pagamento de salários e outras possíveis intervenções na área da educação. Longe de considerar os personagens locais submissos aos tentáculos das redes de poder tecidas por agentes externos é possível considerar que, assim como os políticos, os (as) professores (as) leigos (as) utilizavam-nas de modo a preservar a sua posição ou tentar conquistar algum benefício para a região.

Temos assim um personagem externo às comunidades, Raimundo Ximenes, que incorpora o compromisso com a educação, com vistas a utilizá-la como instrumento de manutenção de sua influência política local. A sua estratégia engloba as ações que garantem a presença de professores (as) leigos (as) na região das Praias, bem como a implantação de ações educativas. O reconhecimento desta intervenção se tornou visível na própria nomeação da “escola do professor Gabriel”, em Cajuais, conforme se explicita no depoimento do primeiro prefeito de Icapuí:

“[...] a escola do seu Gabriel era o Instituto Educacional Raimundo Ximenes. Ele era Deputado Estadual e ajudou a abrir essa escola aí. Eu acho que ele ajudava e eu não sei se o Gabriel apoiava politicamente... eu não me recordo bem... eu não sei qual era a troca, essa parceria aí...” (José Airton. *Entrevistado em: 16 de abril de 2012*).

Visto em um plano temporal mais elástico, vale considerar que a atuação de Ximenes na região das Praias ganha forte significado se considerarmos que, na passagem dos anos 1950 aos anos 1960, as comunidades lá localizadas se mobilizaram politicamente na tentativa de separar-se de Aracati de modo a construir um novo município. O descontentamento da população praiana frente ao domínio de Aracati criava a possibilidade para políticos estaduais de outras regiões exercerem uma atuação mais contundente nas Praias.

Mas retornemos ao testemunho, cuja trajetória de socialização profissional é representativa do entrelaçamento de sua condição de professor com o jogo político local.

Continuando, veio o tempo da campanha política, veio o pessoal de Aracati, acompanhado do prefeito Ruperto Porto Cavalcante, Eles visitaram a casa dos eleitores, e na volta ele passou lá em casa e disse: Epitácio você vai ser o professor de Melancias. Todo mundo só pede você. Então, a partir daí, ele viajou... já estava perto mesmo dele sair. Ele disse: não queria me contratar para que outro... se ele perder o outro bota para fora. Mas ele foi para Aracati. Passou vinte dias, ele me mandou chamar. Na eleição próxima, ele perdeu. O outro veio... o outro ganhou. Mandaram chamar para outra reunião. Vou ser demitido, mas foi ao contrário, continuei a trabalhar. Nesta época era para Aracati, continuei trabalhando. Isso ocorreu quando fui contratado por Ruperto Porto. Foi em 1961, primeiro de março de 1961. Daí para cá vim trabalhando para Aracati. (Epitácio, *entrevistado em: 27 de julho de 2009*)

Note-se que acrescentamos novos dados da trajetória do professor a partir de um depoimento que nos remete às relações de trabalho. Ora, se compararmos a fala referente às relações que se estabeleceram com Raimundo Ximenes e com o município de Aracati, embora ambas tenham caráter clientelísticas, algumas diferenças se destacam no contexto político local, qual seja: o poder executivo municipal, propõe-se a estreitar os controles políticos na região, sendo a educação um campo a ser explorado em seu potencial político. Afinal, o poder Executivo lançava mão de contratos como forma de aceno aos professores de que a partir daquele momento a educação na região das Praias seria vista com outros olhos e seus professores senão valorizados aos menos indivíduos dotados de direitos básicos. Ora, este fato enseja a seguinte questão: Mas as elites políticas de Aracati anteriormente não exerciam um forte controle político na região das Praias mediante as práticas clientelistas? Por que então incluir o contrato como instrumento para a regularização das relações de trabalho? Antes de reduzir esta teia de relações a um debate sobre a força ou fragilidade do controle de Aracati sobre a região das Praias, talvez seja necessário reformular a questão:

Para analisarmos o poder exercido por Aracati não seria necessário incorporar a dinâmica social da região das Praias? Isto implicaria também em considerar que a apropriação e a leitura das práticas clientelistas realizadas pelas famílias praianas pode apresentar um enorme potencial analítico no que tange a investigar o quão complexa foram as relações de poder tecidas na região.

Ora, tratar a educação como parte integrante do jogo de poder nos induz a pensar que o depoimento do professor aponta para uma reformulação das estratégias do núcleo de poder aracatiense. Pois, ao assumir o pagamento do professor e considerá-lo funcionário, o agente político municipal demonstrava o interesse em estreitar o controle sobre a região das Praias; sobretudo na área de educação que se tornava uma questão social emergente e área de disputa política.

Por tudo o que foi exposto, não seria absurdo afirmarmos que nos anos 1960 esteve em curso um reordenamento de forças políticas aracatienses cuja extensão incluía a região das Praias. A despeito de ser o Prefeito oposicionista ou da situação, é nítido o interesse dessas forças em estreitar as relações junto às comunidades de camponeses e pescadores praianos. Aos (As) professores (as) leigos (as) restavam explorar as possíveis oportunidades que porventura surgissem no contexto das relações de clientela com vistas a assegurar um maior controle de seu ofício. Como vimos, a inserção do professor nesta rede lhe garantiu um contrato pelo município de Aracati. Contrato que se fez revelar como precário na medida em que terminada a gestão do prefeito Ruperto Porto, o professor ficou três meses a esperar por uma decisão da prefeitura de Aracati para dar continuidade ao seu trabalho na condição de contratado.

É indubitável que a instabilidade era uma regra no ofício de ensinar na região das Praias. Mas apesar disso, eles construíram uma rede de práticas educativas, que mesmo restritas ao saber ler, escrever e contar fomentou nas crianças e jovens o desejo de superação das adversidades.

Compreendemos ser possível tecer algumas considerações provisórias a respeito da constituição do grupo social docente da região das Praias. Dos depoimentos colhidos entre os (as) professores (as) mais antigos (as) é possível identificar que em algumas comunidades e famílias locais havia certo interesse em educar os seus filhos de acordo com os procedimentos formais; desejando, no mínimo, oferecer a eles a oportunidade da leitura, da escrita e do saber contar. É patente que não há uma iniciativa da prefeitura de Aracati em proporcionar aos pequenos camponeses e pescadores locais as condições mínimas para a alfabetização. Esta surge da dinâmica familiar e comunitária que se desdobra a partir de dois

movimentos: 1) os deslocamentos em territórios próximos ou longínquos que podiam garantir aos filhos da região acesso à educação formal, e no caso de retorno, criava-se a possibilidade dos jovens atuarem na condição de professores (as) leigos (as), geralmente sub-contratados (as); 2) as famílias locais exploram as oportunidades escassas que lhe são oferecidas no campo político, tornando-as o caminho possível, senão o único, para o acesso à educação formal, mesmo que seja na figura exclusiva do (a) professor (a) leigo (a), uma vez que a escola formal parece ser um sonho distante para a população praiana.

A essa altura, confirma-se a adequação de nossa perspectiva micro-analítica, uma vez que a dinâmica social local aponta para questões que em perspectiva macro poderiam perder a sua vitalidade. Tanto no que se refere ao valor dos dados empíricos coletados quanto ao foco das lentes de observação em direção à rede de relações em que os professores leigos estão inseridos, foi possível verificar que diante da incipiente presença do poder público municipal no plano social, subjazem relações de poder complexas, envolvendo famílias praianas e chefes políticos locais e estaduais. Foi nos interstícios entre os diferentes sistemas normativos³⁷ que se constituiu o grupo social docente.

Continuando a explorar os testemunhos, não encontramos nessas experiências um estranhamento explícito entre família, temerosa de confiar os seus filhos às regras e normas externas, e o Estado, representado pelo professor que poderia ser visto como portador de valores alheios aos grupos sociais locais.

Da mesma maneira, não verificamos a existência de pouco apreço de parte das famílias pela educação, derivado de um tipo de ensino cujos conteúdos estariam distantes da experiência dos alunos.³⁸ Pelo contrário, verificam-se nos depoimentos um reconhecimento

³⁷ Esta é uma categoria cara a Levi e que nos propusemos operar. Em linhas gerais, podemos dizer que dos sistemas normativos são emanados os princípios gerais que orientam a conduta dos agentes individuais e coletivos nos mais variados âmbitos da vida social: a conduta política por intermédio da ação do Estado e o comportamento social por meio da ação da Igreja e/ou da família. No entanto ao contrário de concebê-los como sistemas homogêneos, fatores de inserção de indivíduos e grupos na vida social, Levi considera as normas como sistemas plenos de incoerências e ambiguidades. Esta concepção é central para o autor, pois de acordo com Lima, H. (2006, p. 273) “a ênfase na ambiguidade dos sistemas normativos que constituem a sociedade está ligada à necessidade de colocar a mudança como objeto central da análise”.

³⁸ A relação entre migração campo-cidade e escolas alheias ao contexto comunitário foi uma linha de investigação que levou Florestan Fernandes a analisar o livro *Viagens ao Tocantis*, de Julio Paternostro. Vale registrar o interesse que a obra de Paternostro suscitou para a reflexão do sociólogo sobre os problemas educacionais brasileiros. Os dados a respeito da baixa aceitação da escola nas comunidades de Tocantis eram decorrentes, de acordo com Paternostro, de conteúdos inadequados e distantes do universo cultural dos educandos, oriundos de famílias trabalhadoras rurais. Para Florestan este fato corroborava as suas pesquisas que apontavam a inadequação da escola como um dos fatores indutores da migração nas áreas rurais, pois os conteúdos ministrados não ofereciam oportunidades e estímulo para a permanência dos filhos dos trabalhadores rurais na terra. Este texto nos despertou o interesse em razão de dois fenômenos que se diferenciam da dinâmica social existente na Região das Praias, pois nas comunidades praianas encontramos: 1) o deslocamento de jovens e crianças seguido de retorno para as comunidades da região das Praias; 2) o interesse das comunidades na

da importância do professor para as famílias e comunidades locais. A educação é um bem a ser conquistado. Talvez esta postura frente à educação esteja relacionada à necessidade de manter os seus filhos presos à terra em face dos deslocamentos que foram se incorporando ao cotidiano das famílias locais e colocavam em risco a estabilidade das famílias. A nossa hipótese é que para algumas famílias a escolarização dos filhos, ainda que incompleta, poderia ser considerada uma fonte de sobrevivência para elas e, de modo geral, para as comunidades praianas.

Foi possível verificar também que as relações clientelistas perpassaram ao menos três gerações de professores. No entanto, isto não quer dizer que foram instrumentos de poder inibidores de qualquer iniciativa local ou mesmo que emanadas do poder municipal e / ou estadual eliminavam toda e qualquer área de atrito e tensão entre as partes, submetendo os atores locais a uma posição de subserviência. O que queremos dizer é que a adesão ao jogo do poder vigente se deu com a anuência das famílias locais e dos próprios professores, pois este era o caminho possível para extrair da ordem política os escassos acessos à escolarização. E foi em sua busca que as famílias construíram as estratégias para garantir a permanência de professores na região. A nosso ver, a ação das famílias entrelaçadas ao contexto comunitário imprimia uma dinâmica social que tornava a educação, algo a ser conquistado e recurso necessário para romper com o cenário de incertezas do mundo rural.

Mesmo em caráter instável, as relações educacionais que foram sendo estabelecidas na região criaram as condições para a reprodução do que podemos chamar de uma “cultura escolar artesanal”, que se espalhava nos alpendres e salas improvisadas; e tinham no (a) professor (a) leigo (a) o seu pilar. É neste ambiente que alguns jovens deram continuidade as práticas consagradas pelo tempo ao optarem por exercer o ofício de ensinar.

Seria lícito, então, afirmar que em tal contexto esteve em gestação uma identidade laboral capaz de distinguir os professores dos demais grupos sociais vinculados a outras atividades produtivas na região? Por certo, não encontraremos no sistema de escolas formais o lócus onde se deu a gênese da construção da identidade social docente. Talvez tenhamos que nos deslocar para outros espaços, quais sejam as redes de relações sociais que se forjam no ambiente comunitário e familiar. Assim, conforme visto na abertura deste capítulo à página 57, o local considerado como posição de análise e como unidade de análise ganha

educação formal, mesmo que isso significasse dispor tão somente do professor que restringe a sua atividade de ensino a ler, escrever e contar. Para a leitura da análise de Florestan sobre o livro de Julio Paternostro, ver: FERNANDES, Florestan. **Um retrato do Brasil**. In: FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. pp. 114-156. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008. p. 324.

relevância para que possamos perscrutar os caminhos da construção da identidade docente em um pequeno município nordestino.

2.4. Os professores leigos entre a tradição e a inovação

Até aqui temos considerado a trajetória dos professores no contexto familiar e comunitário e em suas relações com o poder político à época que a região das Praias era vinculada à Aracati. Em caso de deslocamento das lentes de observação para o contexto pós-emancipação, verificamos que alguns dos personagens que exerceram o ofício de ensinar deram continuidade a sua tarefa, porém em um contexto político diferenciado, visto que a emancipação do município exigiu desses professores o enfrentamento de novos desafios. Vejamos dois depoimentos elucidativos do tipo de desafio enfrentado pelos (as) professores (as) leigos (as):

“É... foi difícil porque era uma prática antiga dos professores então havia uma resistência porque assim houve discussão com os pais porque alguns queriam que continuassem a palmatória, outros achavam que não. Alguns professores achavam que devia continuar a palmatória, outros achavam que não. Foi um conflito. Foi difícil. Mas pela filosofia, não lembro bem ... eu era pequeno assim... 13, 14 anos. Mas como se tivesse havido uma discussão com professores, a educação, prefeitura, assessores, para mudar essa postura aí. Mas não foi fácil, não. Foi difícil, a resistência foi grande, muito grande, muito grande.” (*José Nilson, entrevistado em: 07 de dezembro de 2010*).

“Era .. toda a escola olha você vai ser professor você tinha que providenciar a palmatória e uma régua (ah! ah! ah!). A essa régua não era só para modo de riscar página de papel, não. Para o aluno que merecesse dava uma ralapadinha, na perna até nas costas, uma ralapadinha com a réguazinha que tinha. Mas a palmatória era o símbolo da educação aqui na nossa comunidade. Mas quando Icapuí passou a cidade na primeira reunião com o secretário ele disse: olha a palmatória de hoje em dia... está proibida em sala de aula, nem para mostrar... não pode ficar nem na biblioteca e não tinha biblioteca, não podia ficar de jeito nenhum, mas deu saudade nos professores. Os professores sofreram muito depois que a palmatória saiu.

Eles abandonaram e não gostaram muito, mas você sabe tudo o que mudou... o secretario é novo, coisas novas e tudo. Então eles se admiraram muito com a minha pessoa como eu era aberto às coisas novas, as mudanças. Aí um dia seu Eptácio... eu gostaria que o senhor falasse. Aqui muita gente reunida: como o senhor aceitou as mudanças? Para ser sincero me doe muito por dentro porque eu era acostumado na escola... quem mandava era eu. O grito que eu dava tava dado depois passei a trabalhar com outros professores sobre a minha direção, e aí era um quebra-cabeça e depois com a comunidade reunindo pais para dar instrução. Reuniões de pais que eu fazia. Aí a gente tinha que educar os pais também, pedir para aqueles pais ajudar o

aluno em casa. Não ajudar a ler e escrever... aquelas pequenas coisas como obrigado por favor por que os alunos tinham o negócio: o fulano me dá aí a sua borracha. Ensinar o aluno a aprender também. (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*)

E, conforme podemos atestar, o uso da palmatória era corrente, sendo um tipo de prática incorporada a rotina do professor em sala de aula, e parte da memória de quem vivenciou a experiência na condição de aluno.

“Apanhei muito! A palmatória ... era uma referência porque era uma forma de obrigar o aluno a aprender, principalmente as quatro operações porque era muito difícil: somar, diminuir, multiplicar e dividir. Você tinha que saber decorar as operações aritméticas e outras lições. Por que nessa época era muito forte português, as quatro operações, história também. Ah! ah! ah! A palmatória era um professor muito rigoroso... Levei muita palmatória, aliás eu acho que nem muito...Eu era muito estudioso eu despertei logo para o aprendizado.. eu era muito obcecado pelo aprendizado, eu gostava muito de ler e estudar. Pra quem não gostava, a situação era mais difícil...” (*José Airton, entrevistado em: 16 de abril de 2012*).

Depreende-se desses depoimentos que o desafio para os (as) professores (as) leigos (as) estava posto: abolir de suas práticas o uso da palmatória. O primeiro depoimento é de um professor ainda atuante, mas que na condição de aluno nos anos 1980 vivenciou a luta pela emancipação e a implantação das novas diretrizes educacionais. Isto quer dizer que no período em que leciona a palmatória na região já não era de uso corrente. Já o segundo depoimento é de um professor cuja trajetória foi marcada pelo uso da palmatória³⁹, ou por outros instrumentos coercitivos. Não obstante as trajetórias dos professores serem distintas, ambos destacaram a palmatória como uma prática que teria marcado a educação na região a ponto de ter gerado enorme descontentamento da comunidade quando a Secretaria de Educação de Icapuí propusera a sua extinção.

A palmatória era um instrumento que se fazia aceitável entre professores e os próprios pais, estes a percebiam como símbolo de autoridade e extensão do poder familiar na escola. Não foi por acaso que a resistência contra o fim de tal prática se fizesse intensa entre professores; aliás nas palavras do próprio testemunho: “*Foi um conflito [...]. Foi difícil, a resistência foi grande, muito grande, muito grande*”. Ora, os depoimentos trazem à tona uma

³⁹ A palmatória – instrumento de imposição de autoridade e de disciplinamento das crianças e adolescentes – foi amplamente utilizada nas Praias até os anos 1980, sendo parte integrante dos recursos materiais disponíveis aos professores. É possível encontrar diferentes tipos de palmatória. A que se encontra retratada na fotografia n.º 3 (ANEXO N.º 6, p. 294), é um objeto de madeira de grossa espessura, o qual era geralmente direcionado para as mãos, infligindo dores intensas a quem recebia os golpes.

questão fundamental, qual seja: as tensões que acompanharam a expansão da escolarização em sua relação com as famílias camponesas e de pescadores da região. Se a tradição ancorava-se em um tipo de concepção de educação em que casa e escola se fundiam, a institucionalidade que se instaurava impunha novas fidelidades e redefiniam as fronteiras entre as diferentes instâncias.

Um fato nos chamou a atenção no segundo depoimento: a alusão às reuniões que envolveram a Secretaria de Educação Municipal, pais e professores. Não há dúvida que elas foram um marco importante para os indivíduos, haja vista a sua menção pelo professor em seu relato de memória. Mas o fato anuncia também que as autoridades de um município recém-emancipado necessitavam do consentimento daquelas a quem pretendiam liderar. É neste sentido que o segundo depoimento ganha densidade, pois é possível perceber que a busca desse consentimento envolveu a circulação do indivíduo entre diferentes instâncias. Aqui estamos diante da presença de um **agente-mediador**⁴⁰ que circula entre o Estado, representado pela Prefeitura, as famílias e os professores. A nosso ver, este agente-mediador se constitui a partir da conjunção de dois campos de força: 1) o capital social acumulado oriundo da inserção do indivíduo no meio familiar e comunitário; 2) a nova institucionalidade, surgida com a emancipação, oferece ao indivíduo a oportunidade de ampliar o seu raio de ação para além das fronteiras de sua comunidade. O depoimento nos faz pensar o quão complexo é o processo de institucionalização, pois estamos diante de uma mudança de comportamento que não é estabelecida por decreto, mas que se impõe no interior de uma dinâmica social contraditória e plena de tensões, da qual nem o próprio personagem que aceita a mudança esteve imune. Aliás, em suas próprias palavras: *“Para ser sincero me doeu muito por dentro porque eu era acostumado na escola... quem mandava era eu”*.

A ação deste personagem avulta de importância se considerarmos que a administração municipal imprime novos rumos à educação na região, contando com a anuência dos (as) professores (as) leigos (as) de uma geração que se forjou antes da emancipação. Ao concordar em abolir o uso da palmatória e assumir publicamente tal posição, o professor surge como mediador entre seus pares e o Estado modernizador. Isto quer dizer que a mudança não foi conduzida por professores da geração mais recente, mas por aqueles que carregavam uma

⁴⁰ Operamos com a ideia de indivíduo-mediador presente em *A Herança Imaterial*, de Levi (Cf. 2000, pp. 205-209), cuja movimentação e relações não se esgotam no espaço local, mas incluem também os espaços externos, de modo a torná-lo o elo de ligação entre o local e o mundo exterior. Em nosso estudo foi possível perceber que certos indivíduos tornavam-se elos entre as diferentes esferas de poder, sendo estes (as) professores (as) leigos (as) ou chefes de famílias que agregam um capital político, cuja extensão é compartilhada por diferentes gerações.

tradição de práticas que se perpetuavam no tempo. Foram esses professores que viveram intensamente os dilemas da mudança, e terminaram por aceitá-las.

Deve-se ainda salientar que a mudança de comportamento relatada nos depoimentos nos induz a pensar acerca das tensões que envolvem a relação entre tradição e inovação; debate que, a nosso ver, é crucial no campo da educação, em particular no que tange à profissão docente. Ao contrário de assumirmos aqui uma posição dicotômica entre esses dois fenômenos sociais, entendemos que para compreender a relação entre tradição e inovação devemos considerar a historicidade dos contextos em que estão imersos. No caso em estudo, devemos considerar que o fim do uso da palmatória encontra-se em um contexto político em que os professores depositavam esperanças nos novos horizontes que surgiram com a emancipação e com as expectativas de viabilizar o município.

Após a exploração das fontes, voltemos a questão proposta por Anísio Teixeira na epígrafe deste capítulo. Vimos que o autor estava preocupado com o perfil do profissional docente do meio rural. Se ela nos motivou a promover uma investigação sobre a trajetória dos (a) professores (as) leigos (as), é importante ressaltar que não estivemos preocupados propriamente em encontrar as lideranças sociais que apresentavam algum tipo de dote especial para o exercício da profissão docente, mas tão somente empreender o estudo da construção de um grupo de trabalhadores específico, levando em consideração a ação desses atores. Nesta acepção, o contexto relacional é um eixo fundamental para que possamos compreender as dinâmicas sociais que impulsionam os indivíduos, em determinados momentos de suas vidas, a construírem trajetórias profissionais inseridas em contextos múltiplos e intercambiantes.

Ao propor explorar os contextos de construção da identidade laboral dos professores, entendemos que mais do que buscar um perfil, é necessário analisar os mecanismos sociais que tornaram possíveis a formação de um grupo sócio-profissional em sua historicidade. Neste sentido, à figura de líder social que Anísio Teixeira considerava como dote necessário para o exercício do ofício no meio rural, sugerimos o uso da noção de agente-mediador, para que possamos compreender como determinados indivíduos assumiram para si um determinado papel social e empreenderam determinadas ações cujas repercussões fugiam de seu próprio controle.

Para efeitos de nosso estudo devemos também considerar a presença daqueles indivíduos, que mesmo não tendo abraçado o ofício de ensinar, contribuíram de alguma maneira para viabilizar a escolarização na região. Eles atuaram como intermediários entre as demandas locais por educação e os agentes externos, sejam estes as autoridades municipais

ou estaduais. Do indivíduo que manteve relações com políticos municipais e estaduais àqueles que se identificavam como portadores de uma missão positiva na comunidade, todos forjaram laços estreitos com as comunidades em que estavam inseridos.

2.5. Educação e relações de poder no âmbito local: reflexões preliminares

Consideramos as relações de poder tecidas pelos diferentes agentes locais como necessárias para se compreender os mecanismos sociais que acompanham a formação do grupo social docente. Tal abordagem nos exigiu a reflexão sobre a própria concepção de poder e o lugar da política em sua relação com o campo da educação. Quanto às relações de poder incorporamos a nossa análise, o insight proporcionado pela leitura de Levi (2000, pp. 176), quando este, ao explicitar o objetivo de sua análise do povoado de Santena, afirma que sua “intenção é mostrar o significado da adesão voluntária a uma política e à importância que ela tem na sociedade em questão”. Em outras palavras, o nosso ponto de partida é analisar o protagonismo dos agentes sociais locais, sem submetê-los, única e exclusivamente, à lógica do Estado centralizador. As relações de poder não se resumem à presença das instituições do Estado responsáveis pela definição das normas institucionais, apesar destas agências tomarem iniciativas a partir das quais muitos grupos sociais definem o seu papel e a sua posição na sociedade. Com efeito, Levi (2000, pp. 50-51) já esclarece o problema teórico ao destacar “[...] o papel da sociedade e das realidades locais como condicionadoras do caráter político das estruturas nacionais”, relativizando as perspectivas analíticas de caráter globalizante.

A análise dos agentes sociais e do Estado pode assumir diferentes formas em razão das escolhas teórico-metodológicas assumidas. De modo geral, em perspectiva macro, o enfoque privilegia o Estado, suas instituições e os seus agentes políticos, inclusive quando se propõe a analisar a interferência do clientelismo no sistema educacional. Tal opção ficou claramente explicitada por Andrade (2005, p. 185) ao estudar “as práticas neopatrimoniais como empecilhos para a implantação da burocracia racional-legal educacional no Rio Grande do Norte” entre os anos de 1995-2002, tendo considerado que “a relação dos grupos políticos locais com suas classes de origens foi também focalizada [...]”, embora esta não tenha sido “contemplada como objeto principal de pesquisa, mas como elemento complementar fundamental de análise [...]”. A proposta analítica não poderia estar mais

claramente definida, as relações locais seriam apenas complemento dos processos sócio-históricos mais amplos atinentes à própria formação do Estado brasileiro. O que não significa que para o autor a dimensão local não apresente um importante potencial exploratório no que tange às relações entre a educação e a construção do Estado. Andrade (2005, p. 185) aponta para esta possibilidade ao afirmar que: “a relação entre poder político local e a reprodução de classe” pode ajudar na articulação de futuras pesquisas que se proponham “analisar as relações entre o poder político local e a reprodução da hegemonia de classe a nível nacional [...], ou investigar a maneira pela qual “[...] a hegemonia política de classe em nível nacional se conserva e se reproduz ao interagir com grupos políticos locais”.

No entanto a sugestão de pesquisa fica em suspenso, uma vez que avançar em direção às articulações do local com o nacional exige a operacionalização de recursos teórico-metodológicos que contribuam para o debate sobre o local. Por isso que a nossa pesquisa nos levou a explorar as redes de relações que envolveram as famílias, as comunidades e os agentes políticos institucionais, tendo sido priorizado a temática das relações de poder. Para tratar desse tema, tomamos como referência a análise de Serna & Pons (2003) acerca da produção historiográfica da micro-história italiana. As distinções por eles apontadas entre esta tradição e as análises foucaultianas são claras, uma vez que

“Dado o posicionamento de Foucault e as questões que introduz em torno do poder, caberia pensar em certa sintonia entre esse filósofo e as propostas micro-históricas. No entanto, isto não é assim. Foucault é, sobretudo, um referente de época e nesse sentido, é um adversário com o qual polemizam amistosamente, mas não é um fundamento teórico para suas obras. Desde as consequências relativistas que se derivam de seu pensamento até o desinteresse pelos sujeitos, são várias as razões pelas quais os micro-historiadores se distanciam das ideais daquele. Não obstante, sem que existam elementos compartilhados entre um e outros e tem que ver, como poderemos observar, com esse conceito de microfísica que, ainda sendo ambíguo, guarda certa semelhança com a redução da escala de observação” (SERNA & PONS, 2003, p. 51, *tradução nossa*).⁴¹

⁴¹ No original: “Dado el planteamiento de Foucault y las cuestiones que introduce en torno al poder, cabría pensar en cierta sintonía entre esse filosofo y las propuestas microhistóricas. Sin embargo, esto no es así. Foucault es sobre todo un referente de época y en esse sentido, es un adversario con el que polemizan amistosamente, pero no es un fundamento teórico para sus obras. Desde las consecuencias relativistas que se derivan de supensamiento hasta el desinterés por lós sujetos, son varias las razones por las que lós micro-historiadores se distancian de las ideas de aquél. No obstante, si que existen elementos compartidos entre uno y otros y tienen que ver, como se habrá podido observar, con esse concepto de microfísica que, aun siendo ambíguo, guarda cierto parecido con la reducción de la escala de observación”(Serna & Pons, 2003, p. 51).

Não obstante, a noção de micro-poderes de Foucault⁴² possa nos remeter às abordagens em redução de escala, as possíveis semelhanças são apenas aparentes uma vez que os referentes teóricos dos micro-historiadores italianos evidenciam-se sobretudo no uso de estudos antropológicos⁴³ e da apropriação do marxismo thompsoniano.

Tomando como base a pesquisa em curso, verificamos que as relações estabelecidas entre as lideranças políticas locais e os líderes comunitários ou familiares são parte integrante da rede de poder, tecidas por finas, porém resistentes relações de dominação que emergem de situações de negociação e/ou conflito entre indivíduos e coletividades, localizadas em diferentes posições nas hierarquias sociais.

Essas digressões sobre as relações de poder nos induzem à reflexão sobre as interações entre política e educação. Charlot (Cf. 2006, p. 13) já alertara para o fato de que a pesquisa em educação incorpora uma dimensão política. Não é por acaso que os temas de ordem macro despontariam como eixos norteadores da investigação em educação: Estado, democracia, cidadania, por exemplo. Entretanto, em uma perspectiva de microanálise seria possível abrir novas perspectivas de investigação sobre a relação entre Estado e Educação, ao proporcionar uma calibragem da escala de observação em direção às realidades locais. Abrir-se-ia, portanto, um horizonte investigativo a respeito do processo de expansão do sistema público de ensino, tendo em vista a relação entre o Estado, representado por líderes políticos municipais e/ou estaduais, e as realidades locais, que no caso em estudo, se organizam em torno de núcleos comunitários familiares.

⁴² Às limitações apontadas pelos historiadores espanhóis, acrescentamos que a concepção foucaultiana do Estado como maquinaria diabólica que a tudo controla leva a considerar, como fundamentalmente empobrecedoras, qualquer análise que tenha como base os elementos arquitetônicos do Estado. Nesse sentido, restringir a análise microanalítica do poder ao conceito de micro-poder, a nosso ver, restringe o potencial heurístico do uso da metodologia microhistórica. Para esta reflexão sobre a concepção de poder de Estado em Foucault, consultamos: FOUCAULT, Michel. **O olho do poder**. IN: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. pp. 209-227. São Paulo: Edições Graal. 2011. 295 p..

⁴³ Os historiadores espanhóis fundamentam a sua análise a partir de duas obras clássicas para o estudo de sociedades camponesas: *A Herança Imaterial*, de Giovanni Levi e a obra de Franco Ramella *Terra e telai*. Partindo de tradições intelectuais semelhantes, mas operando de maneira distinta, as duas obras, no dizer de Serna & Pons (2003, p. 54, *tradução nossa*) propõem: “Uma análise que se centra em objetos reduzidos, sobretudo em comunidades ou grupos sociais, mas também em indivíduos, e que não pretende tomá-los somente enquanto tais, mas como parte de um tecido de relações que por sua vez se inserem em contextos mais amplos. Nesse sentido, uma de suas chaves, portanto, é o elemento relacional, ainda que não primordialmente as relações de poder. Por isso, estas últimas são só uma parte a mais das experiências coletivas desses grupos”. No original: “Un análisis que se centra en objetos reducidos, sobre todo en comunidades o grupos sociales, pero también en individuos, y que no pretende tomarlos solamente en cuanto tales, sino como parte de un tejido de relaciones que a su vez se insertan en contextos más amplios. En esse sentido, pues, una de sus claves es el elemento relacional, aunque no primordialmente las relaciones de poder. Por eso, estas últimas son solo una parte más de las experiencias colectivas de esos grupos.”

Partimos do pressuposto que o político é o espaço de construção do Estado, permeado por negociações e conflitos, envolvendo agentes individuais e coletivos cujos fins e objetivos não estão pré-estabelecidos, mas são frutos das incertezas e imponderabilidades que toda ação social carrega consigo.

Consideramos que as tensões presentes na relação entre poder local e poder do Estado podem ser úteis para analisarmos a relação entre a construção do campo da educação local – entendida aqui em sua interface política – e as políticas de Estado, particularmente no que se refere ao seu impacto no lento processo de profissionalização do professor na região das Praias. Essa perspectiva de análise, a nosso ver, contribui para a investigação da relação do Estado contemporâneo com a sua periferia interna, sobretudo em sociedades onde coexistem formas sociais variadas.

Ora, acompanhar a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) nos oferece exatamente a oportunidade de analisar a maneira pelas quais as políticas gerais são executadas no âmbito local, quais as resistências ou os níveis de aceitação que tais políticas enfrentaram e de que modo os agentes locais traduziram essas macro-políticas para o seu meio⁴⁴.

Portanto, a redução de escala de observação tem como finalidade analisar o Estado em sua estruturação local. Não é pelo fato de o Estado ser um objeto macro que seria improcedente uma análise micro. Com efeito, Levi (1992, p. 137) dirime qualquer dúvida sobre a questão ao afirmar que: “[...] a redução da escala é um procedimento analítico, que pode ser aplicado em qualquer lugar, independentemente das dimensões do objeto analisado”. Esta metodologia presente em *A Herança Imaterial* constrói um quadro analítico em que a análise do Estado não está centrada nos elementos institucionais que os compõe, mas incorpora também a dimensão microanalítica, de modo a desvendar a ação política dos agentes individuais e coletivos. Ao operacionalizar a redução de escala o autor apresenta a sua concepção de poder com vistas a superar duas problemáticas teóricas: 1) o protagonismo exclusivo do Estado, que torna opaca a ação dos agentes sociais; 2) uma noção de poder que, embora esteja aparentemente disperso na forma de micro-poderes, não é desprovida de materialidade, de lugar, de sujeitos, e de vínculos com a estratificação social, muito menos

⁴⁴ Vale mencionar que perspectivas interpretativas diferenciadas a respeito do processo de escolarização e de implantação do sistema de ensino público brasileiro propõem um alargamento do campo de análise para além de os estudos de legislação e de uma interpretação economicista que relaciona a expansão da escola pública à estrutura econômica, porquanto incorporam a dinâmica social e as relações de poder entre os diferentes grupos sociais como esferas de produção de desigualdades, de lutas e negociações em favor do direito à educação. Abre-se, portanto, uma perspectiva para investigar o fenômeno educativo no campo da história social. (Ver: FREITAS, Marcos Cezar & BICCAS, Maurilane Souza. **História social da educação no Brasil [1926-1996]**. pp. 11- 36. São Paulo: Cortez, 2009. 372 p.).

destituída de relações com as diversas instituições. Com isso, o autor nos brinda com uma concepção de poder que se distribui desigualmente conforme a estratificação social existente.

Esta concepção de poder motivou o debate no âmbito da historiografia: Serna & Pons (Cf. 2003, p. 53) considera que é no movimento dos atores e das instituições que o jogo da política revela-se com toda sua força. Revel (2000), por sua vez, chama a atenção para o fato de que é no jogo repleto de imprevisibilidades, que os agentes em movimento promovem as mudanças.

Entretanto, quem são esses agentes da mudança? Operando com a ideia de indivíduo-mediador a partir da obra de Levi (2000), podemos dizer que alguns indivíduos exerciam uma função articuladora entre o poder exercido em Aracati e as comunidades locais ou mesmo junto a políticos estaduais. Mas foi possível também identificar a presença do agente-mediador na ação do próprio (a) professor (a) leigo (a) em momentos pontuais na construção da trajetória de seu ofício.

Assim, ao propormos aqui uma investigação das relações de poder em perspectiva micro-analítica, o que salta aos olhos é a estreita vinculação entre o exercício profissional e as relações de poder que incluem a família, a municipalidade e o poder legislativo estadual. Esta inflexão dos olhares em direção ao local, a nosso ver, pode contribuir para uma reflexão sobre o papel historicamente exercido pelo coronelismo, clientelismo e mandonismo na configuração do campo educacional daquele município.

Uma obra clássica em história da educação nos oferece uma razoável amostra da importância que o uso desses conceitos assumiu para as análises histórico-sociológicas. É o caso de *História da Educação no Brasil*, de Otaíza Romanelli, onde a operacionalização do conceito de clientelismo permite a autora discorrer acerca dos limites do sistema educacional brasileiro. O trecho abaixo é elucidativo quanto a esta perspectiva:

“O regime político cujas bases de sustentação estejam fortemente implantadas no poder local dificilmente consegue organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes centrais. Neste caso, inexistem uma política educacional definida em termos e estrutura unificadores para toda a nação. Geralmente o reforço do poder local se faz segundo uma política de clientela que mina pela base qualquer tentativa de organização do ensino, segundo normas, regras e princípios nacionais”

[...]

“Além disso, a política de clientela, própria desse tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que mantém laços de dependência e reforça a autoridade dos donos do poder. A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação

de verbas da esfera do poder central para a do poder local obedecem muito ao grau de prestígio e força dos que controlam este último” (ROMANELLI, 2007, pp. 29 - 30).

Segundo esta análise, o controle das verbas, a nomeação de professores e a construção de prédios escolares ficariam nas mãos dos chefes locais. Neste sentido, um alto grau de irracionalidade seria inerente ao sistema educacional, frustrando qualquer tentativa de organizá-lo segundo parâmetros racionais-legais. Deriva daí uma pergunta essencial: qual a origem desse sistema de poder? Segundo Romanelli (2007, p. 30) “em quase todo o curso da história brasileira, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária”. Estava posta, assim, a chave para explicar o atraso educacional brasileiro: o poder do latifúndio e a hipertrofia do poder local. Essa estrutura evoluiu sob forte tensão nos períodos de centralização do poder, tendo a escola, segundo Romanelli (2007, p. 30), a função política de garantir às elites sociais “a sua posição dominante pela natural distância entre essas camadas e os demais estratos sociais assegurada pelo monopólio da cultura letrada”. Temos a nossa disposição um amplo modelo explicativo do “atraso educacional brasileiro”.⁴⁵

Em tal contexto, a prestação de serviços educacionais dependia estritamente do poder de mando do senhor de terras, que se ancorava em sua capacidade de barganha com o Governo estadual e sua capacidade de arregimentar votos para o candidato oficial. O

⁴⁵ A tomar pela indicação bibliográfica, tal concepção sofre forte influência do livro *Coronelismo, Enxada e Voto*, de Vitor Nunes Leal (1948), que segundo Carvalho (1997, p. 01) desde essa obra “[...] o conceito [*coronelismo*] difundiu-se amplamente no meio acadêmico e aparece em vários títulos de livros e artigos”; tendência que se estende também para os estudos histórico-sociológicos na área da educação. O modelo explicativo considera que o sistema de poder emanava dos chefes locais, geralmente grandes proprietários rurais – base do poder coronelista –, que submetiam os trabalhadores ao seu poder de mando e liderança. Uma evidência da dominação coronelista era o controle do voto, conhecido como voto de cabresto. Leal (1975, p. 36) em seu clássico estudo sobre o coronelismo alude ao fato de que os rompimentos das relações de dependência podiam ocorrer em momentos específicos, em especial durante as eleições – tal fenômeno foi observado pelo autor nas eleições de 1945 e 1947 –, quando o trabalhador cometia uma “traição” ao não votar no candidato do coronel. Isto quer dizer que as possíveis resistências restringiam-se a alguns poucos momentos, sobretudo nos períodos eleitorais. Esta rara manifestação de protagonismo subsumia quando o próprio autor traça o perfil desse trabalhador rural como indivíduo incapaz de exercer os direitos de cidadania, pois “completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta do benfeitor [...]”. O trabalhador rural, portanto, configurava-se nas próprias palavras do autor como um verdadeiro “pária” (LEAL, 1976, p. 25). Ora, a palavra pária confere forte sentido, ao lugar do trabalhador rural na linha interpretativa, pois o significado de pária é “pessoa mantida a margem da sociedade ou excluída do convívio social” (HOUAISS, 2001, p. 2135). Pelo contrário, o trabalhador rural, a nosso ver, longe de estar excluído do convívio social, ele é peça integrante e ativa das relações de poder que vigoram no campo. Por isso é que se deve perguntar se este trabalhador rural analfabeto e desvalido não poderia manifestar o seu protagonismo na própria dinâmica cotidiana das relações de dependência, e não reduzi-lo a momentos específicos da luta política formal.

argumento embute a ideia de que a população pobre rural só teria acesso aos serviços públicos, dentre eles a educação, no caso dos latifundiários deterem algum tipo de prestígio e força. Isto quer dizer que os latifundiários seriam o intermediário entre os trabalhadores rurais e o Estado. Neste caso, toda e qualquer iniciativa dos poderes locais gerariam desigualdades e assimetrias entre aqueles que deveriam receber esses serviços.

O peso que o conceito de coronelismo exerce para a compreensão do processo de expansão da escola republicana pode ser encontrado em textos mais recentes, conforme podemos verificar no escrito de Gomes (2002, p. 407).

“É bom lembrar que, ao lado do padre, do juiz, do chefe de polícia e do farmacêutico, as diretoras e professoras eram figuras conhecidas nas localidades do interior, e suas nomeações eram alvo de negociações coronelísticas”.

Isto posto, é indubitável considerar que a trajetória dos professores dos municípios rurais brasileiros, de modo geral, encontra-se vinculada ao coronelismo. Seja no início do exercício do ofício ou mesmo em sua continuidade, os (as) professores (as) leigos (as) estariam subordinados às relações coronelísticas. No entanto, constatar o fato não explica as dinâmicas sociais desencadeadas pelas práticas políticas tradicionais que presidiam a organização do ensino local. O próprio reconhecimento de que as nomeações de professores eram alvo de negociações pressupõe a existência de atores inseridos em um contexto local. Considerar que um dos critérios de nomeação ancorava-se no fato de que o indivíduo era uma pessoa conhecida no lugar ou era membro de famílias que gozavam de boas relações com as elites aracatienses, a nosso ver, implica uma questão anterior. Como esses indivíduos se fizeram reconhecidos? Que caminhos eles trilharam para serem reconhecidos?

Entendemos que para responder a essas questões, convém acompanhar a trajetória dos professores na rede de relações sociais. Em nossa investigação foi possível identificar dois tipos de trajetórias: 1) os (as) professores (as) que já contavam com a sua vinculação familiar, o que obviamente tornava mais fácil a sua inserção na comunidade de vizinhança; 2) os (as) professores (as) que não eram conhecidos (as) nas comunidades, mas que ao se fixarem, eles (as) estabeleceram fortes laços de solidariedade e adquiriram um capital social e político suficiente para dar continuidade a uma atividade marcada pela insegurança, instabilidade e precariedade.

Foi possível verificar também que há casos em que o (a) professor (a) leigo (a) começa a sua atividade sem vínculos institucionais, sustentando-se apenas com um pequeno valor monetário que as famílias lhe pagavam. Situação que ao longo de sua trajetória foi alterada graças aos contratos estaduais ou mesmo municipais. O que exige para a compreensão desse processo um olhar mais atento à sociabilidade local.

Na região das Praias, a relação dos camponeses é direta com o governo local – diga-se cidade-sede de Aracati - mediante a realização de um complexo sistema de barganhas que envolviam famílias praianas e os agentes políticos de Aracati. Nos depoimentos, havia referência constante à Oligarquia dos Costa Lima, fonte do poder coronelista que assolava a Região Praiana. Mas, o historiador deve estar atento aos limites da fala dos próprios testemunhos. Nesse sentido, coube a pergunta: Quem eram os Costa Lima?

Para responder a pergunta, devemos considerar que longe de dispormos da figura do coronel, como um personagem rural cujo poder é demonstrado em sua capacidade de tanger o seu curral eleitoral, os agentes políticos aracatienses apresentavam um perfil bem mais complexo. A tomar pelo grupo político dos Costa Lima, o seu poder se ramificava em inúmeras atividades econômicas, culturais e políticas. Na condição de Diretor-Geral do Jornal *Gazeta do Jaguaribe*, Abelardo Costa Lima assegurava ao núcleo político familiar um recurso estratégico na disputa pelo poder local e na luta pela expansão de sua representação no plano Estadual e Federal. Vale mencionar que o personagem alternou o exercício do cargo de prefeito de Aracati e de Deputado Estadual nos anos 1950.⁴⁶ Por sua vez José Leite Flávio Costa Lima, outro membro da família, trafegou por veredas de maior visibilidade e alcance ao ter assumido a Diretoria da Associação Comercial nos anos de 1945 e 1947 e ter sido Presidente do Centro dos Exportadores do Ceará entre os anos de 1955-1957, sendo em seguida eleito deputado Federal em 1958 e reeleito em 1962. Retorna a vida política entre 1975 e 1978 quando de sua indicação como Secretário da Indústria e Comércio do Ceará.⁴⁷ Atividades que espelham de certa maneira o ramo de negócios a que esteve afeito o núcleo familiar dos Costa Lima, a dos negócios de exportação e importação realizadas pela empresa Casa Costa Lima Myrtil & Cia. Poderosa casa comercial ligada ao comércio externo e interno que projeta econômica e politicamente o respectivo núcleo familiar.

Fundada por Alexandre Ferreira da Costa Lima e Pompeu Ferreira da Costa Lima no ano de 1875, a Costa Lima & Irmão atuou “nos grandes centros comerciais do país, como nos

⁴⁶ Para compor este perfil foram consultados os jornais: *Gazeta do Jaguaribe*, de 30 de julho de 1950, *O Jaguaribe*, de 15 de setembro de 1957 e *O Aracati*, de 09 de fevereiro de 1958.

⁴⁷ Para compor esses traços biográficos, consultamos o verbete Lima, Costa em: ABREU, Alzira e BELOCH, Israel. **Dicionário Histórico-biográfico brasileiro**. vol. III. Rio de Janeiro: CPDOC / FGV, 2001. p. 3.140.

mercados europeus e americanos, notadamente, nas praças de Liverpool, Manchester, Hamburgo, Havre e New York” (LIMA, A., 1941, p, 73). Em 1909, a razão social foi alterada para Costa Lima & Mirttil, após o falecimento de Alexandre Ferreira. A extensão da rede comercial em que está inserida indica a grandeza dos negócios movimentados por esta empresa. A projeção dessa empresa familiar aracatiense fez-se presente na política ao acompanharmos a trajetória de Alexandre Ferreira que se tornou Deputado Estadual em várias legislaturas e 2º vice-presidente do Estado, bem como a de Pompeu Ferreira que se envolveu por completo na política, sendo um personagem relevante no Partido Republicano Conservador. Uma empresa que também estendeu o seu poderio econômico para a política foi a Caminha & Cia, cujo proprietário João Porto Caminha tornou-se prefeito de Aracati em início dos anos 1940. Esta empresa mercantil dedicou-se à exportação de cera de carnaúba, algodão, chapéus, bolsas, esteiras e vassouras, além do sal cuja produção na região esteve centralizada por ela. No cenário das grandes empresas, acrescentamos ainda a Fábrica de Fiação Santa Tereza, sendo esta uma das maiores indústrias têxteis do Ceará, vendendo a sua produção para os mercados do Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte e Piauí; além de ser proprietária de três vilas operárias na cidade; a J. Correia & Cia, firma importadora e exportadora, sendo a maior no ramo de comercialização de ferramentas no Vale do Jaguaribe, além de atuar na pecuária; a F. Gurgel & Filho, importante firma exportadora fundada em 1915. (Lima, A. 1941, pp.73-76).

Tal cenário descritivo distancia-se da clássica imagem do latifundiário. Se desta rede de poder econômico e político que tem em Aracati o seu epicentro, encontramos pouco ou nenhum empenho de seus agentes em construir escolas na região praiana, transferindo essa responsabilidade para os pequenos proprietários, isto não significava que os camponeses praianos não dispusessem de força para pressionar a municipalidade, mas sim que incorporavam esse encargo como demonstração de prestígio do patriarca no interior da própria comunidade e/ou como último recurso para garantir a educação de seus filhos e dos demais membros das comunidades praianas. Afirmar que as relações clientelistas eram a “marca do atraso” e da fragmentação do sistema educacional nacional não é suficiente para explicar a dinâmica social local que tornou possível criar uma disposição relativamente favorável de certos grupos à escolarização, mesmo que isso estivesse ancorado essencialmente na ação do (a) professor (a) leigo (a).

No que tange ao clientelismo, convém assinalar que a política de clientela como fator inibidor da organização do sistema de ensino de acordo com as normas nacionais não esgota todas as chaves explicativas para a análise das interseções entre o campo político e o

educacional no Brasil; pois este não responde a seguinte questão: De que maneira os agentes educacionais locais se acomodaram nas redes de poderes clientelares? Reconhecer o controle da distribuição dos cargos públicos como instrumento de poder oligárquico não é suficiente para explicar a maneira pela qual os agentes locais participavam desta rede de compromissos.

Dáí inferirmos que o limite explicativo do modelo apoiado na macro-análise apresentada por Romanelli reside em sua própria virtude: se por um lado foi capaz de explicar a fragmentação do sistema educacional nacional, por outro os fragmentos do sistema não são considerados em sua dinâmica. O modelo, portanto, não explora a variedade de formas de dominação e as próprias dinâmicas sociais que presidiram a precária expansão do ensino nos diferentes municípios brasileiros. Este limite tornou-se patente durante a análise dos testemunhos, onde foi possível verificar certa margem de negociação dos pequenos proprietários na região, que os tornavam capazes de estabelecer uma relação com o núcleo de poder aracatiense de forma mais ativa.

Não queremos dizer que tenha sido uma característica inata dos grupos sociais locais, mas que circunstâncias históricas teriam convergido para o alargamento dos laços de solidariedade entre esses grupos praianos e as elites de Aracati, a exemplo, das questões de fronteira que envolveram o Estado do Ceará e o Rio Grande do Norte que exigiu dessas elites selar o compromisso com as comunidades praianas na defesa do território em disputa.⁴⁸ No contexto social local o que poderia ser uma demonstração de submissão de indivíduos e coletividades locais ao núcleo de poder de Aracati, preferimos intitular de **relativa margem de manobra**, a capacidade dos agentes em extrair das relações assimétricas de poder dominação oligárquica alguns espaços de ação. Talvez resida aí o lugar de construção de uma identidade coletiva que resultou nas tentativas de rompimento com as elites de Aracati até culminar com a emancipação nos anos 1980.

Vale ainda ressaltar que o redirecionamento do olhar em direção às redes de poder foi balizada por uma aceção de que o poder tem nome e instituições, cujas posições na sociedade devem ser consideradas, de modo que a análise explore as contradições presentes nos sistemas normativos. A política na região das Praias não é monopólio de elites ou reflexo

⁴⁸A região litorânea de fronteira foi alvo de litígio entre o Estado do Ceará e do Rio Grande do Norte desde o século XIX, inclusive gerando tensão militar entre os fazendeiros locais, filiados aos seus respectivos Estados. As localidades de Grossos, Matos Altos e Jurema, localizados no atual Estado do Rio Grande do Norte, compunham o distrito de Praias, no Ceará, desde 1833. Até hoje, a área costeira próxima a fronteira é referida pelos habitantes locais como Praias. A descrição das mudanças político-administrativas em diferentes períodos históricos e a sua relação com a construção da identidade dos habitantes de Icapuí encontra-se em: Bustamante, Ana Maria Goulart. *Memória e Identidade local em Icapuí*, Ceará. Tese de Doutorado, UFRJ: IP, 2005, p. 86-102.

do poder econômico, mas percorre os interstícios entre as instituições e os agentes individuais e coletivos. As relações de poder, portanto, se amalgamam às relações sociais comunitárias.

Inferimos, então, o valor heurístico da concepção de relações de poder em pequenas comunidades como valiosa para analisarmos a imbricação do poder entre famílias locais e o mundo exterior - o poder emanado de Aracati - no período anterior à emancipação. Pois é neste contexto que alguns indivíduos conquistam espaço social e exploram as oportunidades políticas possíveis para o exercício do ofício de ensinar.

CAPÍTULO 3: SER PROFESSOR NA REGIÃO DAS PRAIAS

“A regionalização da escola que, entre nós, terá de caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irrealis da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções” (Anísio Teixeira, 2000, p. 67)

Escrita em início dos anos 1950, a epígrafe apresenta as linhas gerais para a elaboração de um projeto de educação condizente com a diversidade social brasileira. O respeito às peculiaridades locais remetia à ideia de regionalização e municipalização, que abrangeria um amplo leque de iniciativas descentralizadoras, englobando desde a elaboração de programas até a contratação de professores enraizados nas comunidades. Ora ao se propor incluir a dinâmica social das inúmeras comunidades locais no projeto de construção de um sistema educacional inclusivo, o escrito de Anísio Teixeira nos induz à reflexão sobre a historicidade dos fenômenos educacionais que se processam a margem de nossa tradição centralizadora e predominantemente elitista.

A despeito da carência de verbas, da vigência dos “programas determinados por autoridades remotas”, da ausência de uma política nacional de formação de professores, o processo de escolarização se processava nas regiões mais distantes. Não queremos, com isso, desconsiderar os altos índices de analfabetismo que predominaram tão intensamente na sociedade brasileira no século XX. Mas ao seu lado vicejaram dinâmicas sociais que, se por um lado, sustentaram a “cultura escolar artesanal” dominante na região das Praias, por outro apresentava os elementos que integram o que Tardiff & Lessard (Cf. 2011, pp. 56-72) consideram “as bases organizacionais do trabalho docente”, estruturada em torno de um espaço específico: a sala de aula, incluída em uma organização escolar separada de outros espaços sociais; e por sua vez ancorada no trabalho docente, que tem a função de garantir em sua ação rotineira a ordem em sala de aula (definir tarefas, manter a vigilância, evitar conflitos, estabelecer limites, determinar condutas válidas e inválidas), sem a qual os trabalhos centrados em crianças e adolescentes não se realizam.

Por mais simples que fossem os processos educacionais nos lugarejos e municípios distantes dos grandes centros urbanos, essa estrutura do trabalho docente estava presente. E o (a) professor (a) leigo (a) da região das Praias era o agente dinamizador desse processo. Por

isso que a nossa intenção neste capítulo é de empreender o estudo da trajetória desses (as) professores (as) no contexto do mundo do trabalho.

Propomo-nos, então, a retirar das sombras um agente social esquecido, qual seja o (a) professor (a) leigo (a). É curioso verificar que em uma publicação do Ministério da Educação e Cultura sobre as experiências municipais inovadoras, não há menção de sua presença na experiência educacional de Icapuí, como podemos atestar no texto extraído da referida publicação:

“O processo de universalização do ensino em Icapuí iniciou-se em 1985 com reuniões em todas as comunidades. Muitos problemas foram constatados: falta de escolas, falta de professores, falta de recursos humanos, físicos e financeiros e uma grande taxa de analfabetismo, que alcançava cerca de 50%” (Romão & Gadotti, 1993, p. 28).

Não obstante o caráter informativo explicitado na apresentação da publicação e de síntese textual, vale destacar os silêncios voluntários ou involuntários. Diante de tantas carências, sublinhamos especificamente a falta de professores para realizarmos uma pequena reflexão sobre o tema. O relatório referia-se à inexistência de professores em termos quantitativos? Ou referia-se a inexistência de indivíduos habilitados para o exercício profissional? A que tipo de carência poderíamos relacionar as perguntas? Quantitativa ou qualitativa? Ou ambas? Apesar de não ser possível precisá-las, as questões têm como pano de fundo comum, enfrentar o apagamento de um sujeito social: o (a) professor leigo (a). Ora, como será possível investigar a construção do sistema de ensino local em sua gênese e funcionamento sem considerarmos a presença desses (as) professores (as) leigos (as) na educação antes e depois da emancipação? Como podemos investigar a construção da identidade profissional do grupo social docente da região das Praias, deixando à sombra esses personagens? Daí ser necessário operacionalizar a redução da escala de observação.

3.1. Trabalho docente: as bases materiais e culturais.

A rede de relações sociais fornece aos indivíduos os marcos referenciais para a construção de suas identidades. Neste capítulo pretendemos adentrar no universo de trabalho dos (as) professores (as) leigos (as), tendo em vista as condições concretas em que exerciam o seu ofício e as expectativas que depositavam em sua atuação. Encarar a docência como

trabalho exige que consideremos o contexto a partir do qual os indivíduos e as coletividades lançam diferentes olhares sobre o ofício de ensinar. Da mesma maneira que os (as) professores (as), a partir de suas experiências, constroem marcos e significados para o seu ofício. Pretendemos, portanto, adentrar no contexto de trabalho destes agentes, tendo em vista a trajetória de diferentes gerações de professores (as) que exerceram e ainda exercem o ofício de ensinar.

Ao compararmos os testemunhos das duas gerações, destacamos na narrativa da geração de 1950 uma referência constante às condições de trabalho antes da emancipação. Foi algo que marcou intensamente as experiências desses (as) professores (as). Da leitura dos testemunhos, verificamos que o ofício de ensinar vinha acompanhado de outras atividades:

“Fazia alguma coisa, eu trabalhava em outro serviço. Eu ajudava o meu pai, era solteiro ainda, eu ajudava meu pai, e fazia algumas coisas, trabalhava em algumas coisas como... às vezes até pescava. A minha região é de pesca, é litorânea, até pescava, eu e mais meu pai, eu ajudava a ele, ajudava na roça também, e a gente vinha fazendo esse tipo de serviço para compor o tempo... para completar o tempo”.
(*Gabriel, entrevistado em: 31 de julho de 2009*)

“[...] quando eu comecei, eu trabalhava só pela parte da manhã na educação. Então à tarde eu trabalhava na agricultura também e depois eu consegui pela prefeitura... Eu fiquei trabalhando pela prefeitura de sete às onze então uma amiga que era funcionária do Estado ela me convidou para que eu ficasse no lugar dela durante alguns meses”. (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*)

Trabalhar em educação na região das Praias era se submeter a um ofício marcado pela incerteza e instabilidade. Conforme visto no capítulo anterior, cabia às próprias famílias locais cederem recursos para garantir a sobrevivência do (a) professor (a) leigo (a), bem como para a manutenção dos espaços de aula. A possibilidade de o processo educativo sofrer uma interrupção era constante. Decorre daí que ensinar era uma atividade possível desde que complementada com outras atividades locais, típicas da região. Para muitos, o tempo de trabalho nos primeiros anos do ofício era conciliado com as atividades familiares centradas na agricultura e pesca.

Nas trilhas da ocupação do território litorâneo as populações sertanejas que lá se instalaram integraram-se ao ambiente ecológico que lhes proporcionava agregar fontes alternativas para a sua sobrevivência. Misturavam-se, assim, tradições culturais diversas, o que resultou na combinação entre agricultura, pesca e pecuária nos núcleos familiares rurais.

A maneira pela qual essas atividades se distribuía entre diferentes agregados humanos variou de acordo com as tradições culturais afeitas às comunidades e ao próprio âmbito familiar. Para os jangadeiros, as atividades agrícolas eram secundárias, quase sempre restritas ao cultivo da mandioca ou à cultura do coco. Por outro lado, nas comunidades em que a agricultura foi dominante a pesca era apenas uma atividade complementar, sendo geralmente de tipo costeira. A nosso ver, as imbricações dessas atividades com o ofício de ensinar são claras. Na agricultura teriam existido condições mais estáveis para que o indivíduo se aventurasse na tarefa do ensino, posto que o trabalho em mar aberto exigia que o homem permanecesse em sua jangada durante dias e noites. Ora, era quase improvável que o indivíduo pudesse conciliar o exercício do ofício de ensinar – atividade que exige a presença cotidiana do professor com os seus alunos - com a pesca em mar aberto a não ser em atividades periféricas como no reparo das jangadas, no preparo das redes e atividades logísticas de apoio. Situação amplamente diferente da labuta na agricultura e na criação de animais que ofereciam ao indivíduo uma certa estabilidade, possível de ser intercambiada com atividades variadas, dentre as quais o ofício de ensinar. Todas essas variáveis teriam contribuído de algum modo para a definição de perfis socioeconômicos afeitos aos agrupamentos humanos praianos. Em muitos casos, estas atividades econômicas se mesclavam, ou em outros havia o predomínio de uma delas, a exemplo de Redonda⁴⁹, onde a pesca tornou-se a principal atividade econômica e marca identitária da comunidade.

Constatado que alguns indivíduos combinavam as atividades tradicionais locais com o ofício de ensinar, cabe indagar: se o tempo de trabalho no ensino era dividido com outras atividades, de que maneira ele era consumido? A energia física e emocional era gasta na sala de aula, um elemento vital para a composição do que Tardiff & Lessard (Cf. 2011, pp. 60-63) consideram ser a estrutura celular do trabalho docente. Contudo, a escola da região das Praias confundia-se com a própria sala de aula; esta assumia diferentes formas: o galpão, o cômodo da casa de um agricultor ou do próprio professor, e até mesmo o alpendre. O espaço de sala de aula era inseparável do espaço doméstico, uma vez que o ato de ensinar se imbricava com as práticas familiares. Não é por acaso que encontramos em vários depoimentos a menção ao fato de que os pais asseguravam aos professores exercerem a autoridade sobre os seus filhos, inclusive no uso da repreensão física. O (A) professor (a) tornava-se, portanto, uma extensão da autoridade paterna.

⁴⁹ Conforme consta na tabela *Os povoados: perfil humano e material*, localizada às páginas 45 e 46 desta tese, Redonda, nos anos de 1940, era uma das inúmeras aglomerações humanas localizadas na região das Praias, sendo uma comunidade de reduzida população, com seus 138 habitantes.

Em alguns casos as fronteiras entre espaço escolar e espaço familiar eram quase inexistentes, conforme podemos atestar no depoimento a seguir:

“Eu acho que eu não tenho nada marcado de meu tempo de professora. Os meus alunos ... eles tinham muita atenção era uma turma grande quando eu comecei eu tinha sessenta e três alunos. Era todo mundo com sede de escola. Pessoas quase de minha idade vinham para escola de Manimbú, de Barrinha, de Melancias vinham a cavalo, de jumento, vinham de pé, moravam nas casas daqui, por conta... Pronto é um fato marcante eu tinha alunos que moravam nas casas dos tios, dos meus tios porque quase todo mundo é de uma família só. Tinha alunos de Curral Grande, de Tanque de Lima, de Melancias, também. Eu tinha um relacionamento muito bom com meus alunos que tinham quase a minha idade. Mas a gente era professora e aluno era tudo igual, eu tinha muita amizade com eles. Graças a Deus eu não tive nenhum trabalho de ensinar. Como hoje, eu vejo as dificuldades..., viche! Não...”
(Zélia, entrevistada em: 28 de julho de 2009)⁵⁰

Os laços familiares proporcionavam uma proximidade afetiva e criava as condições favoráveis para que a escola se tornasse uma extensão da família. Mesmo considerando a presença de alunos de outras comunidades e fora do círculo familiar, o cadinho de relações afetivas e familiares era tão significativo para a garantia de certo equilíbrio da experiência a ponto de a professora projetar uma percepção do ensino, como um lugar de pleno prazer e de realização pessoal. Por outro lado, o seu depoimento aponta para uma questão central para as relações interpessoais na sala de aula: o número de alunos. No entanto, por contar com alunos oriundos do berço familiar, o elevado número talvez não gerasse problemas de controle tão acentuados. Fenômeno que se traduz em uma avaliação positiva de sua experiência, conforme se explicita no próprio depoimento.

Isto não quer dizer que esta experiência tenha sido compartilhada ou vivenciada por outros (as) professores (as). Se cruzarmos o número elevado de alunos com outros fatores, a exemplo da heterogeneidade da composição das salas por idade e formação, o ofício de ensinar tornava-se mais complicado.

Vejamos em outro depoimento coletado um relato expressivo a respeito desse ambiente de trabalho.

“Ah! meu filho o ensino aqui era na própria casa dos professores. A minha primeira professora foi a minha mãe, foi a minha mãe, ela ensinava aqui em Quitérias. Daqui para Quitérias são quatro quilômetros. Ela ia de pés e eu

⁵⁰ Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

acompanhava a minha mãe. Ela dava aulas e minha segunda professora foi em Olho d'Água. Comunidade já distante, nós íamos de pés. Toda a sala de aula era na casa do professor. Até a minha primeira atuação como professora foi na minha casa, na minha residência.

Quando eu iniciei na minha primeira sala de aula era quarenta cinco alunos e com a minha mãe também era um número grande de alunos e com a minha segunda professora aqui de Icapuí também era enorme! E só que muitas vezes...como era que a gente conseguia aprender, eram crianças que nunca conheciam as letras, eram crianças que já sabiam o be a ba e crianças que já sabiam ler alguma coisa. Isso várias séries juntas, muitas salas de aula não tinha um quadro para escrever, era tudo feito à mão nos caderninhos, cada um chamava e sentava na mesa para ler alguma coisa no livro e escrever, e tinha a história da velha tabuada, os alunos aprendiam a matemática através da tabuada, através da decoreba. Era uma situação muito precária a situação de sala de aula. Mas apesar de tudo muitas vezes eu admiro assim como a gente avançava e aprendia a ler bem rápido. Acho que era força de vontade, um aluno que sabia mais ia ajudar o outro que sabia menos. Era assim, muitas vezes o aluno não tinha caderno, trazia folha de papel que enrolava mercadoria, antes eram os papeis que enrolavam açúcar. Essas coisas, certo? Muitos pais não tinham como comprar o papel para o aluno ir para escola e também não existia o governo para mandar caderno, nem lápis como é hoje. Eu moro aqui na faixa litorânea e a maioria eram pescadores e agricultores. Muitos deles não tinham como comprar o caderno do aluno. Eles escreviam, como eu digo, naquelas folhinhas de papel, aqueles papéis em situação precária. Muitos apagavam as letras, os que já escreviam apagavam no caderno, apagavam com a borracha e tornavam a aproveitar aquele caderno. Era muito difícil a educação no nosso município". (*Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009*)⁵¹

Mais uma vez nos deparamos com o número elevado de alunos associados à heterogeneidade na composição das turmas em vários níveis: etário; cognitivo; de aprendizagem. Ambiente que trazia obstáculos variados para a professora no que diz respeito aos desafios que lhe eram impostos por alunos de diferentes idades e graus de aprendizagem, a exemplo de propor objetivos comuns e de garantir o acompanhamento e controle em sala das atividades. Devem-se considerar também as condições de ordem socioeconômicas mais gerais, quais sejam: a carência de estradas transitáveis que contribuía para dificultar o deslocamento das crianças e jovens de casa para a escola e à pobreza generalizada que acabava por motivar as famílias a buscarem em outras regiões condições mais dignas de vida; todas contribuía para tornar irregular a presença do aluno em sala de aula. A pouca assiduidade dos alunos às aulas e o abandono da escola eram regra, tornando assim o trabalho de ensinar mais instável e inseguro. Para aqueles que se esforçavam em manter uma regularidade, a família e muitas vezes os (as) professores (as) leigos (as) tentavam minimizar os efeitos da escassez de recursos. A tomar pelo depoimento a reutilização de cadernos e o uso de materiais improvisados, como o uso do papel de embrulho na falta de caderno, eram constantes. Em tal contexto de carências, o (a) próprio (a) professor (a) se envolvia na

⁵¹ Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

produção de materiais necessários ao trabalho pedagógico. E o seu tempo de trabalho era, também, consumido na confecção de um quadro negro e de bancos mediante o trabalho de carpintaria ou mesmo na própria preparação do ambiente doméstico para receber os alunos. Decorre daí que o ensino na região das Praias mobilizava uma tecnologia rudimentar que se incorporava ao trabalho docente, e o tornava uma tarefa desafiadora.

Tal cenário, decerto, era pouco estimulante para o aluno dar continuidade aos seus estudos e também para o (a) próprio (a) professor (a) face à inconstância da presença dos alunos e o seu enfrentamento diário com as carências materiais de toda ordem. Mas nos casos em que eram predominantes os alunos com vínculos familiares entre eles e com o (a) próprio (a) professor (a), era possível encontrar um ambiente de maior equilíbrio. Por isso, podemos considerar que os laços familiares se sobrepunham aos obstáculos de ordem material, oferecendo assim um ambiente de sociabilidade que compensava inclusive os próprios limites e a insegurança em que estava envolvido o ofício de ensinar. Talvez resida nesses laços familiares a fonte de onde brota a força de vontade dos alunos a que alude a professora. Tais laços podiam ser potencializados em caso das parentelas residirem no próprio povoado, condição para a maior proximidade física entre os agentes.

Chama a atenção ainda o fato de haver, no depoimento anterior, menção à rede de relações que se estrutura a partir da interação entre os (as) próprios (as) alunos (as). Os diferentes graus de formação entre eles (as) geravam um tipo de relacionamento em que aquele (a) que sabia mais auxiliava o aprendizado do (a) colega. Tal prática predominou nas salas de aula em face das próprias dificuldades que os (as) professores (as) encontravam em ensinar, tendo que enfrentar turmas lotadas de alunos (as) de diferentes idades e de formação educacional. É indubitável que este foi um cenário que cruzou as diferentes gerações de professores, seja durante o exercício do ofício ou mesmo na condição de aluno nas escolas domésticas.

Nelas, a colaboração entre os (as) alunos (as) era regra e funcionava como um auxílio complementar do trabalho docente. Por certo, nestes ambientes, os (as) professoras (as) leigos (as) encontravam aqueles (as) jovens que apresentavam algum potencial para o ofício, sendo que os próprios (as) alunos (as) incorporavam esse papel e acabavam por considerar plausível o exercício da atividade em um futuro não muito distante. Dessa forma, muitos adolescentes já exerciam a atividade docente, não raro ainda em plena etapa de sua escolarização; fenômeno que se reproduz entre as diferentes gerações. Neste percurso incerto e tortuoso configurava-se um processo rudimentar de “formação de professores”. Era neste ambiente que se dava a reprodução de práticas pedagógicas e de comportamentos que eram considerados

senão suficientes ao trabalho docente, pelo menos adequados às expectativas de professores (as), alunos (as) e famílias.

Ser professor (a) leigo (a) significou para alguns indivíduos a possibilidade de construir uma trajetória de sobrevivência que dependia sobremaneira da dimensão comunitária; caminho possível para enfrentar as incertezas da vida rural. A nosso ver, o mundo do trabalho é inseparável das percepções que os indivíduos em interação projetam sobre a posição de cada um no grupo social. Ao cruzarmos os depoimentos é possível verificar que há valores e noções compartilhados sobre a atividade docente, denotando a construção coletiva do significado dessa atividade na região das Praias. O que significou atuar como professor (a) leigo (a) na região nos anos 1950 e 1960? Um caminho válido para investigar de que maneira eles (as) percebiam o seu ofício encontra-se no termo ‘particular’. Podemos considerá-lo como um sinal representativo da precariedade das relações de trabalho, sendo utilizado de maneira recorrente para designar uma forma de exercício do ofício que foi dominante na região antes da emancipação. Considerando o contexto descrito nos depoimentos, esta palavra assume conotações distintas daquela que usualmente conhecemos nos grandes centros urbanos, onde o sistema de escolas de tipo ocidental está constituído. Nesses espaços urbanos, a aula particular é uma ação esporádica, limitada a um período de tempo curto, o qual é definido em acordo informal entre o professor e a família. No plano pedagógico, limita-se a função de complemento do trabalho escolar, ou às vezes de preparar o aluno para um exame específico. Para o (a) professor (a) estas aulas são consideradas tão somente como um complemento salarial, pois não são suficientes para garantir o seu sustento estável e seguro.

Decorre daí que a palavra particular nos induz a uma reflexão sobre a necessidade de pensarmos as categorias em seu contexto sócio-histórico. ‘Particular’, neste caso específico, refere-se a uma prática educacional usual na região das Praias, fundada em um contexto de escassez. O significado de ‘particular’, em nosso entendimento, deve levar em consideração as relações educativas que envolvem os (as) professores (as), os (as) alunos (as) e suas famílias em um contrato no qual o (a) professor (a) se compromete não só a ensinar, mas também a criar as condições materiais e funcionais (ou de gestão) do ensino de acordo com as demandas da comunidade. Como veremos no relato a seguir, o (a) professor (a) deve negociar com as autoridades, a paróquia, o governo e os proprietários de terras, e muitas vezes com a própria família as condições materiais precárias ao exercício do ofício, a começar pelo espaço físico da sala de aula e, inclusive, os equipamentos e materiais de ensino. A responsabilização por todas as etapas e condições necessárias ao ensino e à

aprendizagem dos alunos é que, a nosso ver, caracterizam esse “modo artesanal da docência”.

“Aí eu comecei a ensinar particular os pais queriam que eu ensinasse particular. Aí eu botei a escolhinha, ainda continuei em Icapuí uns dois ou três anos lá no prédio onde funcionava a escola da paróquia. Aí depois, o Estado pediu o prédio. Não tendo onde ensinar, eu volto para Cajuais que era onde eu morava e aluguei um quarto lá. Um pouco mais adiante lá em Mutamba ensinei uns anos de forma particular. Muito aluno para gente. Tinha ano, que eu tinha de 93 alunos de uma classe, divididos em três períodos quase direto. Só tinha uma hora do dia que eu vinha almoçar em casa. Eram três horários de turmas: de sete às dez, de dez a uma, sem parar e vinha almoçar, de duas às cinco dava o terceiro período, eu sozinho. Eu sozinho fazia isso durante diversos anos. Depois desse período, a dona da casa lá pediu o salão onde eu ensinava. Eu voltei para Cajuais, construí um quartinho e lá eu ensinava também particular durante alguns anos. Nesse período que eu passei ensinando particular e se estendeu por aproximadamente por vinte e dois anos antes da criação do município por causa do convênio que a paróquia tinha com o Estado e foi cortado. Então, a gente teve essa missão de se submeter a ensinar particular para pais pobres. Alguns pagavam e outros não tinham como pagar. Mas mesmo assim me sinto muito feliz em ter feito este esforço porque para mim às vezes me satisfaz espiritualmente eu ter feito... ter tido essa participação na educação do município de Icapuí. Trabalhei como particular durante vinte e dois anos. Esse período eu perdi todinho porque eu não tive como comprovar o trabalho e a questão de previdência para mim foi morta”. (*Gabriel, entrevistado em: 31 de julho de 2009*).⁵²

A leitura deste longo trecho é elucidativa do significado negativo que a palavra particular é conferida pelo personagem. Podemos considerar que agir na condição de “particular” significou ter sido submetido a um regime de trabalho extenuante, devido às longas horas de trabalho, ao excessivo número de alunos em sala de aula, bem como ao caráter irregular de seus proventos. Como podemos verificar, o professor circulou entre os diferentes espaços de ensino existentes na região, que incluía a escola da paróquia até o espaço doméstico. Vinte e dois anos a trabalhar em estado de total insegurança. A rejeição a tais condições de trabalho pode estar na origem da adesão dos professores (as) leigos (as) ao processo de institucionalização / funcionarização que se estrutura no recém-criado município de Icapuí. Esboçava-se claramente a partir daí um campo de possibilidades para que eles (as) assumissem um novo papel em seu relacionamento com o Estado em nível local. Estavam postas, portanto, as condições para a conquista de margens de segurança até então desconhecidas por aqueles que abraçaram o ofício de ensinar.⁵³ Tornar-se funcionário do

⁵² Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

⁵³ Nóvoa (Cf. 1991, p.121) refere-se a que o professor submete-se à tutela do Estado, pois é uma garantia para o exercício de sua liberdade de criação em face dos constrangimentos dos poderes locais e da Igreja Católica que tradicionalmente exerceu forte ascendência cultural e educacional junto aos professores e as comunidades locais.

Estado concederia aos (as) professores (as) não apenas melhores condições materiais de trabalho - como limitação da jornada, salário fixo, estabilidade -, mas também assegurava o reconhecimento oficial do valor social de seu trabalho.

No relato anterior mais uma vez há a referência à divisão por faixa etária: uma única sala de aula comportava alunos de diferentes séries, sem que existisse um padrão definido para a distribuição. Dado o elevado número de alunos, eles poderiam ser divididos aleatoriamente de acordo com os turnos de aula existentes. Conforme podemos verificar o professor trabalhava em três turnos: 7:00 às 10:00; 10:00 às 13:00 e de 14:00 às 17:00, sendo estes viabilizados graças ao seu esforço pessoal. Não existindo a possibilidade de turnos variados, restringiam-se a oferta de vagas, e a exclusão de crianças e jovens da escola era um fantasma que frequentemente rondava as famílias. A interrupção da escolaridade complementava esse quadro de precariedade, conforme é possível deduzir do fato de que a solicitação pela proprietária de devolução do salão, cedido para o funcionamento da escola, poderia acarretar para os (as) alunos (as) enormes dificuldades para a continuidade de sua formação escolar.

Tal cenário de exclusão foi verbalizado pela professora de família pobre, pai pescador e mãe labirinteira⁵⁴, ao relatar o conturbado processo de sua escolarização.

“Na minha casa éramos 16 e não tinha escola para todos nós, era um sorteio e eu fiquei fora. Para mim aprender a escrever, eu lembro que eu ia para a casa da professora, ficava na janela e observava ela dando aula para os alunos. Ali eu tava com um pedaço de papel de embrulho, um pedaço de carvão e rabiscava, e fui aprendendo um pouco. Meu pai, analfabeto, mas foi ele que me ensinou a juntar as letras, formar as palavras, até dizer. Lembro-me que a primeira palavra que ele me ensinou foi batata. Ele, analfabeto, conhece todas as letras, mas ele não sabe formular a palavra ainda. Ele me botava no colo e me dizia assim o B com A, b a ba; o T com A, t a ta; o T com A, t a ta, diga minha filha, diga, eu ficava dizendo. Quando eu acertava ele ia para casa da professora e perguntava se realmente aquela palavra era o que eu tinha dito. Para ele era motivo de grande alegria. Quando surgiu vagas e os meus irmãos já tinham estudado e teve uma vaga para mim, eu fui contemplada. Aí fiz a primeira série e a segunda série aqui [Icapuí]. Depois já não tinha mais vaga, foi preciso sair da casa dos meus pais, para ir para Mossoró”.

(Madalena, entrevistada em: 12 de dezembro de 2010)

No entanto, em nossa pesquisa é possível verificar que a análise da funcionarização deve levar em consideração as situações de trabalho concretas a que estavam submetidos os professores e ao próprio contexto social local.

⁵⁴ Segundo o Dicionário Houaiss (2001, p. 1707), labirinteira é a artesã que tece a renda de labirinto. Esta é bordada a partir de um emaranhado de fios cortados e dispostos em uma armação de madeira. A fotografia nº. 3 (ANEXO 6, p. 294) retrata a confecção de uma renda de labirinto.

Afora o contexto do trabalho na construção da identidade profissional docente, há outros elementos a considerar na dinâmica dessa construção, a exemplo da presença da Igreja Católica na educação da população da região das Praias. Porém, trataremos desse tema no capítulo 4. A essa altura, o que podemos asseverar é que a experiência acumulada se dá em uma pluralidade de espaços educativos dispersos, existentes antes da emancipação. Se o professor Gabriel, no depoimento anterior, refere-se a espaços oferecidos pela Igreja Católica, a sua própria casa e até mesmo salas cedidas por moradores, tais características podem também ser encontradas em outros testemunhos. É possível perceber que a variedade de espaços configurou-se ao longo de distintos períodos da vida política da região, coexistindo como vestígios de relações entre variados agentes e de práticas que se reproduziam.

A construção de unidades de sala única e até mesmo de prédios escolares teria surgido, segundo alguns depoimentos, da tentativa da prefeitura de Aracati em estreitar os laços de dependência da região e tentar assim evitar o avanço do movimento de emancipação.

“As escolas funcionavam primeiramente em ambientes cedidos. Não tinham estrutura de escola, era em casa de particulares. No período em que estava no movimento de emancipação é que foi feita algumas unidades de escola. Aqui em Barreiras, por exemplo, tinha uma sala de aula só, feita bem antes. E lá em baixo a gente chamava de Barreira de Baixo, mas a gente chamava de Barreira de Sereia, não tinha. Aí eles [autoridades de Aracati] fizeram de imediato uma sala de aula lá, já tentando evitar a emancipação, como uma forma de dizer que a prefeitura estava presente. E assim, desses exemplos que estou citando foi feito também em Mutamba. Foi feito em outras regiões tentando fazer uma benfeitoria para inibir a vontade das pessoas” (*Ivan, entrevistado em: 03 de agosto de 2009*)⁵⁵

Todavia, esta percepção não leva em conta que nos anos 1970 a iniciativa da prefeitura de Aracati em construir unidades de sala única ia lentamente tomando contornos mais nítidos na esteira das relações clientelísticas. Período em que as elites aracatienses já haviam afastado o perigo da emancipação - encaminhada a partir do plebiscito de 1959 - após a ditadura militar ter garantido o retorno do controle da região das Praias pelo município de Aracati mediante a Lei Estadual n.º 8.339, de 1965.⁵⁶ Neste caso, o que teria levado as elites aracatienses a fomentarem a construção de escolas de sala única? Elas poderiam funcionar como mecanismos de cooptação das populações daquela região ao jogo eleitoral das elites aracatienses. Vale considerar que as disputas políticas sofrem uma brusca mudança com as

⁵⁵ Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

⁵⁶ Os dados referentes a esta tentativa de emancipação foram extraídos de: Girão, Raimundo. Os municípios cearenses e seus distritos. Fortaleza, SUDEC, 1983, p. 291.

novas regras eleitorais para o poder executivo estadual estabelecidas pelo Ato Institucional n.º 3 (AI-3).⁵⁷ Por meio desta, a indicação do candidato governista dependia muito mais do aval do poder militar do que do capital político conquistado por ele junto à sociedade civil ou mesmo dentro do partido do qual era filiado. Isto tornava o candidato ao governo estadual menos dependente do apoio de elites municipais que dispunham de relativo poder local. Para estas, restava preservar o seu poder no município e se apresentar ao governador em exercício como um parceiro político confiável para a sustentação política do partido do governo. Neste caso, as elites políticas municipais lançaram mão de estratégias que lhes garantissem a permanência de sua liderança local. Isto pode explicar a iniciativa de apoiar a construção de escolas de sala única na região das Praias nos anos 1970. Iniciativas que demonstram certo reposicionamento das elites aracatienses à exploração do potencial político que a educação podia mobilizar.

Para quem visitar o município, pode encontrar ainda alguns rastros materiais, frutos dessas iniciativas. Registramos em suporte fotográfico (ver: ANEXO 6, FOTOGRAFIA N.º2, p. 294), a existência de uma unidade escolar de sala única. Um olhar atento à imagem nos dá uma dimensão do espaço diminuto a que eram reservadas as atividades de aula, sendo este espaço basicamente ocupado pelo professor e por alunos de diferentes faixas etárias. O prédio de exíguo tamanho cumpria tão somente a função de separar as crianças do ambiente externo – visto aqui sobretudo como o espaço doméstico –, diferenciando a atividade escolar de outros espaços de sociabilidade. Vale aqui considerar que tal registro significou a construção de uma fonte imagética pelo próprio pesquisador. Pois uma observação atenta da composição de todos os elementos que integram a fotografia nos leva a destacar a localização da escola. Esta se encontra à beira da estrada, hoje asfaltada, mas que outrora compunha os caminhos de tropeiros, referidos nos capítulos 1 e 2. Isto quer dizer que o lugar da escola – decisão que cumpriu ao professor em negociação com o poder municipal – seguia a preocupação de garantir minimamente o acesso de crianças e jovens da própria comunidade e de seu entorno.

Esses espaços pequenos e provisórios, que se caracterizavam por sua dispersão no território, cumpriam o papel de conquistar o apoio da população local de modo a fortalecer a posição política do partido do governo no cenário político municipal. Neste cenário de reordenamento político nacional e local, sob o poder discricionário da ditadura militar, é possível que estivesse em curso uma reorientação da política voltada para a região das Praias.

⁵⁷ O Ato Institucional n.º 3, de fevereiro de 1966, definiu que as eleições para o Governo do Estado deveriam ser realizadas no âmbito das Assembleias Estaduais, ver: Fausto, Bóris. **História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. USP, 1995. 474p.

A leitura dos testemunhos nos induz a considerar a educação um setor em que a municipalidade pretendeu recompor a rede de compromissos que assegurava a permanência da região na condição de Distrito de Aracati.

Contudo, essas escolas de sala única não solucionavam o problema crônico das distâncias das escolas e da oferta de vagas, o que tornava a escolarização um fardo para muitos.

“Eu estudava em Icapuí, tinha uma bicicleta para ir para Icapuí, estrada carroçável, na piçarra, naquela época. Então, nem todo mundo tinha condições de possuir uma bicicleta no final dos anos 1970. Por exemplo, a Simone também fez isso, que é atual diretora da escola. E aí muitos que terminaram comigo fizeram os primeiros anos aqui, fizeram até a segunda série não foi para Icapuí por que não tinha como... alguns até se arriscaram, mas desistiram”. (*Ivan, entrevistado em: 03 de agosto de 2009*)

Estamos diante de um relato de escolarização dos anos 1970, em que um problema recorrente se apresentava: as distâncias que os alunos deviam percorrer até a escola e a precariedade dos caminhos. O jovem dispunha de um transporte raro na região: a bicicleta, que lhe garantiu superar os obstáculos do longo trajeto de caminho carroçável até a escola no núcleo urbano de Icapuí (atual centro administrativo do município de Icapuí). Aos demais jovens da comunidade restava a caminhada a pé sob sol escaldante, ou no lombo de jumento, o que quase sempre acarretava em desistência. Diante de tamanhas dificuldades, perpetuava-se teimosamente a instabilidade das práticas educativas locais.

Se as crianças, os jovens e mesmos os adultos consumiam parte de seu tempo em longos trajetos até a escola, o tempo de trabalho docente gasto esvaía-se em espaços improvisados das casas e/ou galpões, onde o (a) professor (a) leigo (a) raramente contava com outros colegas para a salutar troca de experiências. A prática educativa assim ancorava-se na ação do indivíduo, tornando-a uma atividade solitária. Esta era atenuada, pois encontravam nas comunidades os vínculos sociais indispensáveis ao reconhecimento de seu trabalho. Talvez estejam aí as raízes da distinção que o (a) professor (a) goza no interior de suas comunidades e que angariou em sua trajetória laboral.

Desta intrincada rede de sociabilidades que envolvem professores (as), alunos (as) e famílias, procuramos extrair matéria-prima suficiente para que pudéssemos transitar em uma cultura docente que envolve desde os saberes rudimentares da prática, a dinâmica de seu ofício e o seu trânsito no mundo da política que lhe assegura ou não o exercício da atividade.

Por certo, é no contexto das relações de trabalho onde se cruzam as variadas experiências individuais, caracterizadas quase sempre pelo isolamento das práticas do ofício de ensinar, que emergem as bases da cultura docente. Todavia, a experiência acumulada por esses (as) professores (as) não se descola das relações comunitárias. Esta compõe um dos fios de sociabilidade em que a identidade do grupo social docente é construída.

Representamos esta intrincada rede de sociabilidades por meio de um diagrama, conforme se pode ver abaixo:



Sugerimos que a figura seja vista como representativa de uma rede, cujas linhas ao se cruzarem formam intrincados laços suficientemente resistentes para enredar os agentes e suas práticas. De cada uma de suas extremidades encontramos fios que ao convergirem para o centro se entrelaçam de modo a configurar as bases do modo artesanal da docência. Esta é uma representação que se tornou visível a partir da variação de escala de observação. Convém esclarecer que o uso da metáfora da rede não significa que o trabalho do historiador seja considerado semelhante ao trabalho do pescador. Nesse sentido, tomo de empréstimo as palavras de Prost (1993, p.71) quando afirma que: “A história não é uma pesca com rede; o historiador não lança seu barco ao acaso na tentativa de apanhar alguns peixes, sejam eles quais forem”. Dessa forma, ao contrário da metáfora da rede de pesca, prefiro me reportar à prática artesanal da renda de bilros, típica da região (ver: ANEXO 6: FOTOGRAFIA N.º 3, p. 294). À semelhança das rendeiras de bilros⁵⁸ que, em seu artesanato, entrelaçam os fios

⁵⁸ Além do labirinto, a renda de bilros é outro tipo de artesanato típico do Estado do Ceará. O caráter doméstico

seguindo as disposições das agulhas espetadas no desenho previamente elaborado no cartão ou tecido disposto delicadamente na almofada, a rede sugerida em nossa investigação foi confeccionada a partir de um projeto de pesquisa que se propõe a dar forma a um emaranhado cruzamento de trajetórias individuais que convergem em direção à construção da identidade de um grupo social de trabalho.

3.2. Laços comunitários e o mundo do trabalho na construção identitária

Encontramos nas narrativas a percepção que os indivíduos têm sobre o seu ofício e as relações entre suas trajetórias e as comunidades. Uma fala comum é a centralidade da emancipação do município para a construção da profissão docente, seja individual ou coletivamente. Se transpormos a ideia de Levi (1999, p. 190; *tradução nossa*) de usar as fontes orais desde que considerada somente “[...] como um lugar interessante para estudar as criações individuais, ou uma reconstrução individual dos fatos históricos”⁵⁹, dispomos de uma interpretação das narrativas (auto)-biográficas que leva em consideração a construção dos fatos históricos pelos atores, ao invés de tomar os testemunhos como critério de aferição da veracidade do fato. Para explorar essa perspectiva de análise, nos propomos a acompanhar a narrativa a seguir:

“Uma das coisas que marcou pouco na minha vida escolar é um pouco da escola tradicional quando eu estudei o primeiro grau menor. A palmatória que existia. Uma coisa que me faz lembrar bastante. E que hoje não tem mais. E outra coisa que me marcou também foi a dificuldade, certo, de concluir os meus estudos. Porque antes de Icapuí se tornar cidade nós tínhamos muita dificuldade de chegar até a sede porque não tinha um transporte escolar para conduzir os alunos. A gente ia por conta própria. Era muito difícil as coisas. Então, a gente só tinha dinheiro para pagar a ida e retornava de pés. Aí vinha pelo caminho no sol quente, com fome, chupava os caju que encontrava no caminho. Era um pouco assim: pegava carona nos caminhões, na caçamba cheia de areia, então isso... toda essa dificuldade foi antes de ter uma rede de transporte. Então com o primeiro prefeito. A partir do momento que o José Airton assumiu. Aí, foi a luta por melhores condições na educação. E aí, a população já estava mais... é digamos, questionando mais, buscando mais melhorias, se organizando e foi como a gente conseguiu o transporte escolar, através de movimentos, também discussões, reuniões, que os próprios estudantes se reuniam, já

da atividade proporcionava a certas famílias conservarem o segredo dos moldes desenhados nos cartões e, assim preservavam a originalidade de sua produção (CASCUDO, 2002, p. 582). Analogamente podemos dizer que o (a) professor (a) leigo (a) conservou consigo um repertório de experiência único que espelha a sua singular relação entre a docência e o local de seu exercício.

⁵⁹ No original: [...] “ como um lugar interesante para estudiar las creaciones individuales, o una reconstrucción individual de los hechos históricos”

tinha uma luta do grêmio estudantil. Foi conseguido o transporte escolar, e aí se tornou mais fácil para a gente estudar. Muitos colegas meus que estudavam dessa forma desistiram. Graças a Deus eu consegui manter com toda a dificuldade, mas muitos os que estavam comigo desistiram”. (*Alcineli, entrevistada em: 12 de dezembro de 2012*)

O testemunho é claro quanto ao significado da emancipação política como momento estratégico de organização do campo educacional local. Estabelece-se uma relação entre os avanços sociais e a emancipação. Anteriormente, era a palmatória que predominava; a inexistência de vias de comunicação era um desestímulo para os jovens deslocarem-se até a única escola que se localizava na cidade de Icapuí, restando então o esforço individual como único recurso para a superação das adversidades. Há na interpretação um inegável corte na trajetória educacional do município a partir da emancipação, sobretudo durante a gestão do primeiro prefeito. O indivíduo dá um significado a essa experiência política a partir do referencial do mundo do trabalho e de sua experiência comunitária. Neste caso específico é o trabalho docente que fornece as balizas para as comparações, qualificar as iniciativas e pesar o sentido das mudanças em suas vidas profissionais e da própria coletividade. O relato, portanto, pode ser entendido como uma fala que integra o processo de construção da identidade profissional, em que são articuladas uma narrativa da emancipação e o peso que esta joga para o futuro profissional dos (as) professores (as) e da própria educação local.

A rigor, a criação do município é um marco da construção identitária dos (as) próprios (as) professores (as). O impacto da emancipação é múltiplo. Se levarmos em consideração, a perspectiva de Dubar (2005) sobre as relações entre a socialização primária e secundária que acompanham os processos de socialização profissional, a emancipação poderia ser considerada como cenário decisivo para duas gerações de professores que vivenciaram este processo político em diferentes etapas de socialização em sua trajetória individual e profissional.

Para a geração de 1950, a emancipação teria impactado esses profissionais em plena maturidade do exercício do ofício de ensinar. As expectativas geradas com a institucionalização do ensino no município e os projetos educacionais que envolviam alunos (as) e professores (as) tornavam-se fatores motivadores e mobilizadores das energias intelectuais e afetivas, mas por outro lado podiam também gerar apreensão e medo frente às novidades que se apresentavam. Outra experiência teria sido vivenciada pela geração pós-1970 que sofreu o impacto da emancipação no início de sua trajetória profissional, o que a princípio pressupõe uma maior maleabilidade dos novos docentes em aceitar as novidades

propostas. Independentemente das diferentes experiências vivenciadas por essas gerações, o fato é que a emancipação pode ser entendida como um processo político em que o Estado em sua expressão local exerce uma função mais diretiva na construção da identidade dos professores.

Ao compararmos as duas gerações, é nítido observar que os mais antigos tinham nos laços comunitários a única referência para a construção de sua identidade profissional. O depoimento abaixo é elucidativo destas relações:

“Também na minha época se mandava a aprender, a soletrar. Todo mundo que soletrasse direitinho, se errou passa para o outro, se o outro não acertou ganhava um bolo. Era uma maneira das crianças apreenderem. Então as crianças tinham muito respeito pelo professor. É muito diferente de hoje em dia, viu. Rapaz quando eu chegava na escola davam até a bênção ao professor. Ao invés de dar bom dia, davam a bênção. Lá na Cacimba Funda, os homens velhos que eu ensinava a noite. Homem velho, pai de filho vinham me dar a bênção. Eu com 18 anos ficava preocupado. Eu digo: olha vamos tirar isso, vamos dizer boa noite. Todo mundo... até pela manhãzinha. Eu acostumava de dar boa noite. Esse negócio de dar a bênção, eu digo: opa! Afastei isso...fui afastando... foi melhorando o nível e foi melhorando mais... Cada dia, fui procurando aprender mais” (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*).⁶⁰

É recorrente a imagem dos professores como pessoas respeitáveis a ponto de o personagem ser tratado à moda de um reverendo, o que lhe conferia uma posição superior no contexto social local. Daí, as famílias confiarem aos professores à educação de seus filhos. Talvez a fonte dessa confiança irredutível estivesse relacionada à teia de relações sociais locais onde as famílias exerciam papel nuclear. Assim sendo, ele carregava consigo este lastro de confiança, cujo grau de respeitabilidade era medido pelas palavras e atos que lhe dirigiam os alunos. Ambas eram expressões de distinções e hierarquias profundamente arraigadas nas comunidades rurais; geralmente associadas aos símbolos religiosos católicos. Aliás, nas palavras do próprio professor, todos lhe pediam a bênção, o que o deixava constrangido pelo fato de ainda ser um jovem de 18 anos, e os seus alunos “homens velhos”.⁶¹

⁶⁰ Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

⁶¹ O tratamento como reverendo associa-se ao próprio significado da palavra bênção. Ao consultar o Dicionário Houaiss (2001, p. 432), foi possível verificar os inúmeros significados para esta palavra, sendo que dois deles nos despertou a atenção: 1) “Ecles. Louvor das criaturas a Deus ou a Cristo”; 2) “Ecles. Expressão de agradecimento pelos favores atribuídos aos céus”. Ora, sendo o padre o elo entre o indivíduo e o plano celestial, o ato de tomar a bênção do padre significa louvar a Cristo. Podemos dizer, então, que era reservada apenas para as pessoas especiais a honraria de serem tratadas à semelhança de um Deus ou Cristo. O segundo significado traz consigo toda a força do símbolo religioso para as comunidades rurais. Poderíamos dizer que face à precariedade

Tal descrição nos remete ao debate sobre as imbricações entre religião católica e o ofício de ensinar. Temática que amiúde tem estado presente nos estudos sobre a expansão do modelo escolar e sobre a própria natureza do trabalho docente. Elencamos dois autores que analisam o trabalho docente: Dubet (2006) e Adorno (2003). Partindo de diferentes saberes e perspectivas, ambos consideram a presença do “caráter sagrado” como atributo que acompanha o trabalho docente.

Iniciemos pela abordagem sociológica de Dubet (2006). O trabalho do autor não se restringe ao trabalho docente, mas abrange um amplo espectro de atividades voltadas para o atendimento social, tais como enfermeiros, assistentes sociais, sendo este conjunto de atividades definidas como “trabalho sobre os outros”. Tendo estas atividades uma origem religiosa, o autor elabora um esquema interpretativo em que a educação é entendida como parte de um “programa institucional”, ou seja, um tipo de sociabilidade que repousa “[...] sobre valores, princípios, dogmas, mitos, crenças laicas ou religiosas mas sempre sagradas, sempre situadas para além das evidências da tradição ou de mero princípio de utilidade social”⁶² (DUBET, 2006, p. 35).

A grandiosidade e persistência deste programa institucional tornam-se visíveis nas imagens dos professores que se perpetuaram no tempo: indivíduos enclausurados na escola que se posicionam acima dos conflitos sociais, o professor por estar “fora do mundo” confere à sua imagem um tom de despreendimento dos afazeres cotidianos e de total compromisso aos valores universais. Não por acaso o trabalho docente ganha a dimensão de uma causa heroica a ser encampada por indivíduos descolados de qualquer interesse mundano. Decorre daí que o professor não precisa deter conhecimentos especializados, mas sim estar preparado para o exercício da docência, tendo que demonstrar afinidade, disponibilidade e enorme compaixão para servir o outro. Em outras palavras, deve estar vocacionado para o exercício da atividade de ensinar.

Nesta perspectiva, a passagem da escola religiosa para a escola laica não teria representado uma ruptura com esse modelo, mas apenas mudanças de forma. Portanto, a escola, na definição de Dubet (2006, p. 37), seria o santuário, ou seja, “[...] espaços que encarnam uma regra universal protegidos das desordens do mundo”.⁶³ Nele ergueram-se os

material e fragilidade da educação institucionalizada, a presença do professor e a possibilidade de alfabetização eram vistas pelas comunidades como uma verdadeira dádiva dos céus e não uma obrigação dos homens.

⁶² No original: “[...] sobre valores, princípios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social”

⁶³ No original: “[...] espacios que encarnan una regla universal protegidos de los desordenes del mundo”.

pilares da República francesa: igualdade e cidadania política. E, por que não dizer, os alicerces de um modelo educacional que se difundiu pelo mundo ocidental.

Nesta perspectiva, o trabalho docente é envolto em uma áurea sagrada. Guardião do “santuário”, ele detém alto grau de legitimidade em razão de sua adesão aos princípios universais. O tipo de socialização que acompanha o desenvolvimento do “programa institucional” pauta-se por descolar o indivíduo de seu contexto relacional familiar e da própria violência estatal, separando-o do mundo e impondo-lhe regras e valores que modelam a sua forma de inserção na coletividade. A quebra desse modelo institucional colocou em cheque a sobrevivência de um tipo de docente cuja autoridade repousava em princípios universais.

O Professor erguia-se como agente do sagrado e a escola era o seu altar sacrificial. Esta é a imagem de um modelo perene que presidiu a socialização de crianças e jovens e que contribuiu para preservá-los do mundo hostil. Com efeito, “o que desenrola ali [*escola-santuário*] não pertence a ordem habitual das relações sociais” (DUBET, 2006, p. 37), e por conseguinte da própria história humana. Neste ponto, de tão sólida, a construção do autor, nos parece que deixa reduzido espaço para a compreensão das particularidades que presidem a própria construção da profissão docente no tempo. Além disso, deve-se salientar que o material empírico operado pelo autor é proveniente de uma sociedade, onde o Estado de bem estar social esteve presente em sua plenitude, e, atualmente vive o esgotamento da era de ouro do capitalismo triunfante.

No plano teórico, a sua linha interpretativa tem como base a análise de Durkheim sobre o modelo escolar francês, responsável por inserir o indivíduo em um mundo homogêneo e coerente. Em tal modelo, o professor gozava de enorme legitimidade social, assumindo uma posição central para a estabilidade do sistema. Não por acaso Dubet (2006) refere-se à crise do modelo quando de sua perda da capacidade de universalização. Em resumo, teríamos o seguinte encadeamento: universalismo estável → desestabilização da homogeneidade social → declínio do modelo. No centro da estabilidade deste modelo triunfante encontra-se o atributo de sacralidade do professor.

O caráter de sacralidade do trabalho docente também foi considerado por Adorno (2003, p. 103) como tendência expressiva nos países, onde o magistério esteve vinculado à autoridade religiosa. Tal observação nos leva a considerar as peculiaridades da formação docente nos países de cultura católica. Nestas, o caráter sagrado da profissão docente compõe o ethos da profissão. Há uma preocupação central em Adorno (2003) de perscrutar a origem dos tabus do magistério, vistos como fundamentos do conjunto de representações negativas

que povoaram o exercício da docência na Alemanha, quais sejam: o professor era associado a serviçal, a indivíduos assexuados, a profissão de baixo prestígio, a profissão de fome, a executor de castigos cruéis. Todas vinculadas às heranças de uma sociedade feudal profundamente hierarquizada. Longe da aceção positiva e triunfal de Dubet (2006) sobre o lugar que o docente ocupa na sociedade, Adorno (2003) se propõe a analisar as raízes da profunda aversão da sociedade alemã à profissão docente. Podemos resumir o caminho sugerido de acordo com o seguinte esquema: representações negativas sobre o magistério → inadequação dessas representações ao contexto atual da sociedade alemã → necessidade de libertação dos tabus sobre o magistério. Esta última é a condição essencial para a superação do passado autoritário que ainda assombrava a Alemanha e, por conseguinte, abrir caminho em direção à democratização da sociedade. Portanto, a escola e seus professores teriam algo a contribuir para superar a própria crise do magistério e, assim, evitar a barbárie.

Ora o caráter sagrado do trabalho docente que era uma especulação rigorosa em Adorno, se torna em Dubet o eixo central de sua argumentação em favor da construção de um modelo teórico sobre o lugar social que a escola e o professor assumiram no projeto civilizacional europeu. Contudo, tal modelo não responde a nossa problemática que é considerar a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) como parte de um processo de expansão precária da escolarização. Não queremos dizer com isso que o sagrado esteve ausente na experiência humana por nós analisada, mas a nossa investigação agregou novas questões atinentes ao caráter das relações comunitárias e familiares como fontes de legitimidade dos (as) professores (as) leigos (as). Para tanto, focar as redes de relações sociais em um local específico tornou-se um caminho fecundo para a análise da construção do grupo social docente.

A essa altura, podemos dizer que as distinções, fundadas em simbolismos religiosos definidores do lugar hierárquico do professor na sociedade, convive lado a lado com um forte sentido de solidariedade que marca a identidade dos (as) professores (as) leigos (as). Neste ponto, tomamos de empréstimo o seguinte questionamento de Cerutti (1990, p. 223) quando diz: “Nós somos acostumados a considerar hierarquia e solidariedade como termos antinômicos: eles são realmente?”⁶⁴ Em uma perspectiva que se propõe a “reconstituir grupos sociais a partir das relações que ligam os indivíduos [...]”⁶⁵ (CERUTTI, 1990, p. 12) a problematização formulada pela autora traz para o centro da análise a concepção de que as

⁶⁴ No original: “Nous sommes accoutumés á considerer hiérarchie et solidarité comme des termes aninamiques: le sont-ils réelement?”

⁶⁵ No original: “Reconstituer des groupes sociaux à partir des relations qui lieu les individus [...]”

hierarquias e solidariedades se entrelaçam, se constituindo em partes integrantes dos fios que tecem as relações entre indivíduo e grupo, cabendo ao pesquisador indagar a respeito de sua composição.

Para além da religião, esta imersão do professor na rede de relações sociais também pode ser percebida durante a construção política do novo município, naquilo que poderíamos intitular de uma versão local do processo sócio-histórico de *invenção das tradições*⁶⁶. Melhor dizendo, a prefeitura incorpora a imagem positiva dos professores compartilhada entre as comunidades, dessacralizando o seu significado e conferindo-lhe um novo sentido ao registrar as escolas com o nome de antigos (as) professores (as) da região⁶⁷. Temos aí uma das faces do complexo jogo identitário a que os professores vivenciaram no contexto político de construção do município de Icapuí.

A essa altura, podemos inferir que: 1) houve na região o cruzamento entre duas esferas identitárias: a comunitária e a laboral que marcaram a trajetória dos indivíduos em suas diferentes etapas de formação; 2) Há uma dinâmica social entre os camponeses e pescadores praianos que confere valor à educação e aos professores; 3) o sistema escolar que é, na perspectiva dubariana, um importante fator de socialização primária, não se encontra plenamente instalado na região das Praias, o que torna a socialização dos (as) professores (as) leigos (as) dependentes de suas vinculações familiares e comunitárias.

Em suma, explicita-se nos relatos uma inegável mudança na trajetória de socialização profissional após a emancipação do município. Pois se consolida a escola formal como o lócus de realização do ato de ensinar e de redimensionamento da vida profissional dos (as) professores (as). Não devemos restringir esse lugar à escola, mas incluir outros lugares institucionais ou não: sindicatos e reuniões comunitárias. Nesse sentido, a rede de sociabilidade que emerge da ação desses agentes individuais e coletivos torna-se imprescindível para a investigação da atuação de um grupo de indivíduos que assumiu a tarefa de socializar as futuras gerações.

3.3. A formação do professor como agente coletivo

⁶⁶ Tal expressão encontra-se em: HOBBSBAWN, Eric J. & RANGER, Terence (orgs). **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 316p.

⁶⁷ A tabela n.º5 (ANEXO 4, p. 282) apresenta uma lista de escolas, onde foi possível constatar a referência a professores (as); estes são os casos das escolas Maria Edilce Barbosa, Luiz Gonzaga Ferreira e Gabriel Epifânio.

Ao sugerirmos a presença de um modo artesanal da docência como ferramenta interpretativa da ação dos (as) professores (as) leigos (as) no contexto em análise, direcionamos as lentes de observação para explorar um elemento que, a nosso ver, acompanhou a construção do grupo social docente: o sentido de liderança.

A estrita dependência do modo artesanal da docência da ação dos indivíduos torna esses personagens centrais na dinâmica dos processos educacionais em curso. Conforme já tratado no capítulo 2, talvez estejamos mais uma vez próximos à figura do agente-mediador, que dispõe de um capital social, ancorado em suas experiências acumuladas na prática e legitimadas por uma tradição sedimentada ao longo de sua trajetória na comunidade. Sejam nos variados ambientes de trabalho, nas comunidades em que estão inseridos ou então nos movimentos associativos, é possível identificar alguns personagens que se constituíram em verdadeiros elementos de ligação entre os variados contextos e os indivíduos que se propunham a exercer o ofício de ensinar. É no contexto relacional que podemos acompanhar os diferentes caminhos trilhados pelos agentes-mediadores na construção da identidade profissional de grupo.

Retornemos, então, as ideias esposadas por Anísio Teixeira nas epígrafes do capítulo 3 e na abertura deste. Duas preocupações básicas são mencionadas, quais sejam: respeitar as peculiaridades locais para a organização da escola e respeitar o professor local, como agente indispensável para o enraizamento da escola no meio em questão. Como decorrência, ele buscava encontrar no meio rural, o professor dotado de qualificativos que o projetasse como líder social, ou seja aqueles indivíduos que, tendo construído a sua trajetória enredados nos laços comunitários e familiares, detinham um saber local, comunitário, os quais o poder central não deveria descartar. Dito isso, a imagem do professor dotado de atributos para o exercício da liderança social se aproxima da ideia de agente-mediador, mas não se confunde com ele, uma vez que o agente-mediador envolve a dimensão política de sua ação na configuração de um local ativo e significativo em sua relação com o poder central. A nosso ver, tudo isto compõe um sistema de ação que faz parte da dinâmica de construção identitária do grupo social docente, e que deve ser investigado tendo em vista o complexo processo de interação na construção da identidade laboral, que Dubar (2005, p. 137) define como resultado de uma tensa negociação entre atos de atribuição, “[...] ou seja, a identidade para o outro [...] e atos de pertencimento, [...] ou seja, a identidade para si”. Vejamos, então, a maneira pela qual a professora interpreta a sua experiência de trabalho junto às comunidades:

“A experiência em Quitérias foi muito boa, foi um desafio. Eu muito pequena, os meus alunos eram bem grandões, as mulheres davam duas e três de mim. Mas era muito bom poder construir com aqueles jovens que estavam ali. Tudo filho de pescadores, sem perspectiva de vida. E nós demos uma contribuição muito grande lá, na comunidade. Porque aí começamos a trabalhar o teatro, começamos a trabalhar outras fontes, não só a leitura e a escrita, mas a cultura local. Depois eu vim trabalhar aqui em Melancias. Tive a felicidade de trabalhar com Eptácio de Carvalho, que foi uma pessoa que me ajudou muito. Posso dizer que ele foi o meu último professor em relação a quem me ensinasse alguma coisa porque na educação de jovens e adultos, nós trabalhávamos juntos. E aí eu aprendi muito com ele, inclusive eu aprendi a dividir com seu Eptácio quando ele ensinava aos alunos eu estava perto e comecei também a fazer divisão. Aprendi com ele.

Nas reuniões, era tratada a construção da cidadania, nós falávamos em sonhos em construir a cidade e aí cada um de nós assumíamos o compromisso de fazer, o que cada um podia. Não tinha escola, mas a gente se reunia de baixo das árvores. Lá, debaixo das árvores a gente dava aula, nos alpendres das casas. Era a construção da cidadania. Era o desejo que nós tínhamos de construir a cidade que hoje nós temos. Como se fosse levantando uma casa. Cada tijolo, cada pá de areia, cada pedacinho, nós fomos colocando juntos para fazer a educação de Icapuí. E hoje nós somos, posso dizer para você, que nós somos vencedores nessa trajetória porque nós aprendemos muito a respeitar os outros, a ouvir, mesmo não concordando com muita coisa, mas respeitando o direito do outro. As reuniões eram baseadas nisso, nessa transformação, no novo, de fazer a pessoa ser feliz e construir a sua história. Naquela época, nós tínhamos brilho nos nossos olhos, nós não queríamos saber se o horário chegava, nós tínhamos muito mais vontade de continuar as discussões (*Madalena, entrevistada em: 12 de dezembro de 2010*).⁶⁸

Há no depoimento a ênfase na amplitude do alcance social do trabalho do professor. Isto é evidente quando a narradora avalia a importância do seu trabalho na comunidade. Ao ter obtido sucesso na inserção social de filhos de pescadores na cultura letrada, esta ação surgia como resposta suficiente, aos olhos da professora, para conferir sentido e significado positivo ao seu trabalho. Este processo virtuoso interagiu com a sua inserção na própria comunidade de pertencimento, da qual se considerava como uma agente capaz de contribuir para a elevação moral e social da comunidade como um todo. Poderíamos identificar aí uma identidade de missão que se exacerbou no contexto do imediato pós-emancipação, uma vez que o processo político mobilizou enormes energias psíquicas e morais em torno de um projeto apresentado como libertador. A ideia de construir uma municipalidade livre das mazelas sociais, que há tanto tempo assolavam as comunidades praianas, motivava a mobilização dos (as) professores (as) em prol da educação. Na carência de espaços escolares, o cajueiro era suficiente para abrigar reuniões e indivíduos mobilizados em torno de um projeto de educação que contribuísse para a expressão da cidadania.

Seguindo a narrativa, abrimos aqui um parêntesis para tratar da experiência que, sem dúvida, foi marcante na trajetória da professora, mas não apenas dela como de muitos indivíduos que presenciaram a dinâmica social em curso. Podemos observar isso ao

⁶⁸ Para a localização geográfica das comunidades, ver: ANEXO 2, MAPA N.º 3, p. 278.

dirigirmos o olhar ao documento fotográfico (Ver: ANEXO N.º 6, FOTOGRAFIA N.º 3, p. 294). Nele há o registro da presença de inúmeros moradores praianos sob a sombra de um enorme cajueiro. Não há dúvida que tal cena despertou a atenção do fotógrafo que, a nosso ver, teria considerado aquele encontro de extrema significação política. Com exceção de uns poucos indivíduos que dirigem o seu olhar para o fotógrafo, o que demonstra a percepção deles de que aquela reunião estava a ser registrada por uma máquina fotográfica, todos os demais não percebiam a presença do fotógrafo ou davam pouca atenção ao mesmo, pois dirigiam os seus olhares a algum (s) personagem (s) sob a sombra do cajueiro. É o que podemos depreender da cena em face de haver uma compacta massa de corpos, que impediam a visualização completa do evento. Dada a distribuição física dos indivíduos, podemos ainda inferir que algo de muito importante e significativo estava a ser discutido. É de pouco interesse saber quem eram os condutores de tal reunião, o importante é considerar que os indivíduos participavam de um evento representativo de laços de sociabilidade que de modo geral envolviam diferentes áreas de atividades, inclusive a própria educação, conforme exposto no relato anterior. Ter participado dessa dinâmica social foi sem dúvida uma experiência de grande significado a ponto de a professora traduzir a sua participação como um compromisso de ordem moral.

Ter o exercício da docência como missão incorporava-se ao capital cultural dos professores, que se viam como agentes indispensáveis para a comunidade.

Então, eu tinha que estudar bastante porque o grupo precisava e eu tinha que ajudar. Eu era uma pessoa que estava aqui para fazer isso. Eu não podia estar aqui para ganhar simplesmente dinheiro. A população queria resposta e eu vim para fazer isso. Eu não vim aqui para ganhar dinheiro, até porque professor não ganha tanto assim. Então, eu tinha que estudar, tinha curso na época na primeira administração tinha muitos cursos para cá e para gente especializar, se aperfeiçoar. (*Maria Rebouças, entrevistada em: 28 de julho de 2009*)

Nota-se que ela associa o seu próprio percurso de formação às necessidades da comunidade. A realização dos cursos de formação e o compromisso com o estudo conectavam-se com as expectativas e necessidades dos camponeses e pescadores, conferindo assim sentido e valor ao seu trabalho. Este não se reduz a um valor monetário, aliás, de pouco significado em face da grandeza dos desafios existentes e da perspectiva de “construção da cidade”, ou seja, do espaço de liberdade sonhado por muitos. Ao compararmos os dois depoimentos sucessivos, é possível então projetar uma identidade do trabalho docente que se baseia em forte sentido de solidariedade em relação às comunidades.

O compromisso moral que acreditavam estar imbuídas e a imagem de doação afetiva das professoras à comunidade nos remetem em ambos os depoimentos, a reflexão sobre as relações de reciprocidade. Sugerimos, então, uma curta incursão à Antropologia: Mauss (2003, p.294) considerava ser possível estender o modelo interpretativo da dádiva para a observação das sociedades em que vivia, pois entendia que “uma parte considerável de nossa moral e da nossa própria vida permanece estacionada nessa atmosfera em que dádiva, obrigação e liberdade se misturam”. Ora nos contextos comunitários praianos, a relação de dar, receber e retribuir compunha fortemente os laços de sociabilidade. Esta relação pode ser encontrada no próprio ato de exercer o ofício de ensinar uma vez que este se encontra enredado na relação de troca, que não se reduz ao valor monetário, mas segue uma rede de compromissos, seja de caráter político, familiar ou comunitário. A professora percebe o seu trabalho como doação à comunidade cuja expressão se manifesta na forma de uma certa relação prazerosa com o ofício de ensinar ou mesmo definida como missão; e aquela, por sua vez, reconhece o valor do trabalho do professor mediante o reconhecimento de que certos indivíduos da comunidade dispõem das qualidades morais e éticas necessárias ao exercício do ofício.

Dito isso, podemos considerar que a percepção das professoras sobre a importância do próprio trabalho está inserida em um contexto que é compartilhado por múltiplos sujeitos, sendo este um fenômeno recorrente na trajetória dos (as) professores (as) praianos (as). Isto se torna evidente no depoimento que segue:

Os pais dos alunos é que pagavam. Às vezes esse mês não tem dinheiro. Não tem problema. Ajuntam os dois meses, mas pagavam; alguns atrasavam, mas pagavam direitinho. Faziam um sacrifício. Eles gostariam que os filhos aprendessem qualquer coisa. Epitácio trabalha bem. Tanto que eles queriam... No final como falei antes, apareceu o prefeito eles pediam que eu continuasse, eles não queriam outra pessoa para ensinar a não ser eu. (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*).

É indubitável considerar que a iniciativa da comunidade de solicitar ao primeiro prefeito de Icapuí a continuidade do trabalho do professor era a manifestação do reconhecimento do valor da posição assumida pelo indivíduo nas comunidades. Esta não foi erguida sobre os pilares de um conhecimento técnico específico, adquirido em agências especializadas, mas sim um conhecimento fundado na prática social. O professor tinha, portanto, a sua prática socialmente legitimada.

Outro campo de manifestação da identidade do trabalho docente reside nas próprias relações entre os pares, melhor dizendo, entre professores de diferentes gerações, especialmente aqueles que iniciam o exercício do ofício e os professores mais antigos. Solicitamos mais uma vez a leitura do primeiro depoimento desta seção à página 130, pois é um relato representativo das relações que se estabelecem entre os professores de distintas gerações.

Nele, a professora é explícita ao mencionar que o domínio de conteúdos básicos se deu graças ao apoio do professor leigo. A ele, é dirigido o reconhecimento de que foi o responsável por ensinar uma das operações matemáticas, a divisão. Temos, portanto, uma relação de reciprocidade que se estabelece nas trocas entre os sujeitos. Há um saber que é doado pelo professor mais antigo cujo valor é redimensionado por aquele que recebe na forma de reconhecimento da posição ocupada nos variados contextos de sociabilidade.

Fomos buscar em outro testemunho, um relato que reafirma a importância da transmissão de experiências dos professores mais antigos aos professores mais jovens, como importantes elementos na construção da identidade do grupo social docente.

Era uma relação boa, de respeito e de aprendizado em alguns momentos os professores mais antigos se surpreendiam um pouco com os novos métodos. As novas discussões e às vezes até questionavam que o aluno tinha muitos direitos. Porque aquela questão da democracia, na escola era um pouco diferente da escola anterior. Mas em termos de relacionamento nunca houve conflito. A caminhada se dava normalmente. E aqueles professores mais tradicionais, eles serviam também de... muitas vezes passam suas experiências para os novos porque o professor que estava recém se formando, ele tinha sim muito conteúdo, muita teoria, mas tinha muito que aprender com os professores anteriores. Muitas vezes os professores anteriores foram procurados para ajudar a solucionar problemas porque deles ficou muita marca. Ficou coisas, aprendizados que eram indispensáveis na história que tinha de ser construída. Então, quem foi se formando posterior necessitava sim dos outros professores; era uma necessidade. Só a Faculdade que tinha sido feita não significava dizer que aquele professor estava pronto. Porque na verdade quem conhecia muito da realidade da comunidade, da escola, dos alunos, era o professor, era aquele professor tradicional. *(Alcineli, entrevistada em: 12 de dezembro de 2012)*

É possível verificar a existência de um tipo de mediação que emerge do cruzamento entre diferentes gerações. Os contrastes entre as experiências podem ser observados à medida que a testemunha menciona as dificuldades que professores (as) mais antigos (as) demonstraram diante das diretrizes implementadas pela recém-instalada municipalidade de Icapuí, tais como os valores relacionados às garantias de direitos aos jovens e adolescentes e respeito aos valores democráticos no âmbito da escola. Mudanças que culminaram, como visto no capítulo 2, no fim do uso da palmatória. O relato ganha valor expressivo se

considerarmos que a professora alude a um contexto marcado por profundas mudanças políticas para as comunidades locais, motivadas pela criação do novo município e por uma orientação política ancorada na criação de um espaço público democrático. É indubitável que para os (as) professores (as) da região, o cenário é de profunda incerteza quanto aos rumos de sua prática. Se por um lado havia uma expectativa positiva em relação às mudanças, por outro elas abalavam convicções arraigadas. É possível considerar que os contrastes de experiências presentes nos depoimentos, ao contrário de distanciar as diferentes gerações, reforçavam os laços de solidariedade entre elas. É o que constatamos no respeito e reconhecimento do trabalho dos (as) professores (as) mais antigos (as) - digam-se professores (as) leigos (as) - que detinham um conhecimento da “*realidade da comunidade, da escola, dos alunos*”, nos dizeres da testemunha. E a atuação deles (as) foi marcante para a inserção da nova geração no contexto educacional local, mesmo que os (as) professores (as) já dispusessem dos saberes acadêmicos, legitimadores do fazer docente. Dessa forma, as distinções por geração de idade se tornavam cada vez mais tênues em favor de uma homogeneidade de grupo. Vale ressaltar que esta se configura em torno de uma atividade laboral. Ora, diante de um contexto de mudanças aceleradas no mundo rural praiano, os indivíduos formulavam as suas estratégias e buscavam a coesão de grupo, o que nos induz a considerar que “[...] um meio para gerar e controlar a incerteza é a profissionalização”. (MONTAGNA, 1980, p. 21 apud CERUTTI, 1990, p. 220)

Estamos diante de um relato que faz referência aos indivíduos que, aos olhos da depoente, se tornaram figuras estratégicas para a educação local, inclusive para a inserção dos professores mais novos nas comunidades. Retornemos, então, a imagem dos agentes-mediadores que se constituem em verdadeiros elos entre os professores da nova geração e mundo do trabalho. Há na interação entre os sujeitos em meio ao corpo de saberes que permeiam o exercício de ensinar uma relação de reciprocidade em que o professor mais antigo é reconhecido como portador de um saber prático e comunitário. Por sua vez, cabia ao professor mais jovem demonstrar disponibilidade em receber os saberes legitimados pelos costumes, e retribuir tal dádiva com o reconhecimento do valor do professor mais antigo na hierarquia social baseada nas diferenças geracionais. Projeta-se, assim, a ideia de uma liderança no chão da escola.

Finalizemos esta seção com a identidade forjada no âmbito do associativismo. Temos aí, um vasto campo de investigação onde são forjados os laços identitários profissionais na região das Praias no contexto sociopolítico de construção da nova municipalidade. Vale sublinhar que os (as) professores (as) do município de Icapuí não possuem um sindicato

específico da categoria docente, pois integram o sindicato dos servidores públicos municipais. No entanto, é interessante observar que mesmo em uma organização sindical heterogênea, os professores se projetavam no espaço sindical como grupo social ativo e com traços identitários marcantes. O testemunho abaixo é elucidativo quanto a esse aspecto:

“Olha, vou-lhe dizer os professores são a mola-mestra nesses trabalhos [sindicais] são os professores. Nós temos o pessoal da saúde, mas não tem tanta resistência, entendeu. E os professores vão as casas das famílias que estão omissas. Os professores conversam na própria sala de aula. Não é uma luta de guerra, é uma luta para gente chegar a um consenso, melhorar a própria educação do município, o nível dos professores, professores qualificados, nós precisamos, vocês precisam de professores qualificados. A gente conversava com pai de aluno. Já faz dezessete anos que estou afastada, mas eu tenho trabalhado, graças a deus, na minha comunidade, que batalho muito essa questão de conscientização, de trabalho, de luta, se a gente cruzar os braços a coisa não vai. E os próprios professores, hoje, os professores estão à frente deste trabalho, de conscientização, tanto que as meninas vão para o sindicato e a maior presença que consta no sindicato tem 80% de professores. A saúde já é mais recuada, essas outras pessoas de outra área, na saúde, na educação mesmo, mas que trabalha sem ser professor não marcam tanto presença como os professores, presença e luta como os professores”*(Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009).*

Verifica-se que há uma presença maciça dos (as) professores (as) na condução e organização do sindicato. Segundo a depoente 80% dos integrantes são docentes, o que significa que a luta sindical dos funcionários públicos tem nessa categoria a sua principal força social. Não é por acaso que em tal contexto a ação dos (as) professores (as) no sindicato é vista como um indicativo de forte sentido de liderança. Os (As) professores (as) encontram-se nas palavras da depoente “[...] à frente deste trabalho, de conscientização [...]. Este papel de liderança não é fruto de uma percepção subjetiva da testemunha, mas ancora-se em contextos concretos de maciça presença do professorado no sindicato. No entanto, é interessante observar que o sindicato como espaço de socialização é diretamente mencionado pelos (as) professores (as) mais recentes. Isto quer dizer que para eles o sindicato tornou-se um importante referencial na construção identitária dos professores de Icapuí. Reside aí um vestígio das mudanças sociais que estiveram em curso na região à medida que os espaços de construção da identidade de trabalho progressivamente se deslocam da família, da comunidade de vizinhança, da Igreja Católica para o associativismo sindical. É na configuração desta identidade de grupo, sem dúvida que a percepção de liderança frente às demais atividades profissionais se agrega ao capital social dos professores.

3.4. Breves considerações sobre o significado de grupo social docente

No atual estágio de nossa investigação, é necessário esclarecer o significado atribuído ao termo **grupo social docente**, que temos exaustivamente utilizado. Procuramos, por meio deste, criar uma ferramenta adequada à exploração da dinâmica de construção de um grupo social específico que esteve em curso na região das Praias, tendo como preocupação explorar a historicidade do fenômeno a partir da ação dos indivíduos e coletividades. Optamos por evitar o uso do conceito de profissionalização docente, pois este deriva de uma concepção clássica de profissionalismo, cujo parâmetro comparativo é a profissão considerada de alta qualificação. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 50), alguns pré-requisitos são essenciais para a definição do grau de profissionalidade de uma atividade: domínio do conhecimento especializado, de cunho acadêmico; compartilhamento entre os pares de uma cultura técnica; existência de órgãos reguladores do exercício profissional, auto-regulação para o ingresso na carreira e políticas de formação. Ora, conforme temos investigado e analisado até o presente momento, a trajetória social dos (as) professores (as) leigos (as) passam ao largo dos pré-requisitos necessários à definição de profissionalização. Utilizar este conceito para analisar o fenômeno sócio-histórico de formação dos professores na região das Praias significaria impor uma categoria estranha ao processo. Tomando de empréstimo, uma experiência de pesquisa da micro-história italiana, invertamos a ordem de prioridade de modo a considerar que “ [...] o verdadeiro problema é, ao contrario, compreender como indivíduos, cujas histórias e experiências são diferentes, podem decidir se reunir e, mais ainda, se reconhecer por intermédio de uma identidade social comum” ⁶⁹ (CERUTTI, 1990, p. 14). Enfatizam-se assim as redes de relações que se estabelecem entre indivíduos e coletividades na configuração dos agrupamentos de ofício. Daí a nossa opção por utilizar o termo **grupo social docente** para designar o coletivo de indivíduos que exercem o ofício de ensinar em uma região rural periférica, onde coexistem formas sociais pré-modernas e modernas. Optando por este termo, agregamos à pesquisa sobre a construção identitária do trabalho docente as questões relacionadas ao espaço, ao lugar, ao território, que na acepção de Grendi “[...] são realidades frequentemente desprezadas pela tradição historiográfica” (GRENDI, 1998, p. 257).

⁶⁹ No original: “[...] Le vrai problème est au contraire de comprendre comment des individus, dont les histoires et les expériences sont différentes, peuvent décider de se reunir et, plus encore, de se reconnaître à travers une identité sociale commune”.

Conforme avançávamos em demonstrar a centralidade da rede de relações para a trajetória dos professores na conformação do grupo social docente, nos aproximávamos de uma questão teórica essencial que acompanha os estudos sociológicos e antropológicos sobre o trabalho docente: o fenômeno identitário. Seleccionamos alguns textos representativos da produção portuguesa mais recente sobre o trabalho docente (CARIA, 2007; LOUREIRO, 2001; LIMA, J., 1997) e um autor cujos textos tem servido como referência para o debate acadêmico no Brasil (NÓVOA, 1991). Vale aqui ressaltar que a leitura dessa produção seguiu a recomendação de “identificar as *aproximações e distanciamentos*” (MENDONÇA, 2010, p. 4, *itálico da autora*) nas experiências históricas construídas nos diferentes espaços nacionais brasileiro e português. Na abordagem de Caria (2007), a construção identitária associada à atividade sociocognitiva em contexto de trabalho e o papel institucional ocupado pelo professor compõem os três fenômenos essenciais na definição de uma cultura profissional docente. A construção identitária é intrínseca ao trabalho do professor, pois esta é desencadeada a partir “ [...] de uma identificação do ator social com a atividade laboral que é principalmente determinada pela interação social (presencial ou em rede) entre pares da mesma profissão [...]” (CARIA, 2007, p.127). É importante considerar que o caráter etnográfico das pesquisas desenvolvidas pelo autor recai, por excelência, no espaço escolar onde transcorre a construção identitária do professor.

De modo geral, a caracterização do trabalho do professor considerado como cultura profissional tem sido uma tendência dos estudos sociológicos sobre os docentes. Nesse sentido, as pesquisas sobre professores devem “examinar as suas características culturais *enquanto grupo social*” (LIMA, J., 1997, p. 62, *itálico do autor*), que se realiza no espaço escolar. A importância da escola como locus da construção da identidade docente também é tratada por Loureiro (2001), ao operar com os saberes sociológicos sobre organizações, sendo a escola considerada um espaço de negociações, por excelência. Loureiro (2001, p. 61) segue uma linha de investigação que considera “[...] a importância da estrutura informal nas organizações [...]”, diferindo assim dos estudos sobre a escola que operam o modelo de burocracia racional de Max Weber. Em última instância, o que se verifica nesses estudos de cunho sociológico é a centralidade da escola como locus da construção identitária.

Todavia, o que verificamos no transcurso de nossas pesquisas é que a rede de relações sociais de onde nasce o grupo social docente não se restringe às interações entre pares, mas também inclui a sua relação com a comunidade familiar e de vizinhança, bem como a Igreja Católica.

É importante considerar que nas redes de relações em que estão inseridos, os professores se constroem como um grupo social dotado de uma cultura própria. Assim, tomamos de empréstimo uma das preocupações que tem caracterizado os estudos na área da sociologia da educação, qual seja: a maior atenção “às formas através das quais os professores interpretam e desempenham o seu papel ocupacional (LIMA, J., 1997, p.60). No entanto, se nos estudos sociológicos o trabalho do professor nos estabelecimentos escolares tem sido alvo de atenção crescente, obrigatoriamente em nosso projeto o campo de investigação transcende o espaço da escola como referencial de construção identitária para abranger uma rede de relações integrada pela família e pela comunidade de vizinhança. Estaríamos, pois diante de contextos geradores de culturas de professores, que para melhor caracterizá-las preferimos tratá-las como modo artesanal de docência.

Não há dúvida que a análise de Nóvoa é a que tem apresentado a maior circulação na produção acadêmica brasileira sobre a profissão docente. Na avaliação de Vicentini & Lugli (2009, p. 14) a formulação sobre as etapas que acompanham a profissionalização docente “têm se mostrado potencialmente férteis para desenvolver pesquisas a respeito da história da profissão docente em outros países e, em especial, no Brasil”. Entretanto, a nossa opção teórico-metodológica acabou por nos conduzir por outros caminhos interpretativos e, por conseguinte, ponderar o uso de algumas categorias propostas por Nóvoa (1991) em sua análise sócio-histórica sobre a história da profissão docente. Esta tem como pressuposto a ideia de que a construção da identidade social docente conforma-se em relação estreita com as suas associações profissionais. Independente do tipo de modelo em que se espelham os professores: o modelo das ordens profissionais ou o modelo do sindicalismo operário, a associação é o lócus em que é possível perscrutar os processos de construção da identidade profissional. No entanto, esse modelo adéqua-se ao estudo de processos de construção de identidades profissionais onde há a transição lenta para o sistema de escolas formais? Como estudar os processos de construção de identidade profissional em agrupamentos onde a associação profissional é desconhecida, ou não fez parte pelo menos durante um longo período da trajetória de vida dos professores? Os modelos propostos são adequados para estudarmos a construção da identidade dos professores que sofreram o impacto de transformações tão profundas na educação local, proporcionadas pela implantação e expansão da escola formal?

Vejamos, então, as quatro categorias apresentadas por Nóvoa (1991, pp. 128-130) que são: “1) os docentes que ‘esposam’ as visões dos controladores sociais; 2) os docentes inovadores e críticos; 3) os ‘pedagogistas’; 4) os docentes sem opção deliberada”. Com a

classificação proposta, o autor pretende tornar inteligível a construção da identidade social docente, embora entenda que a complexidade do corpo docente torne esta classificação repleta de “riscos e simplismos que não podem ser desprezados”. Atento aos riscos, o autor prudentemente propõe evitar o uso demasiadamente rígido das categorias propostas.

Este alerta surtiu grande efeito em nossa investigação, pois a categoria de docentes inovadores e críticos, encontra-se, a nosso ver, relacionada a uma experiência tipicamente europeia e urbana, ou seja, a marcante presença do pensamento social crítico, simbolizado pelo marxismo e pelo anarco-sindicalismo que contribuíram a sua maneira para os professores se identificarem como “militantes sociais e políticos” (Nóvoa, 1991, p.129). Temos aqui uma categoria que se constrói a partir de uma experiência histórica específica. Com isso, retornamos a nossa indagação sobre a grade interpretativa de Nóvoa, qual seja: o modelo, mesmo considerado em sua flexibilidade, seria suficiente para analisar os fenômenos sócio-históricos de formação da categoria profissional docente em pequenos municípios brasileiros, em especial dos municípios rurais nordestinos, onde a expansão da forma escolar clássica foi lenta e desigual?

De fato, em face dos depoimentos coletados, é possível verificar que a construção da identidade do corpo docente de um pequeno município não se resume a sua inserção em movimentos associativos docentes exclusivamente, mas abrange outras dimensões de sociabilidade que inclui a interação com a comunidade. Ora, ao descrever a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as), verificamos que eles (as) estiveram vinculados a valores e ideias relacionadas às comunidades a que estavam inseridos (as); sendo estas fontes de legitimação de sua ação educativa junto às crianças, jovens e adultos. E a escola doméstica constituía-se em um prolongamento da rede de relações familiares e comunitárias em que se forjava a identidade em torno do ofício de ensinar.

Poderíamos ainda nos reportar à quarta categoria “Os docentes sem opção deliberada”. Alimentam-se em sua ação das ideias próprias aos três primeiros grupos, mas não oferecem um conjunto sistematizado de ideias que lhes permitam construir um sistema de valores autônomos em relação aos demais. Esta é composta por uma imensa massa de professores, cujo traço principal que os unifica é a força da inércia, tornando-os verdadeiros “militantes da indiferença ativa” (NÓVOA, 1991, p. 129-130). Na ênfase dada ao comportamento pouco afeito à mudança e a ousadia, a categoria proposta pouco contribui para elucidar um problema que acompanhou a nossa investigação, qual seja: a de tentar captar a mudança em situações de aparente inércia. Esta é uma questão crucial, pois um traço característico do grupo docente na região das Praias é o peso da rotinização das atividades em um quadro de pauperização

material e de lenta expansão do sistema de escolas formais. Ora, conforme temos nos esforçado em demonstrar, o cenário traçado nos levaria naturalmente à conclusão de que a rotinização perpetuava práticas e posicionamentos resistentes à mudança. Contudo, a nossa preocupação é captar as mudanças em curso em contextos marcados por fortes tradições que se perpetuam entre aqueles que abraçaram o ofício de ensinar.

Ora, a categoria “os docentes sem opção deliberada” não pareceu ser adequada para a análise do processo de profissionalização docente em sociedades de tardia expansão da escola formal, por uma razão: o modelo proposto pressupõe uma relativa estabilidade do sistema de escolas formais nas quais os professores estão vinculados, pois “a militância da indiferença ativa” só é possível desde que exista uma cultura docente forjada no interior da escola.

Feitas as considerações acima, nos resta dizer que a utilização do termo “grupo social docente”, é decorrência de nossa operação por tornar visíveis os fenômenos que não se configuram em análises macro. Com a calibragem das lentes de observação, emerge o mundo relacional composto por agentes variados e múltiplos contextos, com os quais os professores tecem os fios de sua trajetória laboral. É desta aventura do trabalho imersa em contextos concretos que procuramos dar sentido e significado ao processo sócio-histórico de formação de um grupo social dedicado ao ofício de ensinar.

Por fim, procuramos demonstrar que por intermédio da micro-história tem sido possível explorar a complexidade da dinâmica social de formação do grupo social docente em um local concreto, o que ressalta a importância de se considerar a diversidade dos contextos sócio-educacionais para a compreensão dos tortuosos caminhos tomados pela escolarização no Brasil; algo que há mais de cinquenta anos já angustiava Anísio Teixeira a ponto dele considerar a regionalização da escola um antídoto necessário para superar “os aspectos abstratos e irrealis da escola imposta pelo centro”.

PARTE II

CAPÍTULO 4: IGREJA EM MOVIMENTO

“Não basta, certamente, refletir, conseguir mais clarividência e falar. É necessário agir. A hora atual não deixou de ser a hora da palavra, mas já se tornou, com dramática urgência, a hora da ação. Chegou o momento de inventar com a imaginação criadora a ação que cabe realizar e que, principalmente terá de ser levada a cabo com a audácia do Espírito e o equilíbrio de Deus.”
(Conclusões da Conferência de Medellín, 1968, p. 38)

O fragmento do texto final da Conferência de Medellín⁷⁰ é elucidativo quanto à conclamação a um tipo de ação que devia superar a rotina, sendo necessário para tanto a imaginação criadora e audaciosa dos agentes religiosos, indispensáveis para ultrapassar todo e qualquer limite para a divulgação da palavra de Deus. Essas ideias tornaram-se uma força social concreta ao serem interpretadas e incorporadas por inúmeros agentes individuais e coletivos. Do lado da Igreja Católica, anunciavam-se mudanças conceituais e práticas cujo alcance foi de redesenhar a sua trajetória no continente latino-americano. Tais ideias foram passíveis de muitos significados e sentidos. Dessa efervescência surgiu a teologia da libertação. O seu alcance foi amplo e, particularmente na educação, urge avaliar o seu impacto. Conquanto haja uma literatura abundante sobre a temática da Igreja após Medellín, a maneira pelas quais as novas diretrizes foram incorporadas aos variados contextos sociopolíticos e intelectuais é ainda uma temática de grande potencial exploratório.

É o que pretendemos fazer neste capítulo, tendo a ação da Igreja Católica na região das Praias como fio condutor da investigação sobre a formação do grupo social docente. Convém, então, esclarecer as razões que nos levaram por esse caminho.

Começamos a esboçá-lo à medida que avançávamos na exploração de testemunhos. A rede de relações que se configurou entre os diferentes agrupamentos humanos teve na Igreja

⁷⁰ Foi a segunda Conferência do Episcopado Latino-Americano que se propôs a elaborar as diretrizes da ação pastoral na América Latina à luz das ideias renovadoras presentes no Concílio Vaticano II (1962-1965). Os debates em Medellín giraram em torno das temáticas da pobreza, da libertação e da justiça. Passados mais de 40 anos, Medellín ainda suscita aceso debate no interior da Igreja Católica, tornando-se referência, sobretudo para os setores progressistas católicos, nos debates travados nas Conferências mais recentes, bem como eixo de referência para a avaliação da profundidade das mudanças e dos limites de seu alcance. Para maior aprofundamento deste tema, ver: COMBLIN, Joseph. Conferência Episcopal de Medellín: 40 anos depois. **Cadernos Teologia Pública**. RS, São Leopoldo: UNISINOS, n.º 36, 2008, ISSN: 1807-0590. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-teologia/58536-conferencia-episcopal-de-medellin-40-anos-depois>>.

Católica um agente institucional de inquestionável força moral e de fortes tradições sedimentadas no tempo. Neste sentido, o estudo da formação do grupo social docente ficaria incompleto se não considerássemos os movimentos de uma instituição que integrou o contexto de ação em que estão imersos os (as) professores (as) leigos (as). Mas ao contrário de analisarmos a dinâmica social das pequenas comunidades e de seus professores no âmbito das coordenadas e eixos ditados pela Igreja Católica, sendo os camponeses e pescadores meros receptáculos da ação da instituição, pretendemos dar ênfase ao protagonismo desses agentes. Tal proposta analítica, entretanto, exigiu alguns cuidados.

A começar pela calibragem das lentes de observação de modo a captar o movimento de uma instituição transnacional em um espaço local. Optamos, então, por uma perspectiva micro, que abriu caminho para verificarmos que a Igreja deixou rastros de memórias de sua caminhada na região das Praias, o que nos ensejou um crescente interesse em explorar as relações entre a ação político-educativa da instituição e a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as). Por outro lado, dada a característica universalizante da instituição, fomos ampliando progressivamente as lentes de observação em direção a vínculos institucionais cada vez mais amplos. A seguir, trataremos da rede de relações tecidas entre os (as) professores (as) leigos (as) e a Igreja Católica na região das Praias entre 1960 e 1970.

4.1. Comunidades rurais, professores (as) e Igreja Católica

A presença física da Igreja Católica era significativa na cidade de Aracati com os seus inúmeros locais de culto. Já nas áreas rurais, o cenário se diferenciava com a dispersão de Capelas. Lima, A. (1941, p. 36) menciona a existência de capelas em alguns povoados praianos, tais como em Redonda, Mutamba, Tremembé, Melancias, Peixe Gordo e Manimbú e Mata Fresca. Mas este número estava longe de atender aos povoados dispersos no território. Por sinal, Freitas (2003, pp. 223-226) refere-se à carência de locais de culto que gerava dificuldades para a prática religiosa entre as populações rurais: até a transferência da Paróquia de Areias (distrito de Ibicuitaba pertencente ao município de Icapuí) para Caiçara (atual sede do município de Icapuí, onde se localiza a Paróquia de Nossa Senhora de Soledad) nos anos 1940, as atividades religiosas concentravam-se na Paróquia de Areias, exigindo grandes deslocamentos das famílias rurais para os eventos religiosos. Entretanto, isto não quer dizer que o catolicismo fosse rarefeito na região das Praias. Poderoso instrumento de socialização, a

religiosidade católica tornou-se referência para os diversos grupos sociais, dentre os quais o grupo social docente. Ao nos propormos narrar a história desse grupo através do tempo, mesmo que seja o passado recente, é importante considerar que não estamos descrevendo a história de uma cultura profissional, construída por indivíduos que apresentaram um percurso linear em sua formação (escolarização formal – formação profissional em agências especializadas e exercício profissional em ambientes apropriados às atividades pedagógicas), mas sim a história de um grupo com suas discontinuidades e permanências que coexistiram em situações de tensões e acomodação. No caso do estudo em questão, entendemos que as discontinuidades e permanências acompanham a construção do grupo social docente, com suas identidades sendo forjadas na interseção entre diferentes sistemas normativos.

Acompanhar a trajetória de diferentes indivíduos nos permitiu dimensionar o peso da geração na configuração da identidade individual e coletiva dos (as) professores (as) leigos (as). No intervalo de tempo de sessenta anos temos o cruzamento de diferentes gerações de professores cujas trajetórias se entrelaçaram, dando origem a redes de sociabilidade. Consideramos também que estas gerações podem se diferenciar ou preservar um determinado padrão de comportamento no âmbito de um mesmo contexto relacional. Contudo, partimos do pressuposto de que os (as) professores (as) leigos (as) construíram sua identidade individual e de grupo alicerçada em contextos relacionais variados. Verificamos isso durante a experiência política e social religiosa realizada na região das Praias a partir dos anos 1970.

Neste período, a trajetória docente teve na ação da Igreja Católica uma referência significativa. Não queremos dizer com isso que a instituição não teria estado anteriormente presente na socialização dos indivíduos e grupos locais, mas para os (as) professores (as) leigos (as) essa experiência se inscreveu em suas trajetórias individuais e coletivas. Isto se torna evidente nas memórias dos professores mais antigos, de cujos fragmentos destacamos um personagem que insistentemente surge como referência central: o padre Diomedes.

A presença deste personagem pode ser entendida no âmbito da profunda religiosidade católica das comunidades locais. Como representante da Igreja na região, onde atuou mais de dez anos, seria quase obrigatório que o personagem povoasse as lembranças de camponeses e pescadores fiéis ao catolicismo, ou até mesmo daqueles filiados as outras religiões. A fonte desta lembrança talvez não esteja ligada estritamente ao reconhecimento por parte das comunidades praianas do respeito aos procedimentos litúrgicos e zelo na defesa intransigente da fé cristã que o pároco demonstrou ao longo de sua missão, mas sim pela concretude de suas obras. De fato, as intervenções sociais teriam contribuído para que o pároco se

transformasse numa memória-viva para os indivíduos e as coletividades locais, forjando assim fortes laços de reconhecimento mútuo entre as partes.

A este propósito, a empatia entre o Pe. Diomedes e os professores flui em suas narrativas. No que concerne ao pároco, as raízes desta empatia podem ser encontradas em sua própria trajetória. O seu trânsito no ambiente escolar em Limoeiro do Norte conferiu-lhe uma sensibilidade no olhar em relação à educação. Por certo que a sua condição de Diretor escolar e professor o tornou sensível à percepção do (a) professor (a) leigo (a) no contexto social da região.⁷¹ Isto teria contribuído para a aproximação e a criação de laços entre eles, sem que menosprezemos o papel do catolicismo como elemento legitimador do consentimento mútuo entre os atores, além de ter garantido a continuidade do trabalho religioso, interrompido pelo fim do trabalho pastoral do Pe. José Salles à frente da Paróquia de Nossa Senhora de Soledad. Entretanto, o que as comunidades não contavam é que circulavam novos ares na Diocese de Limoeiro⁷² e que o trabalho pastoral seria conduzido a partir de novas perspectivas.

Esta mútua admiração entre os (as) professores (as) leigos (as) locais e o Pe. Diomedes torna-se uma fonte de interessante exploração, mas, também, embute o risco de sermos conduzidos facilmente em direção a estereótipos enaltecendo os agentes individuais e coletivos envolvidos na ação educativa.⁷³ Por outro lado, os depoimentos nos instigam a reflexão acerca do processo sócio-histórico que pavimenta a construção dessas identidades

⁷¹ O Pe. Diomedes construiu uma sólida trajetória na educação. Entre os anos 1950 e 1960, em Iracema, fundou o Instituto Pio XII, onde lecionou Matemática e Francês, além de ter sido nomeado por Dom Aureliano Matos Diretor Espiritual do Seminário Cura D'Arce e ter atuado como professor de Música, Matemática e Religião no próprio Seminário. Ele também lecionou Português e Matemática, na Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte. Entre 1971 a 1973, ele exerceu o cargo de Diretor da Escola de Comércio Presidente Kennedy, da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), tendo também atuado na condição de membro da 1ª Comissão MOBIL – Limoeiro. Ver: CASTELLO BRANCO, Monsenhor João Olímpio. **O Limoeiro da Igreja**. A História de Limoeiro do Norte a partir de seus párocos. p. 223. Indústria Gráfica Minerva. 1995. 328 p.; e BESSA, Dom Pompeu Bezerra. **A antiga Freguesia do Limoeiro**: notas para sua história. pp. 98-102. Fortaleza: Premium, 1998. 250p., Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

⁷² Vale registrar que o município de Aracati, no qual se incluíam os distritos das regiões das Praias fazia parte da jurisdição espiritual da Diocese de Limoeiro do Norte. Na cruzada empreendida pela Liga Eleitoral Católica contra comunistas e liberais, a Igreja Católica do Ceará promoveu a instalação de Dioceses no interior do Estado. Em tal contexto, foi criada em 1938 pela Bula Ad Dominicum, do Papa Pio XI, a Diocese de Limoeiro do Norte, governada entre 1940 e 1967 por Dom Aureliano Matos, bispo de perfil conservador, cuja governança teria sido marcada por forte competição com as instituições da sociedade civil na área da educação e saúde, e preocupações com a formação de novos quadros missionários para a Igreja. Ao atuar de acordo com as diretrizes do Vaticano I, não se considerava apto para acompanhar os novos passos da Igreja após o Concílio Vaticano II. Para mais detalhes acerca da fundação da Diocese de Limoeiro e sua posição estratégica para a cidade, ver: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. *A História da criação da Diocese de Limoeiro do Norte e o projeto de Educação de Dom Aureliano Matos para a Zona Jaguaribana no Ceará (1938-1968)*. In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**, pp. 123-135. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. 300 p.

⁷³ Vale lembrar as reflexões críticas de Levi (2006, pp. 167-182) acerca das narrativas biográficas que de modo geral embute uma concepção linear e homogeneizadora das trajetórias individuais.

desde que consideremos as conexões que pretendemos estabelecer entre os depoimentos dos (as) professores (as) e do pároco, em suas trajetórias entre os diferentes sistemas normativos.

Começamos pelo depoimento de Pe. Diomedes que diz:

“Como educadores eram pessoas que tinham um reconhecimento muito grande da comunidade. O pessoal admirava muito a função, a missão do educador aqui. Era bem aceito. Todos estes que estão aposentados tem destaque na comunidade Zélia, Epitácio, Lourdes e outros que já morreram. Dona Adalgisa também, em Tremembé. A maioria era estadual, era um contrato estadual, não era municipal, era um contrato estadual. A remuneração naquele tempo para a pobreza do lugar, e como não tinha emprego, era um status, até economicamente, ser professor naquele tempo”.
(Entrevistado em: 28 de julho de 2009)

Duas temáticas chamam a atenção neste depoimento. A primeira refere-se às relações de trabalho vigentes nos distritos das Praias à época que o pároco iniciou o seu trabalho pastoral. Essas relações assumiram diferentes formas, sendo uma delas o contrato público precarizado, o que garantia aos professores um recurso mínimo, mesmo considerando a sua instabilidade. Ter essa garantia em um contexto de incertezas nas relações de trabalho tornava o (a) professor (a) leigo (a), portador (a) de símbolos de distinção. Não foi por acaso que ao chegar à região das Praias, em 1973, o Pe. Diomedes percebe com argúcia a posição social dos professores nas comunidades. Sujeitos imersos na pobreza, mas que dispunham de marcas identitárias que, aos olhos dos demais membros das comunidades, serviam como símbolos de diferenciação social. Sem sombra de dúvida que em uma região rural empobrecida, qualquer distinção de origem material tem um impacto significativo na produção das diferenças entre os indivíduos. Conquanto o assalariamento tenha pouco significado material para os (as) professores (as) leigos (as) em face dos atrasos de pagamento e da instabilidade dos contratos, a remuneração pode ser vista como fator de diferenciação simbólica e de expressão do lugar que os indivíduos ocupam nas redes locais de poder. Afinal para tornar-se assalariado era obrigatório o indivíduo dispor de relações com os agentes político-administrativos municipais ou de outras esferas de poder, conforme visto no capítulo 2.

O deslocamento de foco para o campo das interações sociais torna a área de interseção entre grupos e indivíduos fértil em possibilidades investigativas. Barth (2000, p. 54) já mencionara, em sua vigorosa reflexão acerca do papel desempenhado pelas interações sociais na construção do mundo da cultura, que “[...] é para o agir que as pessoas têm categorias, e que é a interação, e não a contemplação, que as afeta significativamente“. Tendo como pressuposto esta ideia-chave, encaminhamos a nossa investigação em direção as estratégias e

aos mecanismos utilizados pelos professores para tornarem-se um grupo social específico, gozando de certa estabilidade frente à comunidade, e de reconhecimento frente ao poder do Estado em sua dimensão local. Isso implica em dirigirmos as lentes de observação em direção a maneira pela qual os indivíduos aproveitaram as escassas oportunidades que lhes foram oferecidas, inclusive pela própria Igreja Católica.

É lícito afirmar que o ato de ensinar estava envolto em relações instáveis e irregulares. Cabia ao próprio professor criar as condições mínimas para a sua sobrevivência, o que gerava uma percepção de que o ofício de ensinar era tarefa exclusivamente individual; um tipo de trabalho de caráter particular. Em tais circunstâncias, perseguir o assalariamento poderia ser a garantia de injetar algum grau de estabilidade e previsibilidade ao ofício. Para compreendermos o significado do assalariamento para os professores, sugerimos – na esteira das reflexões de Barth (2000, p. 129) sobre o lugar da experiência dos indivíduos na construção de modelos interpretativos - abordar as relações de trabalho “como resultado da luta dos atores para vencer a resistência do mundo”.

Nesse sentido, o assalariamento torna-se um fato social prenhe de simbolismo para a vida dos (as) professores (as) praianos (as). No entanto, se considerarmos o assalariamento tão somente como um fator externo que impõe um reordenamento ao mundo do trabalho em direção a um maior grau de racionalidade, este modelo analítico não responde as nossas inquietações no que diz respeito à compreensão do processo social que subjaz a formação do grupo social docente na região das Praias. Sugerimos, então, ter em conta a assinatura do contrato apenas como rastros de trajetórias de indivíduos em sua construção como grupo social de trabalho específico, e não como fator modelador determinante da inserção desses indivíduos em um mercado de trabalho assalariado em formação. Resumindo: o que nos interessa aqui não é o contrato por si mesmo, mas o significado que assume para os professores na dinâmica de sua formação como grupo de trabalho específico.

Isto posto, retornemos ao testemunho: a segunda temática refere-se à inserção dos (as) professores (as) leigos (as) nas comunidades das Praias. O pároco é explícito ao mencionar a admiração das comunidades ao trabalho dos (as) professores (as). Se estas relações deixaram marcas na memória do religioso, é válido inquirir as razões para tal reconhecimento e valorização do (a) professor (a). Podemos dizer que há embutida, nesta observação, uma fina percepção sobre as relações que permeavam as ações educativas locais. Visão retrospectiva de um personagem que fora sensibilizado por um contexto social que aos seus olhos merecia uma atenção especial e oferecia um potencial campo de trabalho.

Verificamos nesses depoimentos a presença de expectativas diferenciadas a respeito do trabalho do (a) professor (a) leigo (a). Com efeito, a Igreja Católica atua em um contexto social em que a demanda por educação e o reconhecimento do trabalho do (a) professor (a) integram a dinâmica das comunidades. Esta questão traz implicações importantes para a nossa investigação, uma vez que a Igreja também sofre as influências do seu entorno social.

Sugerimos, então, a inversão do ângulo de investigação: se a nossa proposta inicial foi de buscar no depoimento do pároco traços que compõem a sua percepção sobre o (a) professor (a) leigo (a) da região, elegemos, a partir desse momento, as memórias dos (as) professores (as) que foram construídas em sua interação com a Igreja Católica. Nelas, nos propusemos a explorar experiências de vida que nos induzissem a reflexão acerca do lugar que essa instituição ocupou na construção do grupo social docente.

Considerando que os depoimentos de Pe. Diomedes e dos (as) professores (as) são representativos de um processo historicamente construído de interação entre indivíduo e grupo, concluímos que estes fragmentos de memória nos auxiliaram a acompanhar o percurso desses agentes na construção das redes de sociabilidades locais. Nesse sentido, é inequívoco reconhecer que a experiência social da Igreja Católica na região das Praias se inscreveu na memória dos professores.

Durante as entrevistas, foi recorrente o relato sobre a ação positiva do pároco, o que denota uma admiração e respeito ao seu trabalho pastoral. Entretanto, as qualidades sinalizadas nos depoimentos nos colocavam diante de uma armadilha: a presença de poucas vozes dissonantes. Isto poderia, a princípio, contribuir para uma visão homogênea da comunidade em relação ao trabalho da Igreja Católica. Por isso que, ao evitarmos uma abordagem linear das trajetórias dos indivíduos e coletividades, nos afastamos progressivamente da concepção de agrupamentos humanos dotados de forte coesão social, que se materializava na constituição de uma memória coletiva, dotada de alto grau de uniformidade.⁷⁴

⁷⁴ Aqui nos distanciamos da concepção de memória coletiva, desenvolvida por Maurice Halbwachs, de tradição Durkheimiana. Estudos mais recentes tem projetado olhares críticos sobre a concepção de memória coletiva ao propor a análise do lugar da memória na sociedade e a de sua própria construção histórica, que longe de apresentar coesão é um campo de disputa. (ver: Pollack, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, volume 2, Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n.º1, 1989, ISSN: 0103-2186. pp. 3-15. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2278/1417.>. Acesso em: 10 de julho de 2012). A nosso ver, o conceito de memória coletiva imprime ao objeto de análise um forte sentido de coesão social, o que dificulta uma abordagem que privilegia as incoerências e discrepâncias nas interações entre os agentes sociais e as instituições. Encontramos o largo uso do conceito de memória coletiva em BUSTAMANTE, Ana Maria Goulart. **Memória e Identidade local em Icapuí**, Ceará. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2005. 213 p. Nesta tese a autora reivindica explicitamente o uso do livro *A Memória Coletiva*, de Maurice Halbwachs - um clássico no debate entre memória e história -, em que as questões

Traçadas as linha gerais que marcaram a relação entre o pároco e os (as) professores (as) leigos (as), é necessário expandir o nosso foco de análise para ampliarmos a nossa compreensão acerca da intervenção da Igreja na região das Praias. Para tanto, devemos tratar da Diocese de Limoeiro do Norte, na qual o pároco foi um dos personagens.

4.2. A Diocese em transformação

A presença da Igreja Católica tornou-se evidente à medida que avançávamos na leitura dos testemunhos e, amiúde, percebíamos que ela compunha a memória afetiva dos (as) professores (as) leigos (as), com as vívidas lembranças de ações desenvolvidas pela instituição em diferentes momentos, sobretudo na área da educação. Por sua vez, Levi (2009, p. 09) nos oferecia a noção de sistema normativo, considerado um instrumental de análise que procurava se distanciar de abordagens que concebiam de antemão a Igreja Católica como instituição que se modelava em sua interação com o Estado.

“A co-presença de dois sistemas normativos, o da Igreja e o do Estado – que não conseguem delimitar com nitidez os seus campos de competência e de autonomia e que não encontram formas de subordinação da Igreja ao Estado ou vice-versa, como em muitos países de tradição protestante que atribuíram sacralidade ao poder político – teve conseqüências que não podem continuar a ser lidas nos termos de relações entre Estado e Igreja como instituições, sendo preciso examiná-las sob o aspecto mais geral do efeito produzido em termos de mentalidade.”

Daí inferirmos que focar o estudo da Igreja Católica no âmbito das relações institucionais com o Estado não é suficiente para aquilatarmos as múltiplas dimensões sociais de sua ação, inclusive aquelas que mais diretamente estiveram ligadas à educação. Para além da inserção institucional da Igreja na educação, através de seus estabelecimentos escolares, entendemos que outras possibilidades se colocam quando deslocamos o nosso olhar em direção ao impacto das disputas entre os sistemas normativos; sobretudo se considerarmos o local em que a formalização das relações educacionais é precária. A maneira pelas quais

referentes a relação entre memória coletiva e tempo, memória coletiva e espaço, memória individual e coletiva servem como bússola para a pesquisadora analisar a construção da identidade comunitária de Icapuí. Tal abordagem conferiu uma imagem de identidade comunitária fortemente ancorada em um tempo linear e desprovida de discrepâncias, o que resulta na elaboração de uma narrativa que se aproxima de uma essência comunitária primordial que se realiza na emancipação do município, quando da abertura política em meados dos anos 1980.

indivíduos e coletividades se apropriam e conferem diferentes significados às ações da Igreja, torna-se um campo de análise interessante para o estudo dos comportamentos dos agentes frente às inovações propostas por uma instituição que se debatia frente às mudanças.

As implicações para o nosso projeto são claras: deslocamos o olhar do campo das análises que conferem um peso significativo ao debate sobre os fatores de ordem institucional que orientam a ação da Igreja, situando-a em um patamar semelhante ao do Estado, em direção a uma abordagem que privilegia os percursos dos indivíduos e coletividades nos interstícios dos sistemas normativos. Nesse sentido, para abordar a formação do grupo social docente na região das Praias é necessário considerar a existência de dois sistemas normativos que moldaram a história política da modernidade ocidental: o Estado e a Igreja Católica; dois sistemas normativos que em seu relacionamento oscilaram entre a concorrência e a complementaridade quanto a sua ação social, tendo suas histórias entrelaçamentos distintos e resultados variados de acordo com o tipo de sociedade em questão.

Abordemos, então, a Igreja Católica em perspectiva micro. Mas, antes disso, convém apresentar alguns problemas que surgiram a partir da investigação.

A busca de documentação nos reservou algumas surpresas. Foi o caso do Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte. Dadas as condições em que o integramos à pesquisa, convém tecer algumas considerações. Logo na abertura do Livro Tombo, encontramos uma justificativa inicial, elucidativa do tipo de documento que dispúnhamos:

“Considerando que até a presente data não foi encontrado o livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte;

Passo a registrar, atendendo pedido do Bispo Diocesano, Dom Manuel Edmilson da Cruz, a partir de sua posse, os acontecimentos mais relevantes desta Diocese, após uma breve memória de dados da sua criação e dos Bispos anteriores. Tais dados estão longe de retratar a totalidade dos acontecimentos, devido à escassez de tempo e a outros fatores, mas foram pesquisados cuidadosamente.” (*Irmã Maria Bernadete Gonçalves de Paula, 1995*).

Constatado o desaparecimento do Livro Tombo original, procedeu-se à elaboração de um novo documento, que foi finalizado em janeiro de 1995. Redigido em escrita cursiva - a autora divide os fatos cronologicamente, tendo como marco de origem a fundação da Diocese de Limoeiro do Norte -, a religiosa demonstra a intenção de manter a estrutura própria a este tipo de documento. Vale mencionar que o Tombo é um registro de memória da ação dos agentes religiosos em sua jurisdição espiritual, escritos pelos próprios religiosos, tornando-se assim um documento oficial da Igreja Católica.

Inferimos que houve a intenção de conferir a escritura um grau de objetividade. É notável a preocupação em citar as obras pesquisadas, que aparecem no corpo dos pequenos textos, como elemento indicativo da veracidade dos fatos, sendo enxertadas com registros de memórias orais, provenientes de diferentes personagens; inclusive, não descartamos aqui a memória da própria religiosa.

Dispúnhamos, então, de um documento reconstruído a partir da intervenção de uma personagem que recebe a chancela do Bispo da Diocese de Limoeiro do Norte para a produção de um registro que fosse o retrato mais próximo possível da vida institucional diocesana. Se o Tombo reconstruído não apresentou a escrita dos personagens contemporâneos aos fatos relatados, isto não significava que o documento fosse desprovido de valor para a investigação. Dada a sua estrutura textual, a leitura nos ofereceu indicações de um livro-fonte valioso que, conforme foi possível constatar, teve circulação restrita nos domínios da Diocese.⁷⁵ Mas a sua importância não se restringiu à indicação de livros-fontes ou de documentos oficiais, serviu também como peça representativa da maneira pela qual a Igreja se vê a si mesma, sua importância e valor para as comunidades.

Feitas as observações sobre o documento, convém assinalar que o simples registro de fatos já foi suficiente para que pudéssemos esboçar um pequeno mosaico alusivo à trajetória da Diocese em suas relações com a educação. Coube, portanto, à nossa investigação selecioná-los, organizá-los e interpretá-los. Na medida em que nos propusemos a variar a escala de observação, tornou-se viável perscrutar as redes de relações internas em um de seus espaços político-administrativos: a Diocese. Tendo a Igreja mecanismos hierárquicos fortemente centralizados, acompanhar a posição, o deslocamento e a ação de cada indivíduo neste cenário são caminhos possíveis para explorar as discrepâncias em um contexto sociocultural, marcado por forte sentido de homogeneidade. Daí, o nosso interesse em lançar um olhar mais atento aos fatos relacionados aos Bispos. Três fatos foram destacados da consulta ao Tombo: A morte de Dom Aureliano Matos em 1967, os bispados de D. José Freire Falcão entre 1967 e 1972 e de Dom Pompeu Bezerra Bessa entre 1972 e 1992. Se

⁷⁵ Vale registrar que as fontes consultadas pela religiosa não se restringem ao livro-fonte *A antiga Freguesia de Limoeiro: notas para sua História*, de Dom Pompeu Bessa, mas incluem também documentos da Diocese. A lista é composta por: Livros 1 e 2 (Circulares, Decretos, Atas, Cartas Pastorais, etc da Cúria diocesana); Cartas Paroquiais de Dom Aureliano; Relatório da obra Pontifícia das Vocações Sacerdotais da Diocese de Limoeiro do Norte – 1946; Programação do Congresso Eucarístico em comemoração ao 1º centenário do Apostolado da Oração – 29 de novembro a 3 de dezembro de 1944; Programação do Congresso Catequético Diocesano e Abertura do Centenário de Russas – 1957; Programação do Jubileu Áureo Sacerdotal de Dom Aureliano Matos – 1964; Livro nº 1 de Posse dos Bispos da Cúria Diocesana; Livro das Ordenações nº. 1; Livro de Tombo da Paróquia da Catedral. Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

acompanharmos a narrativa, encontraremos o relato de uma passagem harmoniosa entre os bispos, sendo o sucessor um esmerado continuador das obras realizadas nos bispos anteriores. Esta linearidade narrativa torna difícil identificar rastros de conflitos presentes na esteira das sucessões.

Todavia, um fato referente à política diocesana nos chamou a atenção: o contraste entre a trajetória de Dom Aureliano Matos à frente da Diocese, que durou mais de vinte cinco anos e de seu sucessor, de curta duração. Tal fato, a nosso ver, exigiu que focássemos à dinâmica institucional da Diocese a partir do final dos anos 1960. Foi necessário recorrer a algumas estratégias de pesquisa para que pudéssemos superar os limites impostos pela narrativa da linearidade institucional. Daí termos buscado em livros-fontes⁷⁶ a matéria-prima que nos permitisse cruzar fatos e interpretações provenientes de diferentes tipos de documentos. Focamos, então, a nossa leitura nas incoerências e lacunas das diferentes narrativas de modo a desnudar a imagem monolítica da Igreja Católica.

Continuando a focar na trajetória dos indivíduos, verificamos que ao estar à frente da Diocese D. José Freire Falcão implementou algumas medidas em direção à renovação, tais como a criação de Assembleias Diocesanas de Planejamento Pastoral que visavam promover a Pastoral Orgânica de Conjunto.⁷⁷ A renovação proposta exigia uma mentalidade que rompesse com o padrão até então vigente, além de quadros eclesiais dispostos a implantar as novas diretrizes.⁷⁸ Esta preocupação fica evidenciada com o envio de membros da hierarquia eclesial a cursos em países latino-americanos. Ao ser agraciado como Vigário-Geral da Diocese⁷⁹, em 1967, por Dom José Freire Falcão, o Monsenhor Pompeu Bessa foi convidado a participar entre 1971 e 1972, durante seis meses, do Curso de Renovação

⁷⁶ Nos referimos a dois livros-fontes: BESSA, Dom Pompeu Bezerra. **A antiga Freguesia de Limoeiro**: notas para sua História. Fortaleza: Premium, 1998. 250p.; e CASTELLO BRANCO, Monsenhor João Olímpio. **O Limoeiro da Igreja**. A História de Limoeiro do Norte a partir de seus párocos. Indústria Gráfica Minerva. 1995. 328 p., Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

⁷⁷ Ver: Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte, p.16 verso, Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

⁷⁸ Para que tenhamos uma dimensão das mudanças na Diocese de Limoeiro, vale considerar algumas informações básicas sobre a Igreja Católica no Ceará. De acordo com Parente (2002, pp. 130-131), o Estado do Ceará foi considerado estratégico para a implementação das decisões do Concílio Vaticano I, que orientava a atuação da Igreja em direção a uma postura essencialmente conservadora, pautada na condenação das conquistas do pensamento moderno. A criação do Seminário da Prainha, em Fortaleza, tornou-se um espaço privilegiado para a formação de quadros católicos orientados em uma perspectiva conservadora. De suas dependências saíram figuras de destaque, dentre elas o futuro bispo da Diocese de Limoeiro do Norte Dom Aureliano Matos, e outros importantes personagens, tais como: Dom José Freire Falcão e Dom Pompeu Bezerra Bessa. Contudo, a trajetória de ambos à frente da Diocese distingue-se de Dom Aureliano Matos.

⁷⁹ O Vigário-Geral é um cargo de total confiança, tendo como incumbência a de ser agente executivo das diretrizes propostas pelo Bispo diocesano. De acordo com o verbete do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 2860) é “aquele prelado que é nomeado pelo Bispo para auxiliá-lo no governo da diocese”. Neste sentido, ser indicado a este cargo significava que o Bispo depositava a responsabilidade pela execução da política renovadora na atuação do Vigário-Geral.

Pastoral do Instituto de Pastoral Latino-americano, realizado em Quito, Equador.⁸⁰ Renovar era necessário e a realização de cursos era visto como o caminho para fazer circular as novas ideias. Tal prática se incorporou à política da Diocese, conforme verificaremos mais adiante. Torna-se difícil avaliar o impacto da ascensão de Dom José Freire Falcão para a Diocese, mas é válido afirmar que o fim da era de Dom Aureliano Matos criou as condições para imprimir uma nova dinâmica institucional às rígidas hierarquias diocesanas até então predominantes.⁸¹

A essa altura, podemos dizer que os próprios fatos ligados aos deslocamentos dos indivíduos nos postos hierárquicos são interessantes indícios da acomodação e da criação de laços de confiança e solidariedade entre eles. Daí, surgem as redes de relações que dinamizam uma instituição que tem na propagação da fé o seu objetivo maior: por exemplo, podemos citar as relações entre Dom Pompeu Bezerra Bessa e Pe. Diomedes, construídas desde as suas participações na primeira equipe brasileira diretora do Seminário Diocesano Cura D'Arce nos anos 1960.⁸² Os deslocamentos desses indivíduos nos diferentes postos hierárquicos tem na decisão do Bispo Dom Pompeu de nomear o Pe. Diomedes como Vigário-Geral em meados dos anos 1970 um fato que significou um firme passo dado em direção à teologia da Libertação. Nessas acomodações e reacomodações em início dos anos 1970, Dom José Freire Falcão se destaca a ponto de ter se projetado para além de Limoeiro do Norte, sendo convidado a assumir a Diocese de Terezina, no Piauí, entre 1972 a 1983.⁸³

Investigar a extensão e profundidade dessas transformações para a vida institucional da Igreja Católica passa necessariamente por estarmos atentos ao forte sentido de linearidade das narrativas religiosas. É o que encontramos na leitura do documento, onde se menciona as sucessões dos Bispos, desprovida de tensões e disputas. Mas ao avançarmos na leitura do documento, surpreendentemente descobrimos uma avaliação crítica do processo de mudança que esteve em curso nos anos 1970. Corajosamente, Dom Pompeu refere-se ao fato de que os

⁸⁰ Ver: Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte, p. 25 verso e p. 26, Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

⁸¹ A análise de que o fim do bispado de Dom Aureliano Matos representou o fechamento de um ciclo conservador na Diocese de Limoeiro associado com o impacto da renovação conciliar nos anos 1960 pode ser encontrado também em: VASCONCELOS JÚNIOR, Elmo de Paula Raimundo. Educação e conservadorismo: as Cartas Pastorais de Dom Aureliano para a Diocese do Vale do Jaguaribe no Ceará (1940-1965). In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia & BEZERRA, José Arimatea Barros (orgs). **Biografias, Instituições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. pp. 327-341. Fortaleza: UFC, 2003. 467p.

⁸² Ver: CASTELLO BRANCO, Monsenhor João Olímpio. **O Limoeiro da Igreja**. A História de Limoeiro do Norte a partir de seus párocos. Indústria Gráfica Minerva. 1995. 328 p., Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

⁸³ Outros cargos ocupados por Dom José Freire Falcão são: Membro do Departamento do CELAM, membro da Sagrada Congregação para a Doutrina da Fé, Presidente Nacional do Movimento de Educação de Base e responsável pela secção de ecumenismo do CELAM. Ver: Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte, p. 18 v. Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

“automatismos de uma igreja tradicionalista funcionaram no sentido de frear o esforço de renovação” [...] e que segundo suas próprias palavras, mesmo [...] “*após 20 anos de término do Vaticano II, não podemos dizer que a nossa Diocese tem uma Pastoral totalmente renovada*” (ANEXO 5, DOCUMENTO N.º 1, pp. 283 - 285). Tal observação forçosamente trouxe à tona os percalços que envolveram a renovação da Diocese de Limoeiro do Norte sob o impacto do Concílio Vaticano II⁸⁴ e da Conferência de Medellín. Além disso, nos instiga a pensar sobre os próprios limites das experiências que estiveram em curso na região das Praias.

Para os agentes diocesanos, cumpria dar prosseguimento a um projeto de renovação que para ser efetivado exigia a superação de inúmeros obstáculos, bem como a adesão entusiástica dos fiéis. Distantes das reacomodações dos agentes diocesanos, os fiéis continuavam a perceber a Igreja Católica em sua secular missão religiosa. Podemos dizer que uma Igreja em mudança torna-se perceptível para os camponeses e pescadores da região das Praias a partir do momento que se desencadeia a intervenção social, que cumpre uma função que o Estado, em sua dimensão local, não realizara. Ora, a Igreja ao abraçar uma orientação de caráter social se apresentava às comunidades como um espaço de conquistas. Convém reconhecer que o impacto dessas novas ideias e práticas sociais é de difícil avaliação. No entanto, se pode indagar se a interação dos agentes religiosos com os (as) professores (as) leigos (a) é expressão de uma Igreja que se propunha renovada ou simplesmente a perpetuação de práticas tradicionais.

Até o presente momento, utilizamos alguns fios para compor as malhas que dão forma a um dos sistemas normativos que nos propusemos explorar: a Igreja Católica. O outro é o Estado, considerado aqui em sua dimensão local: o município. Mas antes de explorá-lo, vejamos o desenrolar da ação social dos religiosos na região das Praias.

4.3. Seguindo os passos do pároco.

⁸⁴ Convocado por João XXIII e tendo se reunido entre 1962 e 1965, o Concílio Vaticano II foi o mais importante evento da Igreja Católica no século XX. No âmbito dos estudos teológicos católicos, há um intenso debate acerca de seu significado. Para o setor progressista do clero, foi a oportunidade para romper com uma tradição conservadora secular que se propunha a romper com uma Igreja que se pautou até então por condenar a sociedade moderna. Durante os três anos de intensos debates, o Concílio apresentou uma clivagem entre a Cúria Romana, ciosa das tradições, e os bispos latino-americanos adeptos da renovação da ação pastoral. Entre avanços e recuos espelhados nos documentos oficiais, o Vaticano II criou as condições para aglutinar os bispos latino-americanos em prol da renovação da Igreja no continente. Para uma análise retrospectiva do significado do Vaticano II, ver: COMBLIN, Joseph. O Vaticano II: 50 anos depois. Revista Adista Document, n.º 68, 2011. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/501335-o-vaticano-ii-50-anos-depois-artigo-jose-comblin-27-030-2011>>. Acesso em: 26 de outubro de 2012.

Ao cruzarmos o Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte com os livros-fontes e testemunhos, foi possível agregar novos elementos para compor o contexto em que se inserem os indivíduos. Esta estratégia fez emergir mais uma vez um dos nossos personagens: o Pe. Diomedes. É no bispado de Dom Pompeu (1972/1992) que a ação missionária do pároco – personagem estratégico – encontra um ambiente favorável para a sua expansão.

Para compor o contexto de ação institucional em que esteve inserido o Pe. Diomedes, vale mencionar a listagem, elaborada por Monsenhor Castello Branco (Cf: 1995, pp. 217-223), de quinze tipos de atividades que marcaram o período de atuação do pároco: Descentralização da Pastoral, Catequese, Círculos Bíblicos, Celebração do Dia do Senhor, Grupos de Jovens, Clubes de Mães, Encontro de Comunidades, Animação Cristã do Meio Rural, Preparação para os Sacramentos do Batismo e do Matrimônio, Pastoral com as mulheres da vida, Escola de corte e costura, Atividades promocionais, Pastoral do Dízimo, Construção de espaços religiosos. Deste conjunto, destacamos duas atividades: 1) *A realização de Encontros periódicos de Comunidades*. Vale ressaltar que estes eram eventos em que o Movimento de Educação de Base (MEB) – Limoeiro e as Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado tiveram participação significativa na caminhada das CEBs. Como participantes nestes *Encontros das Comunidades*, destacamos ainda o Clube de Mães, os Grupos de Jovens, os Animadores das Celebrações e os representantes da Animação Cristã do Meio Rural (ACR). Estes *Encontros das Comunidades* ganham relevo nesta pesquisa se considerarmos que na região das Praias houve uma intensa presença das CEBs; 2) A atuação da *Animação Cristã do Meio Rural (ACR)* no âmbito da jurisdição Diocesana. Quanto a esta organização, cabem algumas considerações. Iniciemos com o relato a seguir:

“A convite de Dom José Freire Falcão, o Pe Servat, francês, veio de Recife a Limoeiro do Norte, para iniciar um núcleo da ACR (Animação Cristã do Meio Rural) na Diocese. As comunidades escolhidas foram São Raimundo e Arraial. No começo, a ACR caminhou bem; depois, sentiu-se dificuldade motivadas pelas exigências desta Pastoral e o seu método. *(Nota do autor: a política partidária começou a penetrar na Pastoral, fato que foi um verdadeiro câncer de todo um trabalho de Evangelização Libertadora, que vinha sendo feito com dedicação e baseado no Evangelho mas não em ideologias direitistas e esquerdistas)*”.⁸⁵ (CATELLO BRANCO, 1995, p. 220; **italico nosso**).

⁸⁵ A consulta ao livro-fonte citado, exige alguns esclarecimentos. Para narrar a ação do pároco, o Monsenhor recorre ao próprio personagem biografado, ou seja, “passa a palavra ao padre Diomedes a quem pediu a preciosa colaboração” (Castello Branco, 1995, p. 217). Mas não se exime de expor a sua interpretação para alguns fatos, na forma de nota do autor, conforme explicitado na citação. Quanto à ação da ACR, o Monsenhor apresenta o comentário mais contundente dentre aqueles que ele formula para outros tópicos referentes a ação pastoral do Padre Diomedes.

Causou-nos estranhamento o relato da chegada de Pe. Servat a Limoeiro do Norte e a nota crítica do Monsenhor sobre a ação da ACR. O motivo encontra-se no uso de termos como Evangelização Libertadora para designar o trabalho da Diocese que, na avaliação de Pe. Diomedes, divergia da metodologia da ACR. Com efeito, é possível verificar uma diferença de abordagem entre o relato do pároco e a opinião do autor. Esta diferença enseja a indagação acerca de possíveis tensões que acompanharam a trajetória de renovação da Diocese.

Uma leitura atenta do trecho citado faz emergir novos questionamentos: por exemplo, salta aos olhos o fato de que a nota elaborada pelo Monsenhor soa como uma avaliação retrospectiva de um período de atuação da Igreja Católica e, em particular, da ação missionária do Pe Servat. Ora, se na Diocese predominava uma orientação renovadora, por que havia uma clara crítica ao trabalho do Pe. Servat, se este se pautava também por uma ação social propositiva? Talvez, estejamos adentrando em um campo simbólico prenhe de significados e de conceitos, a partir dos quais os agentes procuravam pautar a sua ação por meio de um viés renovador. É o que foi possível constatar com o uso do termo evangelização libertadora, que ganha enorme importância na Conferência de Puebla, em 1979, se tornando o fio norteador da ação da Igreja e gerador de intenso debate sobre a natureza das mudanças propostas.⁸⁶

A concepção de evangelização libertadora como guia de ação prática encontra-se presente na própria Diocese de Limoeiro do Norte. De acordo com o Bispo Dom Pompeu: *“Em 1979, na linha da 3ª Conferência do episcopado Latino-Americano, de Puebla, escolheu-se e se definiu o objetivo geral da Pastoral Diocesana: EVANGELIZAÇÃO LIBERTADORA”* (ANEXO 5, DOCUMENTO N.º 1, pp. 283 - 285).⁸⁷ Este registro traz uma

⁸⁶ Vale sublinhar que a Conferência de Puebla suscitou distintas avaliações no debate acadêmico. De um lado, encontramos a análise de que as linhas teológicas básicas presentes nas resoluções da Conferência de Medellín foram preservadas e até mesmo avançaram de modo a fortalecer os setores progressistas, malgrado a reação dos setores mais conservadores, opositores a uma excessiva politização da Igreja. (Ver: PUCCI, Bruno. **A nova práxis educacional da Igreja (1968 – 1979)**. pp. 115 -118, São Paulo: Ed. Paulinas, 1984. 214 p.). De outro, encontramos uma avaliação de que em Puebla teria ocorrido uma mudança de rumo ou mesmo retrocesso em relação à Medellín. Ver: CAVA, Ralph Della. **A Igreja e a Abertura, 1974-1985**. In: KRISCHKE, Paulo; MAINWARING, Scott. **A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)**. pp. 13-47. Porto Alegre: LP&M: CEDEC, 1986. 207 p.; LÖWY, Michael. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1991. 120p. Vale considerar que os debates também cruzaram a Igreja Católica de ponta a ponta, tornando-se uma temática geradora de grandes embates teológicos. Optei aqui por não aprofundar ou mesmo tratar das linhas gerais desse debate dentro da Igreja por avaliar que seria objeto afeito ao campo da história intelectual, o que fugiria sobremaneira do nosso objeto de estudo.

⁸⁷ Conquanto não haja assinatura, nem a data de elaboração do documento, inferimos que Dom Pompeu Bessa é o autor e sua escrita é de 1988, em vista de haver referência a celebração do cinquentenário da Diocese a ser realizada em 1988 e a inúmeros outros fatos alusivos à trajetória pessoal do autor; sendo estes avaliados a partir

questão perturbadora, qual seja: a evangelização libertadora não poderia ser um conceito definidor da ação diocesana em início dos anos 1970. Por que, então, Monsenhor Castello Branco utiliza tal conceito para definir a ação de Pe. Servat? Estaríamos, portanto, diante de um conflito de significados sobre o sentido de libertação. Tal constatação nos faz perguntar se não existe anacronismo, ou seja, um conceito que se estrutura à luz das disputas teológicas e políticas, sendo operado para analisar o passado com vistas a julgar a ação de setores da Igreja em início dos anos 1970, a exemplo da atuação do pároco. Detectada a defasagem temporal entre a elaboração do conceito e o fato interpretado, cabem ainda outras observações.

Quanto às “exigências da Pastoral”, referida no livro-fonte, não há menção clara ao tipo de demanda reivindicada pela Pastoral. Mas é certo que no relato se pode entrever diferentes posturas quanto ao tipo de ação e metodologia que orientava a ACR. A nosso ver, essas diferenças de abordagem não podem ser menosprezadas. Se o Monsenhor é incisivo em identificar na ação da ACR a abertura para certo tipo de politização que incomodava a setores da Igreja Católica, Pe. Diomedes, por sua vez, aponta tão somente para as divergências de método. Mas, afinal, quais são os conteúdos dessas divergências? A leitura do documento não é suficiente para a identificação do tipo de metodologia predominante junto aos agentes diocesanos. Assim sendo, a nossa opção foi tentar conhecer os princípios que nortearam a ACR para que pudéssemos buscar os pontos convergentes e divergentes nas avaliações emitidas pelos diferentes personagens.

De imediato, o que podemos dizer é que a trajetória da ACR no Brasil confunde-se com a própria atuação do Pe. Servat na Zona da Mata nordestina. Convidado por Dom Hélder Câmara, durante o Concílio Vaticano II, para atuar junto aos trabalhadores rurais de Pernambuco, o pároco organiza a I Assembleia Geral da ACR, em 1966. A partir daí, o movimento se estende para outros Estados da Federação, especialmente o Maranhão, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe, Bahia (SILVA, 1985, pp. 149-152). Não é de estranhar a ausência, nos primeiros anos, do Estado do Ceará. Este se apresentava como reduto do conservadorismo e da tradição, tendo sido a cidade de Fortaleza, conforme visto anteriormente, o centro difusor das diretrizes do Vaticano I, o que confere ao convite de Dom José Freire Falcão ao padre francês, o significado de uma atitude ousada, inserida em um movimento de rompimento com uma tradição conservadora. Todavia, entre as intenções e a realização efetiva da proposta se interpõe um conjunto de fatores que incluem desde a disposição dos agentes às novas ideias até as condições efetivas de realização, que no caso da

do cruzamento dos fatos citados no próprio documento - escrito em primeira pessoa -, com a descrição no Tombo da Diocese de Limoeiro.

Diocese relacionavam-se ao próprio contexto sócio-histórico em que ela esteve inserida desde a sua criação. A imposição de novas orientações certamente provocaria reações e contrarreações, que nem sempre podem ser visualizadas com muita clareza em vista dos objetivos universais que uniam o grupo.

Já no depoimento do próprio Pe. Servat e de Pe. Afrânio⁸⁸, encontramos as ideias que animam a ACR. É possível verificar que o método proposto pela entidade confere aos camponeses ampla autonomia de organização e de definição dos eixos de luta. Segundo os religiosos as diretrizes da ACR não devem vir dos Bispos, mas sim das bases, cabendo aos próprios camponeses construir o seu caminho de libertação. Quanto à origem das ideias que animam o movimento, citam a influência de Paulo Freire e dos teólogos da libertação (SERVAT & AFRÂNIO, 1985, pp.153-159). À primeira vista, essa concepção põe em questão a hierarquia - tema nevrálgico para a Igreja -, uma vez que reduz o poder decisório dos Bispos e o controle sobre o baixo clero. Talvez, resida aí o fator gerador de divergências, que não foi claramente explicitado pelos religiosos.

Temos aí, o cruzamento de dois corpos de ideias gestadas em conjunturas históricas distintas, mas que se aproximam em um contexto político brasileiro de autoritarismo estatal e resistência dos trabalhadores e estudantes, e por que não dizer de setores da própria Igreja Católica. Conquanto não tenha fixado uma ação mais longeva na Diocese, as ideias da ACR foram compartilhadas de maneira seletiva por agentes pastorais religiosos e leigos.

Não seria impecioso afirmarmos que a instalação de um núcleo da ACR nas comunidades de Raimundo e Arraial, pertencentes ao município de Limoeiro do Norte tenha gerado tensões e incertezas. Mas explorar a atuação da Diocese de Limoeiro do Norte no contexto social, à luz das transformações do Vaticano II, é um campo instigante de investigação, mesmo se considerarmos os inúmeros trabalhos sociológicos de início dos anos 1980 que se propunham a analisar a ação da Igreja Católica à época da ditadura militar.

4.4. Agentes e ideias na execução do projeto:

⁸⁸ O depoimento ocorreu durante o Seminário “Igreja e questão agrária”, patrocinado pelo Ibrades / Centro João XXIII no Rio de Janeiro entre 23 e 25 de novembro de 1983, e publicado em: **PAIVA**, Vanilda. **Igreja e questão agrária**. São Paulo: Ed. Loyola, 1985. 279 p.

Os caminhos trilhados pela Igreja Católica se fazem mediante a ação de indivíduos que se deslocam no território e de coletivos que se propõem dar uma nova feição à secular instituição. Tratamos na sessão anterior de movimentos de mobilização católica no interior da Diocese. Vejamos, então, a forma assumida por essa mobilização na região das Praias nos anos 1970. A tomar pelo depoimento da professora, verificamos que

“[...] existiam Comunidades Eclesiais de Base em Morro Pintado, Peixe Gordo, Redonda, Melancias, Tremembé. Elas faziam parte de Comunidades Eclesiais de Base. Aí então esse padre [*Diomedes*] era uma pessoa muito interessada pela educação, pelo crescimento das pessoas, pelo desenvolvimento. [...]. Ele se interessou muito pelo desenvolvimento da saúde. Pegou jovens daqui, de várias comunidades e levou os jovens para Limoeiro do Norte para fazer cursos de saúde, de farmacinhas comunitárias. Como nós tínhamos muita carência, a sala de aula funcionava na minha casa e eu tinha sete filhos na época. Então era uma precariedade dar aula com um monte de filhos. Aí a comunidade junto com a Igreja resolveram fazer um salão comunitário para escola se transferir para lá. Ele trabalhou muito em prol da educação e da saúde, levava pessoas para fazer cursos de primeiros socorros, curso de aperfeiçoamento de professores. Havia um envolvimento da Igreja. Meu companheiro [*Epitácio*] participou de vários cursos de capacitação em Aracati. A gente precisava de estar se renovando. [...]. A Igreja sempre partiu na frente para melhorar a saúde e educação do nosso município [...]”.

(*Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009*)

Destacamos, então, dois pilares da ação da Igreja Católica na região das Praias: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a ação de Pe. Diomedes, tendo esses agentes importantes papéis na modelagem de uma rede de relações educacionais. Em tal contexto se dá a construção identitária dos (as) professores (as) leigos (as).

Analisar a ação da Igreja Católica e de suas organizações não é algo simples.⁸⁹ De modo geral, as análises dos contemporâneos que se envolveram direta ou indiretamente na

⁸⁹ A complexidade do tema pode ser atestada na consulta a uma bibliografia básica elaborada por autores que contribuíram para o efervescente debate sobre a ação da Igreja durante a vigência da ditadura civil-militar: PAIVA, Vanilda. *A Igreja moderna no Brasil*. In: PAIVA, Vanilda. **Igreja e questão agrária**. pp. 52-57. São Paulo: Ed. Loyola, 1985. 279 p.; ALVES, Márcio Moreira. **A Igreja e a política no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979, 268 p.; PUCCI, Bruno. **A nova práxis educacional da Igreja (1968 – 1979)**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984. 214 p.; CAVA, Ralph Della. *A Igreja e a Abertura, 1974-1985*. In: KRISCHKE, Paulo & MAINWARING, Scott. **A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)**. pp. 13-47. Porto Alegre: LP&M: CEDEC, 1986. 207 p.; MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil: 1916-1985**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986. 300 p.. Apesar de não ser uma obra específica sobre a Igreja Católica, podemos também citar o livro de ALVES, Maria Moreira Helena. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1984. 362 p., em que a autora empreende um estudo sobre o papel da Igreja Católica na resistência ao Estado de Segurança Nacional, que culmina com o processo de abertura política. Incluímos aqui uma obra que, apesar de seu foco de análise estender-se até 1966, é uma obra seminal na abordagem da ação dos movimentos católicos no Brasil: De KADT, Emanuel. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. 332 p. Com exceção desta obra produzida ao final dos anos 1960, as demais são fruto de um esforço intelectual de compreender o papel de força opositora da Igreja frente ao regime militar. Não obstante as diferenças de abordagem, as obras apresentam como objetivo em comum responder ao desafio de analisar o lugar assumido

luta política e no debate intelectual nos anos 1970 e 1980 não são menos valiosas, mas em alguns casos oferecem análises próximas aos modelos de narrativa política a que Bernstein (2009, p. 32) se refere como análises dos politólogos sobre o campo da política – centradas geralmente em estudos conjunturais ou baseadas em macro-modelos -, ou análises focadas no suporte intelectual do movimento. A exemplo de temas que mobilizaram o debate, podemos destacar a teologia da libertação e as CEBs, sendo estas geralmente tratadas como agentes importantes na luta contra o regime militar no período em que a Igreja Católica, ou pelo menos parte dela teria assumido uma opção de vanguarda política. A nossa proposta, então, é operar com as lentes de observação sobre uma instituição universalizante com vistas a desvendar alguns aspectos da ação social que se tornam opacas em análises macro.

A essa altura, podemos dizer que a entrevista com o Pe. Diomedes foi estratégica não apenas por nos ter proporcionado um vivo relato sobre algumas comunidades, mas por ter sido personagem representativo da ação pastoral na região das Praias. Esta não é uma questão de menor importância se considerarmos que a Diocese de Limoeiro do Norte manteve-se fiel a uma linha conservadora até 1968. Nas palavras do pároco, a proposta da Diocese era “[...] *simplesmente dar uma assistência com a saída do padre José Salles, [pois] não havia padre para substituí-lo [...]*”⁹⁰, além do pároco não dispor de tempo para residir em Icapuí por dirigir um colégio em Limoeiro.

Tal fato pode ser lido como mais uma substituição de párocos no comando da Paróquia local. Entretanto, dados os contextos de mudanças e o cenário de incertezas que envolviam os agentes, o testemunho se reveste de novas cores. A sugestão é que seja lida como parte de um conjunto de variáveis que acompanha um processo de mudança em curso, em que eram necessárias a formulação de estratégias para a superação de obstáculos relacionados às antigas práticas e valores que orientaram a Diocese durante décadas. Se os religiosos hierarquicamente posicionados eram deslocados e convocados a ocupar cargos estratégicos na Diocese, por outro lado estas mudanças chegavam a ponta da engrenagem que eram as Paróquias. É possível afirmar que o episódio de substituição do Pe. José Sales, oferecia a oportunidade para a renovação de quadros eclesiais na região das Praias e para pôr em prática uma linha missionária baseada em novo pensamento social da Igreja.

pela Igreja Católica na política e sociedade brasileiras do século XX a partir do uso de instrumentos conceituais oferecidos pelas Ciências Sociais. Esta problemática é formulada por Paiva (2003, p. 52) na forma de uma tese central, qual seja: “a de que as duas últimas décadas [anos 1960 e 1970] de história da Igreja no Brasil correspondem à história da instalação da Igreja Moderna neste país”.

⁹⁰ Entrevistado em: 28 de julho de 2009.

Renovar uma engrenagem secular não era fácil, pois a Diocese já enfrentava um sério problema: a carência de novas vocações. Em uma região tradicionalmente católica, tal problema ganhava contornos desafiadores. O pároco é incisivo ao afirmar que não havia pessoal que se disponibilizasse para a realização do trabalho pastoral permanente na região das Praias. Acrescenta-se a isso o interesse do Bispo em romper com as orientações anteriores mediante a indicação de pessoas que se propusessem a realizar um trabalho de renovação missionária. Este foi o caso do Pe. Diomedes ao ser enviado a Colômbia em 1974 para fazer o curso de pastoral religiosa. O retorno em 1975 lhe reservou novas responsabilidades, pois foi nomeado Vigário-Geral, o que o obrigava a se fixar em Limoeiro, apesar de seu crescente interesse em atuar em Icapuí. Daí a execução de uma estratégia de alternância que se estendeu ao longo de sua atuação na região: “[...] *passava dez dias, quinze dias, e fiquei doze anos assim, dando assistência. [...] Foi um tempo em que a Igreja estava desenvolvendo um trabalho de libertação. E Icapuí entrou nesse projeto*”, segundo as palavras do pároco.⁹¹

É dito explicitamente que a atuação na região foi um projeto inspirado na teologia da libertação. Convém, então, perscrutar a gênese desse projeto na Diocese. Sem sombra de dúvida que os contatos iniciais do pároco na região das Praias tiveram um impacto significativo para a dupla decisão de realizar o curso na Colômbia e de inserir as comunidades praianas em uma proposta de ação missionária de caráter social. Tendo construído sua rotina religiosa na condição de Diretor de Colégio religioso em Limoeiro do Norte e estabelecido o contato com os camponeses e pescadores, Pe Diomedes teria se sensibilizado para as questões sociais. Já na Colômbia, o pároco realiza uma experiência de formação espiritual e política que confere sentido às suas preocupações iniciais. O relato de memória não deixa dúvidas:

“Na América Latina havia um curso chamado de Pastoral Social e de Liturgia. Esse curso foi dado no começo no Chile, no Peru, e depois passou para Medellín, na Colômbia. Eu participei, principalmente, no curso de Pastoral Social. E já saí daqui um pouco despertado para esse problema [...]. Me ajudou muito, abriu muito a minha mente. Me interessava por esse problema de sofrimento do povo. Fiquei lá uns nove meses e [tive] professores de renome entre eles Gustavo Gutierrez. [...] E também um que morreu agora como bispo lá em São Leopoldo, Kloppenburg. Ele era o diretor do Instituto. Segundo Galiléia que era muito conhecido na América Latina. Uma experiência maravilhosa na cidade da eterna primavera, Medellín, um clima maravilhoso” (Pe Diomedes, entrevistado em: 28 de julho de 2009).

⁹¹ Entrevistado em: 28 de julho de 2009.

Vale mencionar que Medellín, nos anos 1970, encarnava a mística cristã da Igreja renovada. A realização do curso com expoentes do pensamento social da Igreja Católica encantou o pároco e forneceu as bases filosóficas e espirituais para uma inserção de caráter social mais efetiva no trabalho missionário. Ter acompanhado o curso com o jesuíta Gustavo Gutierrez, responsável por fazer “avançar um certo número de ideias contestatórias, destinada a perturbar profundamente a doutrina da Igreja” (LÖWY, 1991 p. 41), oferecia ao pároco um universo de ideias que conferiam novos sentidos à ação religiosa. A nosso ver, o intervalo que abrange o período da chegada de Pe. Diomedes às Praias e o seu retorno da Colômbia foi o tempo de amadurecimento em sua decisão de atuar na região ainda que a sua estadia não fosse permanente, tendo que alterná-la com a sua nova função de Vigário-Geral da Diocese de Limoeiro. Medellín, portanto, lhe fornece as ferramentas intelectuais necessárias para consolidar a sua opção de atuar na região das Praias e, por conseguinte, dar mais um passo em direção a uma ação pastoral condizente com os novos rumos preconizados pelo Vaticano II. Deve-se estar atento ao fato de que mesmo com a ação pastoral se alternando entre Limoeiro do Norte e as Praias, podemos dizer que, longe de prejudicar, as longas distâncias não inviabilizaram as ações sociais que nas palavras de Pe. Diomedes também contou com a “[...] ajuda do Movimento de Educação de Base, o MEB [...]”, uma vez que “[...] eles tinham a sede lá em Limoeiro. E como eu morava em Limoeiro, vinha para cá [atual município de Icapuí] e voltava, trazia essas pessoas para fazer reuniões com pessoas de conhecimento”⁹².

Com forte expressão na área de educação de adultos, o MEB⁹³, sofreu fortes restrições financeiras e políticas após o golpe militar de 1964, dificultando assim a manutenção de sua ação alfabetizadora. As estações radiofônicas – símbolos e veículos de difusão da ação educativa da Igreja – foram extintas ou sofreram redução na esteira da repressão. Dos movimentos de alfabetização de adultos alguns poucos sobreviveram, a exemplo do MEB, em que pesem as demissões e as revisões programáticas que a cúpula da Igreja impôs ao movimento a fim de adequá-lo ao contexto político autoritário. Alguns núcleos ainda teriam resistido mediante o uso adaptado das ideias de Paulo Freire, mas teriam sido experiências de pouco impacto (Cf. PAIVA, 2003, pp. 287 -288). Isto quer dizer que daí em diante o MEB teria perdido a sua capacidade de intervenção educativa no

⁹² Entrevistado em: 28 de julho de 2009.

⁹³ Criado após a assinatura de um convênio entre o governo Jânio Quadros e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Igreja Católica obtém do governo Federal os recursos necessários para dar continuidade a sua experiência de escolas-radiofônicas, já realizadas em Natal e Aracajú. Segundo Paiva (2003, p. 251), o movimento alfabetizador “era caracteristicamente um movimento de inspiração cristã, mas os objetivos catequéticos foram deixados de lado; pretendiam os leigos que assumiram a responsabilidade pela reflexão, planejamento e execução do MEB, realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores.”

Nordeste, restringindo-se a alguns núcleos de pouca expressão. Todavia, o depoimento do Pe. Diomedes reafirma a presença de uma base do MEB em Limoeiro do Norte e a sua atuação na região das Praias em 1970.

Por certo, não é possível considerar que o núcleo atuante junto ao pároco seja o espelho do MEB de início dos anos 1960. Paiva (Cf. 2003, pp. 310-313) nos oferece uma interessante análise sobre a trajetória do movimento após o golpe militar de 1964, definindo-o como de “revisão interna do movimento” que implicou em sua reformulação e distanciamento de seu projeto original. Tais mudanças teriam se evidenciado no controle mais direto da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com vistas a conferir um conteúdo mais evangelizador, o que teria gerado tensões entre uma concepção baseada na ação catequética e a dos leigos que punham o foco nas mudanças sociais estruturais; no ingresso de novos agentes pastorais provenientes da Amazônia – distantes dos enfrentamentos sociais que marcaram a trajetória do MEB no Nordeste -, que teria contribuído para uma reorientação geográfica do movimento e uma ênfase no tratamento das questões da região Norte; no impacto negativo da redução dos investimentos governamentais indispensáveis à continuidade das iniciativas educacionais da Igreja Católica; na maior interferência dos bispos, o que ficou conhecido como diocenisação.⁹⁴

⁹⁴ Malgrado Paiva (2003) aponte para as tensões entre a hierarquia da Igreja Católica e o MEB, a análise tangencia as dinâmicas internas das dioceses que teriam também contribuído para a extinção do MEB. A autora joga luzes, sobretudo, nos fatores de ordem macro (mudanças de composição social do movimento e o impacto da ascensão do regime militar na relação com a Igreja após o golpe civil-militar), que teria implicado, inclusive, na reorientação geográfica do movimento, tornando-o residual no nordeste. Sua obra nos apresenta um amplo painel sobre os percursos que o MEB trilhou após 1964, mas oferece poucas possibilidades para detectar o movimento de protagonistas que se localizam nas franjas desse sistema, e que no contexto de crescente repressão e desmonte interno criaram diferentes meios de resistência dentro da própria Igreja Católica. A retração do movimento, não significa que este tenha perdido capacidade de ação ou tenha reduzido a sua importância, mas para que exploremos a acomodação dos diferentes agentes no contexto de repressão crescente, consideramos que o recurso à redução da escala seja necessário. Outro autor a conferir ao deslocamento geográfico do MEB um peso significativo para a reorientação do movimento foi De Kadt (2007, pp. 234-237). Embora o estudo de campo torne a obra do autor qualitativamente diferente da análise de Paiva, sua análise considera o deslocamento do MEB para o Norte um fator que teria contribuído para mudar a orientação do movimento. Esta teria sido possível em face da predominância das relações de cooperação na região Amazônica, o que as tornavam qualitativamente diferentes das relações sociais na Zona da Mata nordestina. O tempo se encarregou de demonstrar os limites de sua análise. Com efeito, a região Amazônica tornou-se área de crescente tensão rural devido a expansão da fronteira agrícola nos 1970. Fomos encontrar em pesquisas mais recentes o foco sobre os atores responsáveis pela jurisdição das Dioceses: por exemplo, Teixeira, W. (2008) tece breves referências às motivações políticas dos Bispos da Bahia e de Minas Gerais para a extinção do MEB. Este olhar para os conflitos na hierarquia da Igreja Católica, acentuada com a crescente “diocenisação” do MEB a partir de 1964, enseja uma reflexão acerca da importância de se considerar o protagonismo dos diferentes agentes diocesanos em suas respectivas jurisdições na disputa em torno do movimento. Tese que se enquadra nos novos estudos de história política que enfatizam a construção de culturas políticas diversificadas. Não obstante as lutas políticas internas e os seus efeitos para a Igreja não sejam o eixo da análise, a pesquisa contribui para a reflexão sobre: 1) o complexo jogo político que permeou a caminhada das Dioceses no quadro de consolidação do regime militar e das diretrizes do Vaticano II; 2) as lutas travadas no interior das Dioceses em torno do MEB, sobretudo, com a queda da liderança da Coordenação Nacional do Movimento após 1964.

Vale notar que o Pe. Diomedes circulava em um ambiente em que havia a presença do MEB e supomos que estava em curso na Diocese um processo sincrético de projetos e ideias filosóficas que incluíam a teologia da libertação e as concepções pedagógicas que vigoraram originalmente no MEB.

Com efeito, Saviani (2008, p.303) aponta para um cruzamento de ideias filosóficas atinentes ao MEB e a teologia da libertação nos movimentos político-religiosos católicos dos anos 1970. Tendência também presente, como vista anteriormente, na própria Ação Cristã no Meio Rural (ACR), cuja ação foi alvo de interpretações diversas conforme foi possível observar na descrição de Pe. Diomedes sobre a intervenção político-religiosa da ACR.

4.5. Trabalho educativo que não se mede em números

O trabalho missionário à luz da teologia da libertação cumpria a nova orientação de interiorizar a ação da Igreja Católica. Os desafios enfrentados eram grandiosos dadas as enormes distâncias entre Limoeiro e a Região das Praias. A fim de que possamos avançar na compreensão da natureza da ação missionária, gestada durante o bispado de Dom Pompeu, e do próprio impacto nas comunidades praianas, é necessário que nos debruçemos sobre os problemas surgidos durante a execução do projeto. Para tanto, vale a leitura do trecho abaixo:

“Em menos de três anos passaram várias irmãs, o que emperrava a nossa caminhada. Faltava a continuidade por falta de conhecimento da realidade e vivência com o povo. Por falta de experiência as irmãs assumiam as celebrações, o catecismo, faziam as leituras, começavam os cânticos, e, tinham licença para batizar.

Eu mesmo pensava que as Irmãs eram para substituir o padre.

Até hoje passaram por aqui além das três já mencionadas [*Fátima Rodrigues, Maria dos Anjos e Ignês Irene*], as seguintes religiosas: Ir. Aldaiza, irmã Teresinha Fernandes, uma postulante chamada Rosina, irmã Maria das Dores Pereira, Irmã Madre Lourdes Barros, Irmã Lucia Cândido, Irmã Francisca Ferreira Lima, Irmã Maria José Teófilo, Irmã Maria José Oliveira, irmã Elzimar e irmã Francisca Alves de Souza. [...]. As pequenas fraternidades religiosas da Diocese a partir de 80 e algumas já antes começaram a perceber que a sua missão é de ser presença no meio do povo. Acompanhá-lo na sua caminhada, induzi-lo a que ele seja sujeito de sua história. Fazer com o povo e nada para o povo. Procurar uma maior inserção no meio do povo. Nossa comunidade achou que devia marchar por aí. [...]. Tendo em vista a ideia de inserção e para conseguir dos agentes de Icapuí maior responsabilidade e interesse pelos trabalhos pastorais e de comum acordo com o Sr. Bispo e a Superiora Geral, combinamos que as irmãs iam morar em Ibicuitaba para ser maior presença e não por qualquer ressentimento. E deu certo: algumas pessoas assumiram as celebrações dominicais e todas as festas celebradas na matriz.

As irmãs ficaram 4 anos em Ibicuitaba, momento em que acharam ser oportuno retirar-se daquela comunidade. A resposta do povo muito foi pequena, em parte

motivada pelos ressentimentos que guardam ainda da transferência da paróquia de Areias para Caiçara.

Por vários motivos resolveram voltar a Icapuí [atual cidade-sede] embora se pensasse também em Melancias e Redonda. (*Livro Tombo da Paróquia de Nossa Senhora de Soledad II, Icapuí, p. 07 - verso / 09 - verso*)

Da escrita de Pe. Diomedes, encontramos uma rica descrição do campo de ação da Igreja e das ideias que modelaram o projeto; sobretudo o texto nos ajuda a problematizar a renovação da instituição. Os obstáculos eram muitos: um misto de falta de experiência e a ausência de continuidade foram, na visão do pároco, obstáculos que acompanharam a sua execução. Explorar os riscos e incertezas do projeto evita que o tratamento das ideias seja descarnado da vida dos agentes individuais e coletivos. O fato de que a Diocese seguia a linha da teologia da libertação não garante por si mesma uma chave explicativa para as mudanças sociais em curso. Deve-se, então, verificar de que maneira os variados atores incorporaram o projeto, direcionando o foco para a ação dos indivíduos e as coletividades.

Vimos que uma das formas organizativas presentes na dinâmica pastoral da Diocese foram as CEBs. Da leitura do documento, verificamos o trânsito intenso de religiosas entre os povoados, sendo tal fenômeno provocado por dificuldades surgidas com o próprio trabalho pastoral. Com efeito, há uma nítida diferenciação entre as experiências em Ibicuitaba e Redonda. Ora, isto exige que analisemos as CEBs, nos distanciando de uma concepção que enfatiza o caráter de entidades fundadoras de relações sócio-comunitárias.⁹⁵ A literatura

⁹⁵ No que tange o lugar que as CEBs ocupam na história dos movimentos católicos progressistas, as análises são variadas e uma questão em particular suscita o interesse dos investigadores, quais sejam: as possíveis relações culturais e políticas entre as CEBs e os movimentos católicos dos anos 1960. É possível identificar duas linhas interpretativas: um tipo de análise que confere às Comunidades Eclesiais um grau de originalidade, mesmo que tenha sido considerada como resultado da continuidade dos movimentos católicos de início dos anos 1960. Outra linha de argumentação enfatiza o caráter de ruptura em relação aos movimentos católicos dos anos 1960. Quanto a primeira análise, encontram-se nuances interpretativas, dependendo do referencial teórico-metodológico e do campo analítico a ser explorado. Ao analisar as bases intelectuais do movimento, Wanderley assevera que “as CEBs, de certa, forma, recuperam e redefinem este método [não-diretividade] à sua maneira” (1981, p. 691). Ou seja, incorpora ao seu acervo as contribuições teóricas que modelaram os movimentos católicos dos anos 1960, conferindo-lhes distintos significados e adaptando-os as circunstâncias. Já para Pucci (1984), em sua análise de teor gramsciano, haveria uma linha de continuidade entre as Comunidades e os movimentos da Ação Católica Brasileira dos anos 1960, pois ambos teriam introduzido uma dinâmica de pressão social no interior da própria Igreja que resultou no rompimento com o seu tradicional posicionamento ao lado das classes dominantes. Quanto à segunda grade interpretativa, encontramos uma abordagem que enfatiza o caráter de ruptura com as heranças anteriores surgidas com os movimentos dos anos 1960. Considerar as CEBs mero desdobramento dos movimentos católicos dos anos 1960, que surgem no âmbito das repercussões políticas e teológicas do Concílio Vaticano II, seria enveredar por um caminho de “puro mecanicismo determinista”, segundo Couto Teixeira (1993, p. 13), perdendo assim a sua especificidade enquanto movimento que introduz uma radicalidade na concepção de ser cristão. Mainwaring (1986) também adota a ideia de ruptura proporcionada pelo surgimento da Igreja popular nos anos 1970, tendo como padrão comparativo as práticas e concepções que predominaram na cúpula da Igreja na primeira metade do século XX. O autor identifica a retomada de temáticas elaboradas nos movimentos católicos dos anos 1960, mas considera que os movimentos católicos posteriores à Medellín contribuem para a guinada da cúpula da Igreja brasileira em direção ao debate e posicionamentos sociais progressistas, radicalmente distintos da Igreja reformista dos anos 1960. Contudo é interessante observar que

existente ancora-se na ideia de que as CEBs criam as condições socioculturais propícias à recomposição de um tecido social esgarçado. Segundo Teixeira, F. (1993, p.16), as CEBs geram “um clima de troca (partilha), afetividade, reconhecimento, convivência, sociabilidade e solidariedade” em contextos onde predominam a dissolução de laços sociais tradicionais. Contudo, deve-se perguntar se nas regiões rurais em que as CEBs se desenvolveram, as populações eram desprovidas de tradições culturais baseadas na solidariedade; ou apresentavam frágeis laços de sociabilidade em contextos marcados por forte instabilidade e conflitos sociais. Mas esta proposta analítica, em última instância, acaba por render-se à imagem da passividade do camponês e de núcleos rurais desagregados. Na ausência ou fragilidade dos laços de sociabilidade, o local seria modelado ao sabor dos vetores externos. Ao contrário, optamos por uma perspectiva de que as CEBs - longe de fundarem laços de solidariedade - se entrelaçam nos contextos sociais em que atuam, fundindo experiências diversas, para as quais contribuem as múltiplas combinações entre a reprodução de redes de relações sociais tradicionais e a construção de novos espaços de sociabilidades. Isto implica que, antes de considerarmos o conjunto cultural como meros “[...] resíduos de uma cultura popular em extinção, concebida como se ela estivesse feita somente de fragmentos e não de sistemas”⁹⁶ (LEVI, 2003, p. 252, *tradução nossa*), devemos projetar o nosso foco no protagonismo de camponeses e pescadores, considerando-os como agentes produtores de um tipo de cultura que os permitiu resistir as adversidades. Neste sentido, as CEBs devem ser vistas como elementos que se amalgamaram a um conjunto cultural pré-existente, portanto configurando-se como espaços de interseção entre comunidades rurais e a Igreja Católica.

Em outras palavras, o impacto das CEBs vai além de sua capacidade de construir uma comunidade de fé; elas devem ser analisadas como parte de processos sociais que assumem direções nem sempre claramente definidas, muito menos previstas. Aproximamo-nos, portanto, da sugestão de Levi (2009) apresentada neste capítulo: tratar a relação entre Estado e Igreja Católica em seu “efeito produzido em termos de mentalidade”. E, a nosso ver, a intervenção das CEBs é um rico campo de investigação em face das tensões e conflitos que presidem a sua relação com o Estado autoritário e do alcance educativo de sua intervenção. É o que verificamos, por exemplo, na construção identitária dos professores.

apesar dessas diferentes abordagens, todas estão subsumidas em análises carregadas de *forte otimismo* quanto às virtualidades das CEBs; estando estas concentradas na capacidade dos movimentos em democratizar a hierarquizada estrutura institucional da Igreja, ou então na capacidade de promover o surgimento de novas estruturas de poder civil desprovidas dos males da burocratização.

⁹⁶ No original: “[...] resíduos de uma cultura popular em extinción, concebida como si ella estuviese hecha solo de fragmentos y no de sistemas.”

Retomando ao relato, a falta de continuidade do trabalho das CEBs explicava-se pelas substituições frequentes das Irmãs da Fraternidade⁹⁷ – quatorze irmãs atuaram ali no espaço de três anos - e pelo desconhecimento das comunidades locais pelas religiosas. Por certo que essa instabilidade gerava um clima de insegurança em relação à continuidade do trabalho. Se analisados no âmbito institucional, os problemas enfrentados não eram novidades para Diocese: a falta de renovação de seus quadros religiosos era um fato recorrente, mas se optarmos por uma abordagem que leve em consideração os efeitos do contexto relacional para a própria Igreja, é possível formular outros eixos de explicação.

Direcionemos, então, os olhos para os contextos comunitários. Ora, os constantes deslocamentos das religiosas demonstravam que havia uma enorme dificuldade de inserção no meio social local, o que punha em risco o próprio sucesso da intervenção da Igreja. As dificuldades mencionadas pelo pároco, sobretudo ao constatar que o resultado do trabalho missionário na comunidade de Ibicuitaba não atendeu plenamente as expectativas, nos leva a considerar que não teria contado com uma adesão entusiástica dos habitantes locais. A nosso ver, a fria relação tem raízes longevas. Segundo Freitas (2003, pp. 227-228), a transferência da sede da Paróquia de Areias para Caiçara nos anos 1940, após intensa negociação envolvendo o Conselho Consultivo da Diocese, o Bispo Dom Aureliano Matos e o Vigário Assis Monteiro, “promoveu um clima de forte agitação em Areias. [...] uma verdadeira revolta fria, sinalizada pelo total afastamento do povo a todo e qualquer movimento religioso”.

Estes conflitos que marcaram a caminhada da Igreja Católica na região das Praias põem em questão a homogeneidade social e a unidade de propósitos das comunidades. Pode-se supor que as diretrizes missionárias à luz da teologia da libertação não agradavam aos moradores do povoado e sua reação se dá na forma de recriação dos antigos conflitos que opuseram a Igreja Católica e o povoado de Ibicuitaba nos anos 1940. É evidente que estas tensões iam de encontro aos princípios esposados por Pe. Diomedes que exigia como condição fundamental para o trabalho de libertação a inserção das agentes religiosas nas comunidades. Limites e dificuldades que tornaram o projeto missionário - iniciativa fundada em uma fé inquebrantável - uma ação recheada de incertezas e imponderabilidades.

Cenário sobremaneira contrastante pode ser observado em Redonda. Interagindo com os seus habitantes, Pe. Diomedes percebeu o caminho a ser trilhado em sua ação pastoral. É no âmbito da educação que a ação do pároco ganhou relevância. Isto nos leva a considerar que para se entender o lento processo de escolarização na região das Praias, devemos ir além da

⁹⁷ Segundo Löwy (1991, p. 36), as ordens femininas, os jesuítas, dominicanos, os franciscanos, os maryknolls e os capuchinhos tiveram de modo geral presença marcante nas pastorais sociais e comunidades de base.

análise da ação do Estado. O relato que segue liga duas pontas do processo que envolve o avanço da escolarização em Redonda, em dois momentos distintos:

“O padre [*Diomedes*] deu apenas uma dica sobre como poderia ser feito uma escola, porque não existia escola. Os alunos sentavam no chão com os seus caderninhos. A Redonda era comparada a uma aldeia de índio. Mas a gente enfrentou com muita dificuldade. [...]. O vigário, junto com a gente, conseguiu carregar pedra lá da ponte. Nós carregávamos pedra na cabeça para construir o alicerce. Carregávamos nas noites de lua porque não existia energia nessa época, na tardzinha e ele dava a maior força. A gente encontrava dificuldade demais, mas houve um tempo que a gente queria parar o trabalho. Ele disse: ninguém vai parar, quem tiver seu relógio, anel, seu bem, vocês podem colocar aí para a construção. O histórico foi muito bonito. Às vezes a gente estava almoçando e chegava o carro com os tijolos. Aí, todos corriam: crianças, rapaz, homem, mulher. A força maior foi a das mulheres. Elas carregavam areia lá da Ponta Grossa; carregavam lata de areia na cabeça.[...]. A Alemanha mandou tanto para o colégio, era carteira... Foi tudo arranjado por ele. [...]. Nós construímos o colégio que demos o nome de Monsenhor Diomedes. Começamos a ensinar lá. Foi aí que a Prefeitura [*de Icapuí*] olhou com os olhos mais... porque viu que a gente tinha uma mentalidade assim... Aí comprou uma casa e fez uma escola”. (*Francisca de Souza Silva, entrevistada em 03 de abril de 2012*)

Temos neste longo relato, uma inequívoca demonstração de que a expansão da escolarização não se reduz a ação unilateral do Estado, aqui representado em sua dimensão municipal nem tampouco se limita à ação da Igreja Católica. À primeira vista, o que podemos dizer é que temos duas formas distintas de expansão: uma que é modelada a partir da ação do projeto religioso em curso, enquanto que, num segundo momento, o município emancipado assume para si o papel de organizador do sistema de escolas. É entre o sagrado e o profano que a professora constrói a sua experiência no mundo do trabalho e forja a sua identidade profissional. Em ambos os processos há um pano de fundo comum que é o deslocamento da comunidade de Redonda entre dois sistemas normativos: o Estado e a Igreja. Na passagem dos anos 1970 aos 1980, o espaço do sagrado é por excelência a referência social e política para as populações locais. O pároco encontra-se no auge de sua ação social. A sua entrega afetiva e física ao projeto de construção da escola de Redonda é total. É digno de nota que a atuação da Igreja, sob a orientação da teologia da libertação, se funde com a comunidade de Redonda. É o que se evidencia na mobilização dos moradores em forma de mutirão, com o envolvimento de crianças, homens e mulheres. Nesta comunidade de pescadores cabia às mulheres um papel fundamental nos mutirões, uma vez que as longas jornadas dos homens no mar dificultavam o pleno envolvimento nos trabalhos em terra. Por tudo isso, é fácil entender

as razões que levaram a comunidade a reservar ao pároco a sua homenagem atribuindo à escola o nome Pe. Diomedes.

O cenário descrito ganha novas cores com a transformação da região das Praias em Município. Decorre daí uma nova dinâmica do processo educacional, evidenciada na implementação da política de universalização da escola, conforme visto no capítulo 1. Mas o que se percebe é que a expansão seguiu critérios variados. Um desses foi sem dúvida fundar as bases sociopolíticas do novo município. Nesse sentido, a comunidade de Redonda apresentava aos olhos dos novos dirigentes um enorme potencial mobilizador. Com efeito, ao longo de quase dez anos, a atuação da Igreja Católica teria deixado férteis sementes na comunidade a ponto de podermos dizer que tenha sido em Redonda onde a intervenção dos religiosos tenha deixado marcas mais longevas nos padrões de sociabilidade locais.

A fim de que possamos aquilatar tal fato, deve-se considerar que os problemas sociais existentes em Redonda eram comuns a muitas outras comunidades praianas, não obstante ser possível encontrar algumas peculiaridades em sua trajetória sócio-histórica em comparação aos demais povoados. Vejamos, então, um problema comum. Se tratamos aqui da precariedade dos caminhos na Região das Praias a prejudicar os contatos com a cidade de Aracati, em Redonda o isolamento se agravava. Distante da tradicional rota de comércio de tropeiros, referida no capítulo 2, os contatos com a cidade de Aracati eram raros de modo que os moradores locais, até o final dos anos 1960, não dispunham nem mesmo de uma única professora. Isto demonstra que nem ao menos a escola doméstica havia se instalado até então; o que por si mesmo a diferencia de outras comunidades praianas. Tal cenário de carências se completava com a precária condição sanitária e o alijamento da população dos serviços de saúde. A tomar em conta o depoimento de Pe Diomedes, estes eram desoladores, *“porque aqui [Icapuí] era contaminado de vermes, a maioria com três ou quatro, principalmente na Redonda. Na Redonda quase todo mundo [...]”*.⁹⁸

Não por acaso, as comunidades praianas, com suas tradições e valores comunitários, encontraram no discurso social da Igreja, ancorado na ideia de libertação, de participação e de combate às injustiças sociais uma força impulsionadora. Um discurso que não se resumia a uma abstração, mas que se materializava em ações concretas, a exemplo da construção do prédio escolar que foi acompanhada de enorme mobilização dos habitantes locais na forma de mutirão; fato que até hoje ainda é lembrado com orgulho.

⁹⁸ Entrevistado em: 28 de julho de 2009.

A menção ao mutirão nos coloca diante de uma questão que temos defendido: convém analisar as CEBs não como organizações criadoras de laços comunitários, mas sim como instâncias onde se fundem tradições locais as mais diversas cujos sentidos e significados são recriados pelas próprias comunidades. Entendendo que o mutirão é parte inseparável da cultura camponesa, é necessário tecermos algumas considerações. Após a Segunda Guerra Mundial, o mutirão havia atraído a atenção de pesquisadores da vida social rural brasileira, a exemplo do clássico *Os parceiros do Rio Bonito*, de Antonio Cândido. Mas foi na obra *Mutirão*, de Clóvis Caldeira, que encontramos um interessante estudo sobre o este tema. Nela, o mutirão é associado às práticas de auxílio mútuo, motivadas por variáveis de diferentes tipos, a exemplo das relações de amizade, parentesco e compadrio, vinculando-se a uma iniciativa pessoal ou de grupo (Cf. CALDEIRA, 1956, p. 29). Uma forma de trabalho coletivo que em sua acepção estaria em vias de desaparecimento, mas ainda assim era possível encontrar inúmeras de suas formas no campo brasileiro.

Não seria imprudente dizer que essas formas de trabalho cooperativo na região das Praias eram mais comuns do que se imagina à primeira vista. A composição familiar e a presença da pequena propriedade em um ambiente de privações materiais e de técnicas agrárias rudimentares favoreciam as relações de auxílio mútuo. Afinal na impossibilidade de contratar trabalhadores ou pagar por serviços o trabalho mútuo minimizava as incertezas e os perigos do mundo. Dos depoimentos coletados, podem-se extrair vívidas descrições dessas práticas. Na escrita de Pe. Diomedes sobre a construção da estrada que ligava a comunidade de Tremembé à Morro Pintado – projetada para facilitar as comunicações da comunidade de pescadores com o seu entorno -, encontra-se também a presença do trabalho comunitário a despeito de ter havido a resistência de pequenos proprietários, pouco interessados em ter suas propriedades cortadas por uma estrada; resistência, diga-se de passagem, logo vencida com o trabalho de convencimento de alguns moradores.⁹⁹

Contudo estas formas de trabalho cooperativas, ou pelo menos algumas de suas práticas, pouco despertaram a atenção de pesquisadores que estiveram na região entre 1980 e 1990; decerto mais interessados no protagonismo da nova municipalidade na implementação

⁹⁹ O relato sobre a construção da estrada de Tremembé no ano de 1984 menciona a presença de ampla mobilização de moradores de outras comunidades praianas, seja mediante a organização de festas e leilões para angariar fundos, ou através de apoio material e principalmente humano. No relato ainda encontramos o apoio de duas empresas de pesca de lagosta à obra. É interessante observar que essa mobilização acaba tendo repercussões políticas que envolveram os moradores favoráveis e contrários à emancipação. Nas palavras de Pe. Diomedes “*a inauguração do ramal foi, no dizer de muitos, a maior festa realizada na região Praiana, não obstante o esforço das autoridades de Aracati quererem sabotar*” (ver: O Livro Tombo, p. 02 frente e verso, Arquivo da Igreja Nossa Senhora de Soledade, Icapuí, Ceará).

das políticas sociais na área da educação e saúde. Pode-se alegar também que essas práticas coletivas seriam apenas vagas lembranças de antigos moradores. Causou-nos estranheza a presença de uma fala recorrente, qual seja: a população praiana era resistente à participação política e social. Tal avaliação perpassa inclusive os estudos sobre a experiência da prefeitura de Icapuí. Segundo Almeida (1993, p.80), “a participação popular em Icapuí, apesar de todos os incentivos da administração, foi relativamente tímida. Fatores como a distribuição espacial da população no município e a chamada ‘cultura de pescador’ concorreram para este resultado, mas não o explicam totalmente”. Grosso modo, a “cultura de pescador” é associada à ausência de uma “cultura de acumulação de capital”, ao “individualismo” da atividade pesqueira e a total ausência de sentido de “trabalho coletivo”. Apesar de ter relativizado a influência da cultura pesqueira como fator explicativo para a baixa participação popular, a nosso ver, a explicação resvala por considerar os agentes passivos, mesmo que ainda se considere que esta participação popular tenha variado de acordo com cada comunidade.

É razoável imaginar que, diante de um tipo de experiência política tão complexa, os níveis de participação dos indivíduos e coletividades eram variáveis. Mas daí a considerar a existência de uma quase pré-indisposição à participação como fator explicativo preponderante das dinâmicas sociais torna opaca a incidência de fatores associados aos complexos culturais locais. E isto se tornou perceptível com a diferença de atuação da Igreja Católica em Ibicuitaba e Redonda. Voltemo-nos, então os nossos olhos para a investigação sobre as comunidades, tendo em vista a concepção de Levi (2003, p. 263) de advogá-la como caminho indispensável para se compreender a sociedade em que vive: “[...] a dimensão da comunidade é ainda bastante útil para verificar as redes de relações que tem caracterizado a sociedade italiana”. Transpondo para o nosso estudo, esta ideia possibilitou redimensionar a análise sobre a constituição do grupo social docente. Ora, verificamos que na região das Praias os (as) professores (as) leigos (as) valeram-se largamente das relações comunitárias como fonte de legitimação e como base material indispensável à realização de seu trabalho.

Inserida no tempo longo, Redonda poderia ser considerada um enclave de práticas típicas de pequenas comunidades empobrecidas que resistem ao tempo e as adversidades. É o que podemos constatar a seguir:

[...] Se a gente ler a história dos indígenas... eles andavam nus, não se ligavam à roupa. Já grandões viviam nus. Aqui as crianças andavam descalças porque os pais não podiam..., não existia higiene. O remédio era dos matos, eram as curandeiras. Para ir daqui para Aracati era de pés... Também, era uma dificuldade horrível ir para

Icapuí. Viviam esta vida com muita fé, religiosidade, muito respeito” [...].
(Francisca de Souza Silva, entrevistada em 03 de abril de 2012)

Nele, se misturam representações sociais e registros de práticas culturais típicas da região. De certa maneira, o trecho expressa uma ideia compartilhada por muitos, a de que os moradores de Redonda teriam comportamentos e hábitos semelhantes aos índios, inclusive de que em tempos remotos teria existido ali um aldeamento. Por certo, a sobrevivência desse agregado humano em um contexto de adversidades extremas pode ter contribuído para a recriação e resignificação de práticas comunitárias na região. A estas a Igreja Católica, sob a liderança de Pe. Diomedes deu um novo sentido e significado de modo a configurar um tipo de cultura política comunitária. Esta talvez tenha sido uma das repercussões de maior alcance, pois transformou a comunidade em um referencial político importante a ser integrada ao município em formação. E um dos marcos dessa integração foi a decisão de construção de uma nova unidade escolar, que surge aqui como reconhecimento por parte da prefeitura de Icapuí da importância dos núcleos populacionais para o município e de integração dos indivíduos e coletividades aos padrões de cidadania projetados pela nova municipalidade.

Vista como instituição, deve-se considerar que o fim último de qualquer ação religiosa é a transcendência, mas a nossa preocupação aqui tem sido a de tratar a presença da Igreja Católica como um sistema normativo inserido na rede de relações sociais. É indubitável considerar que a educação é um campo de ação, por excelência, propício à avaliação do alcance e da profundidade da inserção da Igreja na cultura local.

Sob o ângulo institucional, essa intervenção educativa integra o movimento de expansão e sobrevivência da própria instituição. Independente das formas que a intervenção educacional assumiu na região das Praias, o que nos preocupou foi investigar a maneira pela qual os indivíduos e grupos conferem múltiplos significados à ação religiosa.¹⁰⁰ Entendemos que com esta estratégia foi possível evitar tratar as comunidades como agentes passivos em sua relação com a Igreja Católica.

¹⁰⁰ Destacar a ação do indivíduo e dos grupos em que estão inseridos como essenciais para a compreensão do papel assumido pela religião na construção dos laços de sociabilidade foi uma das preocupações que orientou a análise de Max Weber sobre as religiões e que se tornou interessante referência para a análise da ação social da Igreja Católica na Região das Praias. Com efeito, WEBER (1991, p. 279) expõe com clareza sua proposta analítica: “Mas não é da ‘essência’ da religião que nos ocuparemos, e sim das condições e efeitos de determinado tipo de ação comunitária cuja compreensão também aqui só pode ser alcançada a partir das vivências, representações e fins subjetivos dos indivíduos – a partir do ‘sentido’ -, uma vez que o decurso externo é extremamente multiforme”. (WEBER, 1991, p. 279).

4.6. Religião e trabalho: a identidade profissional dos professores

Vimos no capítulo 3 a importância de considerar o mundo do trabalho como um contexto identitário primordial e parte integrante da rede de sociabilidade na qual está inserido (a) o (a) professor (a) leigo (a). Para alguns indivíduos, o exercício do ofício de ensinar era uma luta incessante na busca de legitimação junto à comunidade e ao Estado. A nosso ver, isto deriva de uma condição própria àquelas atividades que Dubet (2006) define como “trabalho sobre os outros”, sendo que no caso da educação mobiliza dois agentes deste processo: professores (as) e alunos (as). Buscamos nas representações e práticas, forjadas em sinuosas trajetórias individuais, definir a nossa rota investigativa. Neste cruzamento de experiências é que a relação entre religião e o mundo do trabalho ganhou contornos significativos.

A abordagem sobre o tema religião-mundo do trabalho pode ser encontrada na sociologia clássica: em *Sociologia da Religião*, Weber evoca a necessidade de considerar o lugar que a religião assume para os indivíduos na organização do mundo do trabalho, conferindo-lhe sentido e fornecendo-lhe princípios éticos. O culto das associações profissionais a um Deus ou santo é tratada por Weber (1991, p.289) como expressão de uma etapa transitória entre a “ação política comunitária” e a “concepção puramente racional da associação como instituição e portadora de determinados fins [...]”. Isto posto, há de se considerar que para o sociólogo a ação religiosa em contextos relacionais comunitários torna-se campo de investigação a ser explorado.

Tendo em vista a especificidade de nosso campo de investigação - na região das Praias, os professores leigos não relacionam o seu ofício a um Deus ou santo específico, mas a Igreja incorporou-se à trajetória dos professores -, verificamos o forte entrelaçamento entre religião e o ofício de ensinar.

Surge daí um tema fundamental: a construção das identidades profissionais. O lugar que a Igreja Católica assumiu na configuração identitária dos (as) professores (as) leigos (as) é evidente quando contrastamos os depoimentos de indivíduos de diferentes gerações; ou seja, quando consideramos o dado geracional como variável importante para a investigação da formação do grupo social docente.

A presença recorrente da Igreja na memória dos (as) professores (as) mais antigos (as) demonstra a centralidade que esta instituição teve na construção identitária do grupo;

referência que se encontra ausente nos relatos da geração mais recente. Nestas, o fato político relativo à emancipação do município é amiúde mencionada como marco fundamental para a construção do campo educacional local e para a própria construção da identidade profissional dos (as) professores (as). Para a geração mais recente, a ação da Igreja Católica em tempos anteriores são apenas lembranças dos antigos; meros fragmentos que não se conectam com o presente em mudança acelerada. Na interseção entre diferentes gerações, encontramos indícios inequívocos da crescente racionalização do campo educacional, tendo a sua expressão na construção identitária dos (as) professores (as) como funcionários públicos.

Já para os antigos, o lugar que a Igreja Católica assume em suas lembranças associa-se as experiências intensamente compartilhadas por eles. Um dos espaços de experiência foi a escola doméstica, cuja simplicidade organizativa não oferecia aos (as) professores (as) leigos (as) a possibilidade de intercâmbio com outros colegas no mesmo espaço de trabalho. Tal isolamento começa a ser paulatinamente quebrado à medida que a Igreja assume uma postura mais diretiva na região. Na curta experiência do educandário em Icapuí ou nos cursos de formação patrocinados pela Igreja, havia um ambiente favorável para que os (as) professores (as) leigos (as) dilatasse as suas redes de relações de modo a superar os limites impostos pelo seu próprio ambiente comunitário e doméstico de trabalho. Ali surgiam as novas condições para a construção de laços identitários no trabalho.

Por outro lado, a ação educacional religiosa fez emergir uma questão ainda mais ampla: se a Igreja já se fazia presente na trajetória dos professores nos anos 1960, convém perguntar se a ação da Diocese sob a influência da teologia da libertação teria de fato significado uma ruptura com padrões anteriormente estabelecidos. Para tanto, convém a leitura da narrativa:

Olhe, a Igreja... foi antes de 1960. Aqui tinha o padre José Sales; foi ele que convidou esses jovens. A gente dava aula de catequese. E eles viam a necessidade de muitos jovens analfabetos, muitas crianças que não tinham como estudar, não poderiam sair daqui, e ele convidou essas pessoas pela eficiência que atuavam na Igreja. Aí então ele resolveu aproveitar aquelas pessoas que conversavam mais, que falavam mais, que aplicavam assim... aquilo que a gente poderia dizer que era método. Assim, as crianças tinham desenvolvimento na catequese. [...]. Então, o próprio vigário levou sete pessoas daqui do município. Como a gente era de família pobre, não tínhamos condições de viajar, de pagar transporte. Então, no próprio carro da paróquia, ele nos levava até a cidade de Russas para fazer esse curso. A Igreja custeava com dinheiro e até medicamento para a gente se manter no colégio. E foi uma boa atuação da Igreja Católica. Tudo o que eu hoje sou e eu consegui... A minha primeira conscientização veio através da Igreja Católica. Foi quando eu vim conhecer... ser o sujeito da minha própria história. Agradeço muito a Igreja; foi um dos grandes baluartes, até para emancipação de Icapuí. Foi através da Igreja

Católica, trabalho de emancipação política e conscientização política e social.”
(*Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009*)

Destacamos duas dimensões experienciais: o trabalho catequizador e a ação política e social. Para os contemporâneos, a Igreja mantinha sua unidade em torno da fé, tornando o tempo da Igreja imutável e eterno; tempo único e orientado em direção à promoção social e política. Esta empatia com a religião modela a narrativa e nos fornece vestígios sobre o tipo de relação que se estabeleceu entre a Igreja e as comunidades. Mas, por outro lado, o relato não raro esconde os limites da ação da Igreja pela ênfase na continuidade de seu trabalho virtuoso, independente das mudanças que ganhavam densidade na Diocese, tornando opaca a percepção do entrelaçamento de tendências diversas que animavam a dinâmica institucional.

Se a importância da religião para a organização das atividades práticas e para a orientação ética e moral era central na vida cotidiana dos camponeses e pescadores, para os (as) professores (as) leigos (as) a ação religiosa, por seu turno, surgia como oportunidade para consolidar a sua imagem de educador junto às comunidades de vizinhança e às famílias. Portanto, a Igreja Católica tornava-se fonte de legitimação do trabalho docente. Esses laços se faziam tão estreitos que para muitos deles era plausível dizer que: ser professor (a) confundia-se com a missão religiosa catequizadora. Este era o acervo cultural que de certo modo acompanhava a própria trajetória dos (as) professores (as) leigos (as).

Por isso, não seria absurdo dizer que, nos anos 1960, a intervenção religiosa de tipo catequizadora foi predominante na região das Praias. Aliás, era por meio dela que as famílias se aproximavam da Igreja, instituição imprescindível na difusão de valores e hábitos considerados adequados, mas que continuava a se debater com a dificuldade de renovação dos quadros eclesiais.¹⁰¹ Problema que acompanhou a Diocese de Limoeiro do Norte desde a sua fundação e que foi enfrentado mediante a intervenção catequizadora com vistas a motivar a vocação religiosa entre os jovens.

Para que possamos entender a importância da temática da catequização, ampliemos o foco de observação e atentemos para os embates que mobilizaram os vários níveis hierárquicos da Igreja Católica em torno deste conceito durante a atuação do MEB até 1964.

¹⁰¹ Esta foi uma preocupação permanente da Diocese de Limoeiro do Norte. Desde a convocação do Primeiro Congresso das Vocações Sacerdotais, realizado em Aracati em 1943, a Diocese traçou as estratégias para enfrentar o maior de seus desafios: “*a ausência de vocações*” (Carta Pastoral, 1943, p. 7). Neste Congresso, discutiu-se a possibilidade de reversão deste quadro contanto que houvesse amparo financeiro para a manutenção dos jovens no seminário, pois “*eles aparecem em maior número, entre famílias pobres, necessitadas, portanto, de auxílios para o seu aproveitamento*” (Carta Pastoral, 1943, p. 8, Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará).

Vale lembrar que a associação entre catequização e alfabetização não era unanimidade entre os católicos leigos que participaram ativamente deste projeto educacional, visto que a diretriz predominante no MEB era de se distanciar da linha de conversão religiosa, enfatizando o viés de conscientização política da ação educativa, e manter relativa independência frente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Tendo em vista, a reorientação que a CNBB impôs ao MEB após o golpe militar de 1964, a ênfase recaiu na catequização e o MEB progressivamente se debateu frente à perda de capacidade de intervenção política. É difícil avaliar os ecos dessas mudanças na intervenção social do Pe. José Salles. Mas é provável que, residindo na região das Praias e tendo contatos esporádicos com a sede diocesana, o pároco tenha dado continuidade ao seu trabalho estritamente catequizador. Além disso, não podemos perder de vista o fato de que Dom Aureliano Matos encontrava-se adoentado e a Diocese se debatia frente a dois grandes desafios em meados dos anos 1960: a sucessão diocesana e as diretrizes do Vaticano II.

Mesmo que a intervenção da Igreja Católica na região das Praias nos anos 1960 tenha seguido uma linha tradicional é necessário atentarmos para o fenômeno da associação entre a ação religiosa e a educativa. Na ótica da Igreja, alfabetizar as crianças era o caminho mais curto para combater a escassez de vocações e garantir, por conseguinte, o fortalecimento da Diocese. Desta intervenção, desencadeia-se a seguinte dinâmica: catequizar os jovens era criar a oportunidade para eles se alfabetizarem e, por sua vez, a alfabetização possibilitaria guiá-los em direção à palavra de Deus, fundamento, considerado necessário para a vida nas comunidades. Não por acaso, a Igreja gozava de elevado reconhecimento junto aos (às) professores (as) leigos (as).

O desdobramento de tal dinâmica foi o recrutamento dos filhos de camponeses e pescadores para o exercício do magistério. De modo geral, eram escolhidos aqueles (as) que apresentavam potencial para o exercício da profissão docente aos olhos do pároco ou mesmo dos (as) professores (as) que em alguns casos também atuavam como agentes catequizadores. É lícito afirmar que esta prática de indicação de jovens se reproduzia no âmbito das próprias escolas domésticas, como já vimos anteriormente. Escolhia-se a dedo, aquele (a) que nas palavras da professora apresentava algum “tipo de método” na catequização de crianças analfabetas, ou mesmo que demonstrassem algum entusiasmo em ensinar. Sem que levemos ao pé da letra o significado de “tipo de método” atribuído ao (a) jovem em fase de escolarização, os critérios baseavam-se quase sempre na capacidade de comunicação e de desprendimento dos indivíduos; qualidades que lhes asseguravam um convite para a

realização do curso de professores em Russas.¹⁰² Por certo, esta foi a trajetória trilhada por alguns jovens que viveram essa experiência de escolarização precária.

De sorte que a ação religiosa ganhava contornos sociais mais nítidos com a mobilização dos (as) professores (as) leigos (as), sobretudo quando estes eram convidados a realizarem cursos de aperfeiçoamento, conforme se explicita no depoimento. Por tudo o que foi dito, concluímos que: 1) O raio de ação de um tipo de intervenção social mesmo de tonalidade tradicional, como o ocorrido na catequese, se estendia até os alunos e contribuía a seu modo para que jovens e crianças adquirissem o domínio rudimentar da leitura; 2) agregada à escolarização precária desenvolvia-se uma rudimentar “formação de professores”; 3) a intervenção de caráter iminente religiosa terminou por contribuir para expandir o horizonte de trabalho de alguns (as) jovens, sobretudo se levarmos em consideração o cenário de pobreza material da região.

Ao contrário da Prefeitura de Aracati cujas sucessivas gestões descuraram de uma intervenção social na região das Praias, a Diocese de Limoeiro trilhou caminhos opostos. Para compreendermos o crescente interesse da Diocese em promover a catequese, devemos considerar que desde os anos 1950 que a Paróquia de Icapuí já se projetava na jurisdição diocesana como lugar estratégico para a ação da Obra das Vocações Sacerdotais (OVS). Isto pode ser constatado no montante de dinheiro arrecadado pela Paróquia de Icapuí destinado à manutenção das OVS. No relatório de prestação de contas (ANEXO N.º 5, DOCUMENTO 2, p. 286 – *frente e verso*) a paróquia de Icapuí “*apesar de ser a menos populosa e a mais pobre da diocese, conseguiu este ano [1954] colocar-se no segundo lugar!*” Ainda de acordo com o documento se encontram sob jurisdição Paroquial “*11 Centros de Vocações, com 1.022 sócios*” e um “*Pré-seminário*”. O que ainda chama atenção são os montantes arrecadados para a OVS nos anos de 1952, 1953 e 1954 relativos a 12 Paróquias diocesanas, incluindo aí as importantes Paróquias de Limoeiro do Norte, Aracati e Russas. O montante arrecadado pela Paróquia de Icapuí em 1954 foi de quatro vezes o de 1952, sendo a de maior crescimento relativo de arrecadação. Tal desempenho a tornou a segunda maior arrecadadora em 1954, ultrapassando Russas e Aracati. Mesmo que esta posição relativa da Paróquia tenha sofrido queda frente às demais, a exemplo do período entre os anos de 1958 a 1960 (Ver: ANEXO 5, DOCUMENTO 3, p. 287), a região praiana com seus Centros de Vocações suscitava interesse

¹⁰² A cidade de Russas localiza-se no território que integra os circuitos de deslocamentos das populações locais do Vale do Jaguaribe, integrando assim uma vasta área geográfica em forma geométrica quadrangular cujos vértices são formados pelas cidades de Icapuí, Aracati, Limoeiro do Norte e Mossoró, sendo esta última localizada no Rio grande do Norte. É no interior desta área que os personagens de nossa narrativa transitam em sua luta pela sobrevivência. (ver: ANEXO 2, MAPA N.º 2, p 278).

da Diocese de Limoeiro em promover uma ação catequética mais intensa. Daí a preocupação com o problema educacional da região. Afinal, se houvesse crianças e jovens alfabetizados, a região poderia se tornar, na acepção das autoridades religiosas, uma área de forte atração de novas vocações religiosas para a Diocese.

Por intermédio da catequização a Igreja Católica promovia um tipo de ação social que deveria ser responsabilidade do Estado. Não queremos dizer com isso que esta ação tenha sido realizada a contragosto da Prefeitura, mas assinalou uma capacidade de intervenção no tecido social que demonstra de certo modo um padrão já existente nas ações de Dom Aureliano Matos na própria cidade de Limoeiro do Norte.¹⁰³ Diante da fragilidade do poder público, a Diocese buscava ampliar a sua influência junto às populações praianas mediante a oferta do serviço educacional. É o que podemos atestar no testemunho a seguir:

“A gente começou com a educação e a escola da paróquia. A paróquia formou um educandário e me chamaram para ser professor, eu não sei bem se Epitácio fazia parte daquela escolhinha da paróquia, e mais duas moças daqui, filhas daqui, a Suzana Oliveira e Cilene Marques, o padre José Salles, eu e mais alguns professores. A gente passou aproximadamente uns sete anos lecionando nesta escola. Eu ensinava geografia e matemática e os demais professores ensinavam outras matérias. Era aquela geografia comum, a geografia do Brasil... nós tínhamos cinco matérias: a gente ensina português, matemática, geografia, história e ciências”. [...]. “Pois bem então, terminado o educandário de Icapuí que, me parece, foi uma intervenção da prefeitura do Aracati porque a verba passava direto para paróquia e ele lá botou um questionamento que só permitiria a continuação do convênio se o dinheiro do convênio passasse pela Secretaria do Aracati. Como isso, não foi possível, o convênio foi cortado” (Gabriel, *entrevistado em: 31 de julho de 2009*).

Por certo que a iniciativa da Igreja em construir um educandário¹⁰⁴ no distrito de Icapuí nos anos 1960 visava estender a sua presença nas comunidades praianas; criando assim

¹⁰³ A Diocese de Limoeiro do Norte sob a governança de Dom Aureliano Matos promoveu inúmeras intervenções urbanas, tais como: Colégio Diocesano, Patronato Santo Antônio, Liceu de Artes e Ofícios, Rádio Educadora, Hospital e Maternidade de Limoeiro do Norte e as pontes sobre os rios Banabuiu e Jaguaribe. Obras que projetavam a influência política e social da Igreja Católica na região e demonstrava a sua capacidade de barganhar recursos junto ao Governo Federal. (Cf. Vasconcelos Júnior, 2002, p. 131)

¹⁰⁴ Temos aqui uma evidência dos problemas que envolvem a construção do fato histórico. Na ausência de farta documentação escrita e objetos observáveis, o historiador deve recorrer aos possíveis vestígios que podem ser encontrados durante a pesquisa. Esta operação de montagem do fato não é definitiva, pois envolve a direta intervenção dos pesquisadores que munidos de diferentes recursos teórico-metodológicos podem elaborar significados diversos. Mas pode também ser remodelado em face da descoberta de novos vestígios. No que diz respeito ao educandário católico, verificamos que o estabelecimento em questão era a Escola Canário da Paróquia; descoberta viabilizada mediante a consulta a duas dissertações. Nestas, Mesquita (1999, p. 40) e Braga (1998, p. 42) mencionam, a partir do depoimento do professor Gabriel, a existência da referida escola; o que não nos foi possível constatar a partir de nossos depoimentos coletados, inclusive do próprio professor Gabriel. Tivemos aqui uma evidência dos desafios que as fontes orais trazem ao pesquisador, quais sejam: os lapsos de memória e a sua própria historicidade. Vale aqui destacar os significados atribuídos ao fato. Mesquita (1999),

as condições mais favoráveis para o trabalho de catequização com vistas a descobrir as “novas vocações”. No primeiro momento, este trabalho de Pe. José Salles na organização do educandário e na arregimentação de jovens para o exercício da docência foi viabilizado a partir da parceria que se estabeleceu com o município de Aracati. Entretanto, o projeto tornou-se foco de tensão em torno do gerenciamento da verba da escola à medida que o poder executivo local questionou o controle de gestão da verba pela Igreja. Sem a prefeitura, o educandário deixou de existir. Temos aí duas instituições que, compartilhando de objetivos e interesses comuns, conjugaram forças para a realização de uma ação educativa na região das Praias. Mas o que parece é que essa harmonia foi aparente, apresentando zonas de tensionamento entre a Paróquia de Icapuí e a prefeitura de Aracati. Este fato se por si mesmo não demonstra uma ruptura entre elas, ao menos denota algumas fissuras na relação política entre duas instituições que, até então, mantinham estreita parceria.

Ora, se já não bastassem as dificuldades de atrair novos quadros para as tarefas espirituais, a Diocese deparava-se ainda com as negativas da prefeitura de Aracati em assegurar aos agentes eclesiais a manutenção do educandário nas Praias. Além disso, outro fantasma assombrou a Igreja Católica, a ação da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC).

por exemplo, remete a fundação da escola a um ato de vontade demiúrgico do Professor Gabriel. Para completar o significado redentor da ação do indivíduo, a pesquisadora afirma que esta teria sido a primeira escola de Icapuí, o que garantiria o título de pioneiro ao professor. Podemos encontrar aqui algumas das mais recorrentes armadilhas que se colocam ao trabalho de quem se envereda pela narrativa histórica: 1) a obsessão por encontrar um fato de origem que explicaria um complexo de relações; 2) a incorporação do discurso do testemunho como elemento estruturante da argumentação do próprio pesquisador. Como foi possível constatar pelo diminuto trecho destacado pela pesquisadora, o professor Gabriel teve em mais duas professoras, um padre e um dentista o apoio fundamental para a viabilização da construção do projeto. Longe de vermos aqui tal empreendimento como exclusivamente um ato de vontade individual, preferimos destacar alguns elementos que se sobressaem no próprio discurso do professor: as interações com outros professores, o que nos leva a considerar as redes de relações em que eles estão inseridos, o significado e o lugar que o padre ocupa nessa rede. Com efeito, diante da narrativa construída pela pesquisadora, inferimos que a Igreja Católica é praticamente alijada da dinâmica social que resulta na criação do educandário. A opção por valorizar o indivíduo demiúrgico, portanto, ancora-se no objetivo de justificar a presença de uma vontade emancipatória latente, que desemboca duas décadas de anos mais tarde na definitiva criação do município. A história aqui é operada como recurso justificador de opções futuras. Mas outra leitura a respeito da criação do educandário pode ser encontrada em Freitas (2003, p. 188) que diz que “em meados de 1961, o Pe. José Sales de Barros transcende as ardentes funções sacerdotais e em convênios com o Plano Nacional de Educação, funda a Escola Paroquial Estadual, com sede em Icapuí, tendo filial em Ibicuitaba e Melancias, onde atendeu e ajudou inúmeros jovens a solidificarem suas carreiras profissionais”. Isto nos leva a inferir que este deve ser o educandário, criado em 1961. Em que pese não haver um aprofundamento da temática, é nítida a ênfase no papel da Igreja. Outra contribuição de Freitas (2003, p. 179) foi de ter mencionado a existência na comunidade de Tremembé de uma escola primária que teria funcionado até o ano de 1956, mantida por pescadores locais. Infelizmente o pesquisador não fundamenta a sua afirmação com documentos. Mas em caso de encontrá-los o caráter primevo atribuído ao educandário católico cai por terra. Por fim, ao discorrer sobre a construção do educandário, o que procuramos demonstrar é que se torna essencial acompanhar a trajetória dos indivíduos em suas relações com os diferentes sistemas normativos. Neste sentido, ao contrário de interpretarmos a opção do professor Gabriel em continuar lecionando em um novo espaço, após o fechamento do educandário, como manifestação de uma consciência voltada à luta pela emancipação, entendemos que o retorno ao ensino “particular” nada mais é do que a recriação de uma prática há muito tempo em vigor em um contexto de enormes precariedades, compartilhadas por professores (as).

Em que pese não ter encontrado uma documentação específica relativa à Cruzada ABC, optamos por consultar as Atas da Câmara Municipal de Aracati do período entre os anos de 1964 a 1974 de modo a encontrar vestígios relativos à área educacional: suas carências, projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento e o debate educacional porventura existente. Eis que ao consultá-las encontramos alusão à atuação da Cruzada ABC na alfabetização de adultos no ano de 1969. Na Ata é relatado o projeto de Lei que garantia a abertura de crédito especial para o pagamento de 60 professores do programa no Município.¹⁰⁵ Isto quer dizer que havia um empenho do Poder Executivo municipal em manter em plena execução o projeto de alfabetização da Cruzada ABC. A alusão à atuação desses professores chama a atenção pelo número envolvido na execução de um projeto de alfabetização, que fugia ao controle da Igreja Católica.

De origem pernambucana, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) nasce de um grupo de professores do Colégio evangélico Agnes Erskine, em 1962. Tendo as suas atividades iniciais se concentrado em dois bairros de Recife, estendeu-se para outros Estados, sendo que em 1967 já se fazia presente no Ceará, Alagoas, Paraíba, Sergipe, Rio de Janeiro e Guanabara. Com o apoio da USAID – agência norte-americana -, a Cruzada se aproxima do governo militar, o que resulta na assinatura de convênio com o MEC, em 1967, para dar amplitude nacional ao projeto. A partir daí, outros convênios foram assinados de modo a carrear generosas verbas através de cartas-convênios assinadas com o ministério. Para completar esse aporte financeiro havia ainda o apoio de entidades privadas nacionais e internacionais e de igrejas evangélicas da Holanda e Alemanha, bem como das administrações de entidades estaduais. Da mesma forma que a cruzada ABC teve meteórica ascensão a partir do golpe civil-militar de 1964, contando com estreitas relações no Ministério do Planejamento e no Ministério da Educação, a sua consolidação esbarrou em um conjunto de problemas que incluía desde os conflitos no interior das próprias agências governamentais que discordavam da natureza do projeto e de sua continuidade; de críticas ao proselitismo evangélico, detectados em várias comunidades; de crítica ao material didático, considerado inadequado ao contexto nacional; até problemas contábeis da Cruzada que replicavam na falta de pagamento de professores e na progressiva redução de alunos. Frente aos inúmeros problemas de ordem financeira e política, o programa se extinguiu nos diversos Estados da Federação entre os anos de 1970 e 1971. (Cf. PAIVA: 2003, pp. 296-310).

¹⁰⁵ Ata da Câmara Municipal de Aracati, p. 61, 03/05/1969, Arquivo da Câmara Municipal do Aracati, Ceará.

Diante do exposto, se é possível afirmar que a Cruzada ABC não colocava em risco a hegemonia católica, é certo que esta criava o desconforto de ter um concorrente junto aos órgãos da administração municipal, sobretudo em uma área sensível ao investimento espiritual da Igreja: a educação. No que se refere à prefeitura de Aracati pode-se sugerir como hipótese o fato de que a Cruzada ABC, por gozar do apoio do MEC e distanciar-se das concepções do MEB, surgia como uma alternativa de educação segura para as elites locais. Ora, neste momento, a Diocese de Limoeiro do Norte deparava-se com grandes desafios, vistas as mudanças de orientação do novo bispado e as enormes incertezas no que se refere à organização de uma ação missionária mais efetiva de modo a angariar um maior número de “vocações”. Estavam postas, assim, as bases para uma disputa no campo religioso, que não ganhou dimensões mais robustas face ao desaparecimento da Cruzada ABC.

Em tal contexto, as relações entre Igreja e municipalidade de Aracati na área da educação ganharam novas cores. A possibilidade de contar com o MOBREAL¹⁰⁶ e o término do convênio do educandário católico demonstra a disposição de a Prefeitura assumir de maneira mais diretiva o seu papel na área da educação. Isto posto, deve-se perguntar as razões para tal fato. É possível que essa área de tensão estivesse relacionada ao fato de que as elites locais teriam percebido os possíveis ganhos políticos-eleitorais com o estreitamento dos laços com as comunidades das Praias mediante uma intervenção mais direta nas questões sociais, mesmo que em escala reduzida e em ritmo lento, mas suficiente para garantir o controle político mais estreito. Não devemos esquecer que mesmo tendo sido abortada a tentativa de emancipação da região das Praias, a necessidade de um controle mais efetivo era premente em um contexto estadual em que grassavam intensas disputas intra-oligárquicas no próprio partido do governo.

Resumindo: com a paralisação do educandário na região das Praias, a Diocese de Limoeiro do Norte necessitava, por seu turno, formular novas estratégias para dar continuidade à sua intervenção sócio-religiosa. Vale lembrar que no âmbito de sua jurisdição o fim do bispado de Dom Aureliano Matos, em 1967, abria caminhos favoráveis para ousar nas propostas e redirecionar o leme para seguir a linha proposta pelo Vaticano II. A oportunidade surgiu e se concretizou, como já vimos anteriormente, com o fim do vicariato do Pe. José Salles.

¹⁰⁶ Em nossa consulta às Atas da Câmara Municipal de Aracati, o MOBREAL circula nos debates entre os vereadores, uma vez que é fonte de questionamentos frequentes no que se refere à administração das verbas dos funcionários do MOBREAL pelo prefeito de Aracati, cuja atitude é a de não informá-los sobre a situação do MOBREAL no município. Ver: Atas da Câmara Municipal de Aracati, p. 92, 17 de maio de 1971; p. 96, 31 de maio de 1971; p. 115, 13 de setembro de 1971; p. 120, 11 de outubro de 1971; p. 124, 22 de novembro de 1971.

Para avaliar o impacto desta dinâmica institucional, retornemos a nossa opção de acompanhar os passos do Pe. Diomedes. Nove anos após ter assumido a Paróquia de Limoeiro do Norte, ele renuncia ao cargo em 1973. Com isso, ao retornar da Colômbia o pároco sentiu-se mais livre para enfrentar os novos desafios de tornar mais efetivo o trabalho da Igreja Católica em regiões mais distantes. A sua presença na região das Praias era um dos passos dados pela Diocese em direção a uma ação mais próxima junto às comunidades rurais; descentralizando-se, assim, o trabalho pastoral.

Conforme apresentado, houve um intenso deslocamento e acomodação na hierarquia diocesana, entre 1967 e 1973, de personagens motivados pelas propostas de mudanças gestadas na Conferência de Medellín. Neste cenário, a liderança de D. Pompeu Bezerra Bessa e o trabalho pastoral de Pe. Diomedes convergem na direção de implementar ações inovadoras, das quais podemos destacar: a criação do Conselho Diocesano da Pastoral e o Projeto SERVIR.¹⁰⁷ No que diz respeito a este projeto, o seu desdobramento pode ser observado na região das Praias, conforme é relatado a seguir:

“Em Limoeiro é que havia esse projeto SERVIR. Eles trabalhavam nas outras Paróquias. Foi muito bom, foi o tempo de Epitácio, de Zé Marques, houve um bom preparo. Chegavam lá para participar de festas, falavam nos palanques... foi muito bom. Falavam de religião... havia reuniões e para essas reuniões iam todas as comunidades de Icapuí. Tiveram impacto na vida de cada um, na vida prática. Eram muito boas, a campanha de filtros, campanha de sanitários, de melhora de vida das pessoas, preocupavam-se muito com essas coisas. Também escolas. Foi um tempo de muito trabalho por aqui. (*Zélia, entrevistada em: 28 de julho de 2009*)

O projeto SERVIR envolveu um conjunto de atividades que incluíam desde a realização de festas como meio de socialização, até a realização de cursos na área da educação e saúde; essas ações se articulavam com as Comunidades Eclesiais de Base que viabilizavam e dinamizavam os encontros. Em uma região desprovida de políticas públicas e carentes de serviços básicos, o projeto fomentava a esperança de camponeses e pescadores por uma vida melhor. Na memória da professora, o entusiasmo e o envolvimento dos indivíduos e coletividades ainda está muito vivo. É possível verificar que os (as) professores (as) leigos (as) tiveram participação ativa nos cursos e atividades realizadas pelas CEBs. Os encontros eram a oportunidade para que eles (as) rompessem momentaneamente o seu isolamento;

¹⁰⁷ O projeto SERVIR foi um movimento missionário Diocesano que atuou entre 1975-1980, tendo como objetivo a formação de novos agentes de Pastoral. A sua importância neste campo torna-se evidente desde o fechamento do Seminário Diocesano em 1969. Ver: Livro Tombo da Diocese de Limoeiro do Norte, p. 23 verso, Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte, Ceará.

oportunidade para a troca de experiências e espaço para a comunhão da fé. Religião e trabalho se entrelaçavam na construção de uma identidade social entre aquelas famílias.

Na execução do projeto é indubitável reconhecer que ao professor recaía a incumbência de dinamizar a aplicação das políticas de saúde, consideradas pelo pároco como indispensáveis para a melhoria das condições de vida das comunidades. Algumas dessas iniciativas tornaram-se verdadeiros marcos memoriais, a exemplo da política de instalação de sanitários domésticos – temática de enorme polêmica na região - e dos filtros para fornecimento de água potável, medidas essenciais para combater as inadequadas condições de higiene e as doenças daí derivadas.¹⁰⁸ Na medida em que o professor detinha o domínio da leitura e da escrita, ele tornar-se-ia um aliado fundamental no aprendizado de algumas práticas médicas elementares adquiridas nos cursos de formação e nos manuais de assistência médica básica.¹⁰⁹ A própria inserção dos (as) professores (as) nas comunidades conferia aos seus atos e as suas vozes um alto grau de confiabilidade.

Desse modo, o professor adquiria uma nova função, a de agente de saúde. Em plena fase de maturidade de seu ofício, ele ainda conjugava a atividade de ensino com outras funções, que embora não estivessem limitadas ao âmbito do sustento familiar - o trabalho na agricultura e/ou na pesca -, envolviam ações comunitárias que iam além da atividade de ensino. Em outras palavras, o professor agregava à sua trajetória no mundo do trabalho um capital social que o qualificava a transitar entre as famílias e as comunidades de vizinhança como um agente-mediador. Ele se constituía no elo entre as orientações de uma instituição universalizante e as comunidades de vizinhança e as famílias. A ação social dos (as) professores (as) leigos (as) ganha relevos ainda mais nítidos se considerarmos as enormes dificuldades de deslocamentos entre as comunidades e os próprios compromissos assumidos pelo pároco em Limoeiro do Norte que exigia a alternância com a região das Praias.

Esta foi uma experiência total. O cenário até aqui descrito segue a linha de uma comunhão de espírito e de sentidos que contribuiu para fazer vicejar uma forte ideia de comunitarismo. Convém, aqui, esclarecer que não queremos dizer que a Igreja Católica local e seus movimentos associativos criaram os laços comunitários – supostamente inexistentes até então - entre uma população de indivíduos isolados e desprovidos de qualquer tipo de relações

¹⁰⁸ A respeito da ação na área de saúde, ver: Serviço a Fraternidade, Livro Tombo do Arquivo da Igreja Nossa Senhora de Soledad, p. 06, frente-verso.

¹⁰⁹ Vale mencionar aqui um trecho do depoimento de Pe. Diomedes: “Nós tínhamos um livro: *Onde não há médicos*. Um livro que explicava todos os remédios principais. Um livro grosso. Um livro muito bom de orientação. Cada localidade tinha um exemplar desse livro: *Onde não há médicos*”. Não obstante a existência de um exemplar em cada comunidade, é possível afirmar que poucos moradores consultavam o livro, uma vez que os índices de analfabetismo eram altos. Cabiam, então, aos professores transformar as orientações escritas em ações práticas em benefício da saúde da população.

cooperativas entre eles¹¹⁰, mas sim considerar que o conceito de comunidade, operado pela Igreja Católica, assumiu diferentes significados conforme os sentidos dados pelos indivíduos e coletividades. Entendemos, portanto, que a Igreja Católica atua junto a agregados humanos que já dispunham de uma rede de relações familiares e comunitárias. Propor aqui a ideia de comunidade como construção social de homens concretos tem implicações diretas em nosso projeto:¹¹¹ ao contrário de estabelecermos uma relação direta entre emancipação do município e a atuação das CEBs na construção de uma consciência comunitária icapuiense, entendemos ser necessário problematizar essas relações. No próximo capítulo ao tratarmos da emancipação política de Icapuí, pretendemos desenvolver o tema.

¹¹⁰ Tal concepção deixa pouca margem para considerarmos o protagonismo camponês. Na literatura sobre a Igreja e educação popular no Brasil é possível verificar que em obras clássicas sobre o tema resvala-se nessa direção. É o que podemos constatar em De Kadt (2007, p. 270) ao afirmar que os “(...) camponeses ainda presos na relação de dependência para com o padrão tradicional – repleta de exploração – os técnicos do MEB tentariam fazer os camponeses acreditarem (quase contra todas as evidências disponíveis) que as coisas poderiam ser diferentes, especialmente se eles [*camponeses*] começassem a comportar-se como comunidade e não mais como um punhado de indivíduos isolados”.

¹¹¹ A partir da consulta ao verbete comunidade no *Dicionário de Ciências Sociais* da Editora da Fundação Getúlio Vargas., foi possível verificar que não obstante a inexistência de consenso entre os sociólogos a respeito do conceito de comunidade, houve um entendimento de que existe uma relação direta entre comunidade e sua base territorial a partir da qual se estabelecem vínculos, que podem ser explicados mediante um prisma biológico ou sociocultural. Verificamos, também, que no âmbito da interpretação sociocultural, o conceito de comunidade carrega uma forte concepção de unidade cultural que confere uma identidade homogênea e específica a comunidade. Tendência que Levi (2000, p.48) já apontara quando disse que “era, portanto, necessário superar esta descrição estática da comunidade” - concepção predominante na pesquisa social. Ter esse pressuposto crítico em nossa pesquisa, evita que tratemos as comunidades praianas como um conjunto humano homogêneo. Isto possibilita um olhar crítico em relação ao mito da comunidade; ou seja, a concepção de que toda e qualquer iniciativa comunitária é portadora de virtualidades sociais e políticas. Cunha (2005, pp. 378-388) já alertara para o fato de que houve uma incorporação acrítica do vocábulo “comunidade” ao léxico educacional brasileiro, de forma avassaladora a partir dos anos 1970. Pois se desconsiderava que o conceito de comunidade surgiu no debate sociológico do século XIX como uma reação do pensamento conservador ao impacto da Revolução Industrial e da urbanização nas sociedades tradicionais. Esta incorporação acrítica do conceito teria resultado em uma associação automática entre comunidade e experiência democrática. As mutações deste conceito podem ser percebidas ainda hoje nas narrativas presentes na mídia, quando esta associa comunidade aos aglomerados de moradias dos trabalhadores pobres urbanos, conhecidas comumente como favelas. Estar atento para o fato de que o significado do vocábulo constrói-se socialmente é essencial para trilharmos o caminho em direção à abordagem crítica da produção científica.

CAPÍTULO 5: Municipalidade, professores e agentes políticos locais¹¹²:

“As escalas diferentes implicam informações diferentes, diversas possibilidades de interpretação e de ação. (...). A adoção de vários níveis de análise lança luz sobre os laços entre os processos que aparentemente pertencem aos domínios de natureza diferente: o político e o econômico, por exemplo”¹¹³(Cerutti, 1990, p. 20).

Variar a escala de observação tem nos permitido, a partir do acompanhamento da trajetória de professores na região das Praias, investigar a educação em uma região rural periférica em suas conexões com o social, o político e o econômico. Como resultado desta operação, nos propusemos, neste capítulo, acompanhar a trajetória dos professores em sua relação com a construção do município de Icapuí. Para aquilatarmos o significado das mudanças em curso, vale o registro de dois fatos separados entre si por um período de vinte anos.

No ano de 1975, homens, mulheres e crianças oriundas das localidades mais distantes da região das Praias convergiram para a praça central da cidade de Icapuí, carregando estandartes alusivos às diferentes comunidades, manifestando assim uma demonstração de fé e vigor religioso que teria deixado o padre Diomedes entusiasmado. Aos olhos do pároco as expectativas em relação ao centenário da Paróquia de Icapuí eram positivas ao observar que o desfile de estandartes era uma manifestação de inequívoca devoção religiosa presente em uma região pouco assistida pela Diocese de Limoeiro do Norte, segundo o seu relato. Entusiasmado pelo grandioso cenário, o pároco vislumbrava aquela celebração como o ponto de partida da nova caminhada da Igreja Católica. O evento ganhava a dimensão de um projeto compartilhado pela cúpula da Igreja no Estado do Ceará, com a presença de alguns de seus expoentes, conferindo ao ritual o caráter de marco fundador do novo trabalho da Igreja na região. A linguagem religiosa criava um sentido de pertencimento a um território e unificava as aspirações dos indivíduos.¹¹⁴

¹¹² A parte inicial deste capítulo foi elaborada a partir de uma comunicação individual: *A construção do campo educacional local: uma experiência de pesquisa*, apresentada durante o VI Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2011, em Vitória, Espírito Santo.

¹¹³ No original: “Des échelles différentes impliquent des informations différentes, diverses possibilités d’interprétation et d’action. (...) L’adoption de plusieurs niveau d’analyse met em lumière des liens entre des processus qui apparemment appartiennent à des domaines de nature différente: le politique et l’économique, par exemple”

¹¹⁴ A descrição do evento encontra-se no Livro Tombo, vol. II, Arquivo da Igreja Nossa Senhora da Soledad, Icapuí, Ceará.

Passados vinte anos, a imprensa de Fortaleza anunciava o grande evento festivo organizado pela prefeitura de Icapuí para celebrar os dez anos de emancipação do município. Quatro dias repletos de atividades culturais e artísticas com vistas a congregar a população em torno de um fato emblemático para as suas vidas: a emancipação do município.¹¹⁵ Muitas obras já se debruçaram sobre o significado das festas e rituais para os estudos históricos na esteira do diálogo que a historiografia veio mantendo com a antropologia nas últimas décadas. Mas, o que nos interessa aqui é tomar os dois eventos como fatos representativos das profundas mutações dos rituais e celebrações que se propunham a conferir um sentido e valor à trajetória dos grupos humanos locais. Neste sentido, os agentes institucionais que tomam para si a iniciativa de congregar os indivíduos em cada um dos casos são a Igreja Católica e a Municipalidade de Icapuí.

As motivações e as finalidades de ambas estabelecem os marcos e as fronteiras por onde os agentes individuais e coletivos constroem a sua trajetória. Em meados dos anos 1970, perseguia-se a construção de uma comunidade de fé em torno de uma Igreja que se pretendia renovada, conforme visto no capítulo 4. Educação e religião se fundiam. Em 1994, era o Estado em sua expressão local que celebrava a sua iniciativa de assumir para si a construção dos marcos identitários do município. Da distância temporal que envolve as duas celebrações, o que esteve em curso foi a centralidade da municipalidade na construção de uma imagem social da coletividade. O lugar que a educação e seus agentes ocupam nessa dinâmica social é o que pretendemos investigar neste capítulo.

5.1. Tempos de expectativas

Concentremos, então, a nossa análise no período delimitado pelos dois fatos acima. Nele devemos destacar dois fatos políticos interligados entre si e fundamentais para a população praiana: a criação do município de Icapuí e a sua própria consolidação. O território que ora compõe o município, integrado pela longa faixa de terra banhada pelo oceano Atlântico e que se estende até a fronteira com o Rio Grande do Norte, foi o cenário de disputas políticas que resultaram inclusive na criação do Município de Icapuí em 1959 por intermédio da Lei Estadual nº. 4.461. Vale lembrar que esta iniciativa não obteve sucesso,

¹¹⁵ Reportagem publicada em: Diário do Nordeste. Fortaleza, Ceará. Quinta-feira, 20 de janeiro de 1994, 1º caderno, p. 14. Biblioteca Pública Municipal de Icapuí, Ceará, ver: ANEXO 1 IMPRESSO Nº 1, p. 299.

uma vez que a região retornou ao controle da antiga sede em plena vigência da ditadura militar, conforme determinava a Lei Estadual n.º 8.339, de 1965. A essa tentativa emancipatória seguiu-se a frustração da população praiana, sendo esta superada tão somente após o fim do regime militar, quando a região foi definitivamente elevada à condição de Município em 1985, após o plebiscito em que a população local rejeitou a condição de região marginalizada e dependente do poder político centralizado na cidade de Aracati.

Para aquilatar o significado da dinâmica sociopolítica local que culminou na emancipação, lançamos mão de escalas diferenciadas. Esta é na acepção de Cerutti (Cf.1990, p.20) uma opção metodológica necessária, considerando que não há uma correspondência mecânica entre os comportamentos sociais e as instituições. Como temos operado aqui com o jogo de escalas, é possível verificar que os contextos em que estão posicionados os diferentes agentes são variados. Nesse sentido, intercalar as escalas nos permite visualizar os fenômenos a partir de diferentes ângulos. Em perspectiva macro, podemos dizer que a trajetória dos (as) professores (as) leigos (as) durante a emancipação se insere no contexto político nacional – intitulado à época de abertura política - marcado pelo fim do regime militar e pelo reordenamento institucional que tem na Constituição de 1988 o seu marco e desaguadouro de tendências políticas capilares, a exemplo da formação de novos municípios.¹¹⁶

De modo geral, o êxito dessas experiências municipais dependeu de variáveis econômicas e políticas. No plano econômico, os recursos já disponíveis indicavam a partir de que bases materiais os administradores podiam dispor para a montagem e/ou manutenção da máquina pública local. No plano político, a relação do poder local com o governo do Estado era decisiva para ampliar as iniciativas de intervenção do poder público face à precariedade dos recursos disponíveis. Os grupos em disputa, responsáveis pela liderança do processo emancipatório, modelavam a política municipal mediante a organização de instituições de poder local: executivas, legislativas e judiciárias, bem como a elaboração e execução de políticas públicas. Desse modo, localidades carentes de recursos e de uma presença efetiva do Estado, até então, tiveram a oportunidade de exercer um novo protagonismo político e econômico.

A emergência do protagonismo local também revelou experiências sociais inovadoras em municípios já existentes, frutos das lutas contra a ditadura militar desde o final dos anos

¹¹⁶ O reordenamento político institucional seguiu a linha de superar a herança centralizadora predominante á época do regime militar pós-1964. Segundo Peroni (2003, pp. 69 - 70), “a Constituição de 1988 foi um marco no processo de descentralização. [...] A Carta assegura a autonomia do município e, inclusive, detalha alguns princípios que asseguram essa autonomia, como: a elaboração da Lei Orgânica, a eletividade do prefeito, do vice-prefeito e dos vereadores, a instituição, arrecadação e aplicação de tributos, o direito de o município legislar sobre assuntos locais e organizar o serviço público local, entre outros”.

1970. Ao analisar o campo educacional no período de transição democrática, Cunha, L. (2005, pp.110-118) destaca três projetos de políticas municipais democráticas desenvolvidas a partir da segunda metade dos anos 70: Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP), onde a educação foi a prioridade das administrações locais. Essas experiências projetavam o município como um futuro espaço de concretização de políticas de participação popular.

Dessa lenta transição política emergiram também novos atores, que contribuíram para configurar o campo educacional. Na política formal, os partidos: PMDB, PFL, PDS, PDT, PTB, PT, e PL - frutos da reorganização partidária -, incluem em suas plataformas questões referentes à reestruturação do campo educacional (Cf. CUNHA, L, 2005, pp. 38-45). Esta efervescência política é acompanhada por movimentos sociais urbanos em luta por acesso à escola pública, e também por uma crescente ação mobilizadora dos sindicatos de professores e das conferências de educadores ao levarem para a cena política e para o debate público a crise da educação nacional. (CUNHA, L., 2005, pp. 57-101).

Sindicatos, professores, movimentos sociais e partidos políticos tiveram nos municípios uma arena de disputas e de realização de seus projetos, dentre os quais destacamos a reestruturação do campo educacional. Mapear e lançar as lentes de observação sobre as mudanças que tiveram curso durante a lenta transição para a democracia, tendo como foco o campo educacional em pequenos municípios nordestinos é um desafio instigante, sobretudo se levarmos em consideração que a *agenda da modernidade*¹¹⁷ ainda não havia sido plenamente cumprida.

Entendemos que operar com lentes de variados alcances utilizadas para captar a complexidade do campo educacional dos municípios abre um horizonte de análise que problematiza a relação entre nacional e local. Tendo em vista a concepção de local esposada aqui como rede de relações sociais, nos aproximamos das reflexões de Ruivo (Cf. 1990, p. 77) que defende que a operacionalização do conceito de local pode contribuir para romper com a bipolaridade entre aqueles que veem os fenômenos sociais sob a ótica das estruturas, retirando do indivíduo o seu poder de ação transformador e os que reduzem os fenômenos sociais à ação individual, sendo possível considerá-lo “instância mediadora entre estruturas e práticas sociais”.

Ao ampliar o foco, somos projetados em direção às redes de poder em que o nascente município de Icapuí encontra-se enredado. No cenário de gradual esgotamento do centralismo

¹¹⁷ A ideia em questão é extraída do título do artigo de: Schwartzman, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Estudos Avançados* 5(13), 1991. Neste artigo o autor defende uma nova educação básica no Brasil, como elemento central para garantir ao país às condições educacionais, culturais e técnicas para que o permita compartilhar com os valores da modernidade.

político pós-ditadura militar que exigiu a recomposição de forças oligárquicas estaduais, os tradicionais mecanismos de poder no Estado do Ceará sofriam fissuras. É o que ficou conhecido na literatura política regional como o declínio do poder dos “coronéis”, representados por três figuras emblemáticas da política cearense durante o período ditatorial: Virgílio Távora, César Cals e Adauto Bezerra, desafiados em suas lideranças por novos grupos políticos que defendiam um projeto de modernização do Estado.¹¹⁸ Ressurgia nos estertores da ditadura, os anseios descentralizadores.

Pode-se afirmar que, vigorou no Estado do Ceará durante o regime militar forte tendência política para inviabilizar o surgimento de novos municípios. De acordo com os dados apresentados por Bustamante (2005, pp. 92-93), o Estado do Ceará apresentava 148 municípios em 1960, evoluindo para 303 em 1964, tendo sofrido significativa queda após o golpe militar, quando o número de municípios foi reduzido para 142 em 1965, ou seja, teriam ocorrido fusões de municípios já existentes. Em suas pesquisas, a autora não se propõe a encontrar uma explicação para a inflexão dessa tendência. Contudo, podemos esboçar algumas linhas gerais que nos auxiliem a problematizar a questão. Para tanto, vale avançar em direção ao campo dos estudos de política. Nesse sentido, é possível afirmar que a nova ordem política pós-1964 se propunha então a congelar o equilíbrio entre as elites em um Estado da Federação marcado por fortes disputas e com uma tradição de reivindicações municipalistas. A simples constatação de que havia lideranças no interior do próprio partido do governo a disputar a primazia de serem reconhecidas como legítimas representantes do regime militar no Estado indica a complexidade do jogo político.

Os dados apresentados pela autora apontam ainda para as reivindicações municipalistas que se consolidam como forte tendência política no Estado a partir de 1960. Contudo, se recuarmos em uma perspectiva de tempo mais longo, verifica-se que é este um fato de razoável expressão no Ceará, integrando-se ao debate político estadual e nacional nos anos 1950, conforme podemos atestar em artigos publicados no jornal *O Povo*.¹¹⁹

¹¹⁸ O campo político cearense dos anos 1980 suscitou interesse crescente entre os cientistas políticos pelo fato de que a eleição de Tasso Jereissati em 1986 era interpretada como o surgimento de uma nova forma de fazer política e um tipo de gestão administrativa moderna que teria resultado no rompimento definitivo com o arcaísmo das elites oligárquicas do Estado. Para acompanhar este debate, ver: Parente, Josênio & Arruda, José Maria (orgs). *A era Jereissati: modernidade e mito*. volume I. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 172p.. Do conjunto de textos desta obra, destacamos o texto: *Virgílio, Adauto e César Cals: a política como arte da chefia*, de Rejane Vasconcelos Accioly Carvalho. Nele a autora analisa criticamente a pertinência do uso indiscriminado do conceito de coronelismo com vistas ao estudo da luta política entre as diferentes facções partidárias, no interior da própria seção cearense da ARENA.

¹¹⁹ Da publicação localizada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, extraímos três artigos: *Será um grande acontecimento o 1º Congresso de Municípios Brasileiros*, publicado em 14 de janeiro de 1950, p. 06; *Dados Municipais e Distritais*, publicado em 05 de maio de 1950. p. 03; *Os dirigentes da “Associação Cearense dos*

Compreender tal fenômeno talvez exija a calibragem das lentes de observação de modo a captar as particularidades do Estado do Ceará que se expressam numa miríade de reivindicações municipalistas, só comparável ao Estado do Amazonas. Pois nos demais Estados da Federação nas regiões Leste, Sul e Centro-Oeste entre 1963 e 1965 o regime militar não impôs uma queda acentuada no número de municípios; pelo contrário há um aumento de municipalidades nessas regiões entre 1963 -1965, conforme destaca Bustamante (2005, pp. 93-94). Não por acaso, foi com o esgotamento político da ditadura que teriam ressurgido as condições favoráveis para o desenvolvimento de processos emancipatórios no Estado. A política na região das Praias enquadra-se, portanto, nessa trajetória oscilante vivida por outros municípios cearenses. Como explicar esse fenômeno que marca a política deste Estado da Federação?

Sem ter a pretensão de aprofundar o debate sobre o tema, sugerimos um diálogo com os atuais estudos em história política, em particular com o conceito de cultura política. Na acepção de Bernstein (2009, p. 31) “os historiadores entendem por cultura política um grupo de representações, portadoras de normas e valores, que constituem a identidade das grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político”. Amplia-se assim o escopo de análise dos fenômenos políticos incluindo uma gama de comportamentos disseminados na sociedade, bem como incorpora a infinidade de agências que contribuem para difundir e forjar uma identidade de coesão dos grupos humanos. Não por acaso, que Bernstein (2009, p. 37) considera que a operacionalização deste conceito exige “escalas mais reduzidas de análise”. Esta permite circunscrever os objetos e explorar os níveis de relações que as culturas políticas tecem com as diferentes dimensões da vida social. Por sinal, Bernstein (2009, p. 36) refere-se ao discurso, aos símbolos e redes de sociabilidade como fontes de expressividade da cultura política. Justifica-se assim o nosso foco em uma experiência humana localizada em uma região específica: a região das Praias. Uma vez que temos optado por explorar as redes de sociabilidade em que os (as) professores (as) leigos (as)

Municípios”, publicado em 27 de maio de 1950, p. 06. Neles, é possível verificar que a temática municipal tinha repercussão política e social no Estado do Ceará a ponto de ter havido a participação de numerosa delegação ao 1º Congresso Brasileiro dos Municípios, que ensejou a organização da seção cearense da Associação Brasileira dos Municípios, sendo Abelardo Costa Lima – prefeito de Aracati – membro do Conselho Diretor. Ao que nos parece este não era apenas um debate que mobilizava as autoridades municipais e estaduais, mas envolvia também um complexo processo social de dimensões locais. Conforme é possível observar no artigo de 05 de maio de 1950, supracitado, vinte e oito distritos de diminuta população pleiteavam a elevação à condição de município: Aiuaba, Alto Santo, Ararendá, Beberibe, Capistrano, Cariús, Chaval, Curú, Freixeirinha, Guaramiranga, Iracema, Itaiçaba, Itatira, Jatí, Marco, Meruosa, Monsenhor Tabosa, Mocambo, Nova Olinda, Nova Oriente, Orós, Paracurú, Parambu, Porteiras, Quixariú, Quixeré e Trairi. Criticava-se a iniciativa pelo fato de que as regiões não teriam condições econômicas e populacionais para organizarem a administração municipal.

estavam envolvidos (as), vale destacar o papel que a municipalidade em construção joga para a criação de um senso de identidade de grupo profissional entre os (as) professores (as) da região das Praias. Para tanto, as lentes de observação foram operadas de modo a captar as diferentes dimensões da vida política. Foquemos, então, o processo de emancipação política da região das Praias.

Escoadouro da oposição ao regime militar, o MDB, depois PMDB, reunia no Estado do Ceará um conjunto heterogêneo de facções políticas que englobavam desde os setores mais tradicionais até uma emergente elite política que encampava a defesa de um choque de modernidade, bem como grupos de esquerda de diferentes matizes.

Desloquemos as lentes em direção aos atores e suas ações, em particular o personagem político que exerceu o primeiro mandato de Prefeito de Icapuí: Silva (Cf. 1998, p. 42) esclarece que a sua opção inicial pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) relacionou-se a existência de maior estrutura partidária desta organização em que pese as suas ligações com a esquerda política presente no movimento estudantil de Fortaleza, representada por petistas e prestistas. Ao lado desta agremiação, outras organizações de base social assumiram papel importante na liderança e organização do movimento emancipacionista: a União Estudantil Praiana, criada em 1980, e a Associação Cultural Icapuiense (Cf. SILVA, 1998, p. 28). Na condição de vereador em Aracati, o PMDB, em início dos anos 1980, oferecia ao jovem praiano a segurança política e jurídica necessárias para o encaminhamento do movimento pela emancipação ao passo que os movimentos estudantil e cultural lhe ofereciam o suporte político voltado à mobilização da população em torno do projeto emancipatório. Contando com esta base política, os diferentes agentes depositaram suas esperanças na emancipação como instrumento de promoção social e política da região.

A forte presença do PMDB à frente deste movimento pode ser identificada no registro existente no boletim informativo da Prefeitura sobre a festa da posse do primeiro prefeito eleito de Icapuí, realizada em 1986, que agregou os agentes partidários locais e estaduais. Estavam presentes o recém-eleito prefeito José Airton, ao lado dos mandatários do PMDB no Estado do Ceará (ver: ANEXO 7 – IMPRESSOS N.º 2, p. 300). Para este partido o apoio à emancipação significava um duro golpe nas elites políticas de Aracati, em especial ao grupo político dos Costa Lima, família de forte tradição política em Aracati cujas redes de poder se estendiam ao plano estadual e federal, conforme o descrito no capítulo 2.

Passado o entusiasmo inicial, José Airton e vários funcionários da prefeitura de Icapuí romperam com o PMDB e ingressaram no Partido dos Trabalhadores, em 1988. Fato curioso, levando em consideração que esta agremiação vivenciava uma difícil experiência político-

administrativa em Fortaleza e não contava com ampla força política no interior do Estado. A decisão do jovem político pode ser vista como resultado dos embates entre os descontentes com as políticas sociais e participativas conduzidas pelo prefeito José Airton e os jovens praianos portadores de uma cultura política de esquerda. Diante dos crescentes conflitos, setores do próprio PMDB local gradualmente moveram intensa oposição à gestão do prefeito recém-eleito. Diga-se de passagem, um jovem militante, originário do movimento estudantil universitário à época da ditadura militar, que se movimentou no cenário político local como um agente político distante do tradicionalismo e conservadorismo reinante na política aracatiense.

O projeto proposto por José Airton ganhou densidade no calor da luta política, com o seu ingresso no Partido dos Trabalhadores, tendo apresentado como eixo a crescente preocupação em imprimir uma tônica social à construção da nova municipalidade mediante a defesa de bandeiras referentes à participação popular e a implantação de políticas sociais na área de saúde e educação. Vejamos o lugar que a educação ocupou no projeto em construção. Para tanto, sugerimos a leitura do trecho do discurso do prefeito eleito que trata deste tema:

“Igualmente importante será o atendimento no setor de educação, quando pretendemos fazer uma reformulação geral no ensino, com o intuito de permitir o acesso de todos os alunos pelo menos até o primeiro grau. Na área de adultos, implantaremos o método de alfabetização Paulo Freire, despertando desta forma a consciência da participação. O objetivo é fazer uma integração entre **escola e comunidade**”.

[...]

Neste momento conclamo o povo a continuar a prestar-nos seu apoio nesta difícil missão. Que cada cidadão oriente suas ações no sentido de atingirmos, na paz social e na concórdia, os altos objetivos que juntamente nos fixamos em praça pública, ao longo de nossa memorável campanha. Que cada um dê o melhor de si no exercício da responsabilidade intransferível e, com o seu esforço consciente, plasmar para si e para seus filhos o futuro desta terra, do nosso município, que ora instalamos.” (SILVA, J.,1998, p. 51; *negrito nosso*)

Dadas as condições da educação no município, conforme foi apresentado nos capítulos anteriores, o desafio era imenso e as incertezas quanto ao sucesso estavam postas. Um ponto do discurso suscitou a nossa atenção para o vocabulário político utilizado: o termo comunidade. Esta surgia como importante referência para os projetos sociais que se pretendiam implantar. O discurso servia, portanto, como marco fundador de uma proposta que

se não se apresentava completa, ao menos possuía as linhas gerais para um plano de ação que se dirigia à mobilização popular e a superação das injustiças sociais.

Em outros momentos, o discurso político ganhava novas modalidades: o apelo genérico ao povo fundia-se às referências aos trabalhadores enquanto classe social. Celebrar o primeiro de maio era a oportunidade de divulgação de propostas e de estabelecer marcos e rituais políticos junto à população local; portanto esteve em curso uma iniciativa que pretendia fundar localmente comportamentos políticos centrados no protagonismo dos trabalhadores. O editorial assinado pelo prefeito, no boletim informativo da prefeitura¹²⁰, é explícito ao informar que:

“O dia 1º de maio pela primeira vez é comemorado em ICAPUÍ. O Prefeito Municipal acompanhou e participou de várias manifestações populares que se seguiram durante o dia dedicado aos trabalhadores”. (*Força do Povo*. Maio – 1986, p. 03; ANEXO 7, IMPRESSO N.º 3, p. 301)

Na ótica do projeto em curso, esta era a oportunidade ímpar para articular os marcos universais da luta da classe operária com questões sociais e políticas de âmbito nacional e local. À emancipação era agregada uma dimensão de luta social. O editorial do *Informativo* seguia esta lógica:

“Existem hoje no Brasil 10 milhões de desempregados e mais de 30 milhões de sub-empregados, dos 43 milhões de trabalhadores ativos, 32 milhões recebiam menos de 2 salários mínimos em 1980. Para se ter uma idéia só em Fortaleza existem cerca de 500 mil favelados, Isto é sem emprego direto. E como consequência 100 mil crianças não frequentam as escolas de 1º grau. Esta é uma situação que precisamos mudar. Nós do PMDB nos solidarizamos com os trabalhadores no dia que lhe é dedicado: o dia 1º DE MAIO – DIA INTERNACIONAL DO TRABALHO. E nesta oportunidade conclamamos a todos, homens e mulheres, a se organizarem para lutar pelos seus direitos. Da nossa parte, podem ficar certos - trabalhadores de minha terra – tudo faremos para que a nossa luta que é a própria LUTA do trabalhador venha se coroar de pleno êxito. Mais cedo do que imaginam os exploradores e opressores do nosso POVO, um AMANHECER RADIANTE vai tomar conta da nossa gente. SALVE O 1º DE MAIO – DIA INTERNACIONAL DO TRABALHO” (*Força do Povo*. Maio – 1986, p. 03; ANEXO 7, IMPRESSO N.º 3, p. 301).

¹²⁰ Criar um órgão informativo local foi uma preocupação presente desde o início da primeira administração, estampada na edição do informativo *Força do Povo*, e que ao longo das administrações apresentou diferentes denominações.

Se não havia uma referência explícita aos problemas das comunidades, o destaque dado à educação como um grave problema demonstrava que a temática emergia como uma questão a ser enfrentada pelo grupo político à frente da Prefeitura. Pode-se imaginar o impacto junto às comunidades locais não tanto pelo *Informativo* em circulação, visto que havia um grande número de analfabetos na região, mas sim pelo fato de que a agregação de camponeses, artesãos e pescadores em eventos festivos alusivos ao primeiro de maio cumpria o papel de fundir-lhes um sentimento de pertencimento a um projeto político mais amplo centrado na luta pela superação das desigualdades sociais.

Na área da educação em particular os desafios eram imensos, visto que era necessário universalizar o ensino, construir prédios escolares e transformar os estabelecimentos de sala única em escolas. Era necessário superar o legado de escolas domésticas no meio rural; e, por conseguinte, capacitar os (as) professores (as) leigos (as) de modo a formar um corpo permanente de profissionais habilitados (as).

A este período que se abre com a primeira gestão, incluindo as duas subseqüentes, vamos denominar de **tempos de expectativas**. A montagem da máquina pública em um município que herda um passivo social imenso exigiu enorme mobilização e intensa realização de obras públicas de caráter infra-estrutural cujo objetivo era o de promover a qualidade de vida entre as populações pobres locais. Durante uma dezena de anos, as comunidades de Icapuí vivenciaram o impacto da modernização com a criação de um sistema de escolas locais, com a instalação de infra-estrutura que garantiu o abastecimento de água potável, a expansão da luz elétrica e a construção de estradas que permitiram maior integração entre as diferentes comunidades de Icapuí.

Destas obras, uma nos chama a atenção. Vimos no capítulo 3, as dificuldades que os alunos encontravam para se deslocar até a escola. Ora, a ligação por estradas vicinais ou rodovias entre as comunidades teria contribuído firmemente para uma maior circulação de indivíduos entre elas, assegurando assim o gradual desenvolvimento de uma identidade comunitária, de caráter municipal.

Não seria absurdo afirmarmos que estamos diante de um projeto de construção da identidade comunitária em torno da ideia de Icapuí. Mas ao contrário de concebê-la como fruto da realização de uma vontade coletiva - homogeneizadora dos comportamentos e intenções dos agentes - que se concretiza na vitória de um movimento emancipacionista, adormecida ao longo de décadas, entendemos que a própria fundação do município joga um papel estratégico na construção de um imaginário político baseado na ideia comunitária. E para que possamos compreender esse fenômeno, é mister inseri-lo na dinâmica social local. O

que consistiria a base desta ideia? Os seus componentes estariam integrados a forte sentimento em torno da singularidade do município no plano político e social e a um senso de participação política entre os seus membros. Não queremos dizer com isso que este projeto já estivesse delineado de antemão desde o momento em que a primeira gestão iniciou a sua governança, ou mesmo em movimentos emancipacionistas anteriores, nem que fosse desprovido de contradições. Mas foi uma ideia que ganhou densidade à medida que a luta política se intensificou com as pressões sobre o prefeito e sua ruptura com o PMDB. Em outras palavras, o senso de comunidade não é essência de grupos humanos específicos, mas surge como expressão de relações sociais e da luta política em curso.

Devemos considerar que o vocábulo comunidade assumia diferentes significados de acordo com as filosofias políticas que orientavam os partidos. Proclamar o poder das comunidades não era suficiente para garantir um selo de participação efetiva dos indivíduos e da coletividade, mas no caso de Icapuí o sentido de comunidade ganha contornos bastante concretos dadas as redes de sociabilidade locais. O vocábulo não se sustenta no vácuo, mas ganha concretude no contexto sócio-histórico da região. Por sinal, as comunidades, senão em sua totalidade, mas em número suficiente para demonstrar efetivamente o seu desconforto frente à Aracati, vislumbraram o desejo de emancipação.

A leitura de alguns exemplares do *Informativo* nos oferece uma pequena amostra das ideias políticas que movimentaram a prefeitura durante o tempo de expectativas. O comunitarismo era uma ideia que frequentemente conferia sentido e dava a tônica ao projeto político em curso, conquanto houvesse o esforço de construção de movimentos associativistas relacionados ao mundo do trabalho, a exemplo da criação da colônia de pescadores; o apelo às comunidades como fonte de legitimidade do poder e como termômetro do apoio ao governo local era predominante no discurso oficial.

Em torno deste discurso comunitário foram elaborados os projetos de desenvolvimento social e de infra-estrutura do município. Aos valores comunitários também se reportavam as autoridades educacionais locais quando necessitaram mobilizar os professores para pôr em prática o projeto de alfabetização de crianças e adultos. Forjou-se assim um ideal que se adequava ao momento político por que passava o município. Com efeito, para a população praiana defensora da emancipação era necessário demonstrar a viabilidade de construção da nova entidade político-administrativa mediante a supressão das mazelas sociais herdadas da época da dependência frente à Aracati.

5.2. Os (As) professores (as) leigos (as) nas fronteiras da profissionalização

A busca da legitimidade frente às comunidades se por um lado reforçava antigas filiações e laços identitários, por outro apresentava áreas de tensionamento diante do processo de crescente racionalização da vida social na região. É o que podemos constatar ao acompanharmos o processo de profissionalização dos (as) professores (as) leigos (as) após a criação do município.

É interessante observar que há um duplo movimento da autoridade municipal na política de arregimentação de professores (as). Há o esforço de mobilizá-los (as) de modo a promover um mutirão contra o analfabetismo mediante a implantação dos círculos de cultura.¹²¹ Concomitante a esse projeto, desencadeia-se a ação institucional necessária a construção da ordem burocrática do município. No âmbito educacional, uma das medidas iniciais neste sentido foi o envio do projeto de Lei sobre o Magistério para a Câmara de Vereadores e sua aprovação, instituindo a Lei n.º 14/86 que dispõe sobre a estruturação da carreira de magistério e sobre o plano de classificação de cargos/funções (ver: ANEXO 5, DOCUMENTO N.º 4, pp. 288 - 292). De certa maneira, esta Lei explicita duas preocupações das autoridades do município emancipado, quais sejam: 1) valorizar a profissão docente, garantindo segurança e estabilidade aos professores; 2) incorporar os (as) professores (as) leigos (as) ao nascente corpo de profissionais da educação da nova municipalidade.

Na esteira das reflexões de Faria, F. (1998, pp. 111-113) é possível considerar que a Lei atua como “prática ordenadora de relações sociais”. Para os (as) professores (as) leigos (as), a Lei era uma demonstração de que havia a possibilidade de livrar-se do cenário de insegurança que marcou as suas trajetórias. Surgiam, assim, as condições para se desprender da herança de relações de dependência aos políticos aracatienses que tornava tão instável o exercício de um tipo de ofício que, para existir em um contexto de precariedade, dependeu durante muito tempo dos recursos de suas famílias e das comunidades. Com a Lei e, por conseguinte, a elevação à condição de servidor público eram abertos para os (as) professores (as) leigos (as) os caminhos seguros de profissionalização até então nunca experimentados.

¹²¹ Em entrevista, o Secretário de Educação Augusto Jerônimo menciona o fato de que a leitura das obras de Paulo Freire foi fundamental para a decisão de implantar os três primeiros círculos de cultura com vistas a alfabetizar os jovens e adultos icapuienses. (Ver: Experiência educacional de Icapuí repassada no Encontro de São Luís. In: Jornal **O Estado do Maranhão**. 29 de maio a 02 de junho de 1994, p. 04 a 05, ver: ANEXO 7: IMPRESSOS N.º 8, p. 306).

Conquistar esses (as) professores (as) era crucial, uma vez que havia um projeto educacional a ser implementado em uma região carente de indivíduos habilitados para a docência. Além disso, havia outra questão a ser considerada: os (as) professores (as) leigos (as) eram conhecedores das comunidades e respeitados por elas. Contar com esses trabalhadores (as) significava não apenas se render a uma situação concreta, mas sim demonstrava o entendimento da prefeitura de que os (as) professores (as) leigos (as) eram indispensáveis na condição de agentes de mobilização da comunidade em torno do projeto educacional. Chamá-los (as) à participação e integrá-los (as) ao projeto era um dos caminhos para dialogar com a comunidade.

É preciso dizer que o complexo processo de institucionalização não esteve isento de tensões. Estas são perceptíveis nas discrepâncias existentes entre a necessidade da administração municipal dispor de professores habilitados e a trajetória de professores (as) leigos (as) de carne e osso que transitaram entre as diferentes comunidades praianas. É neste entrechoque de sistemas normativos distintos que o local ganha o status de uma instância intermediária, pois nele residem as redes de relações concretas. Exploremos, então, a Lei n.º 14/86.

Nota-se que o Artigo 6º, parágrafo único, é explícito quanto aos propósitos de incorporação dos (as) leigos (as) ao criar as categorias de Professor – docente com habilitação no Magistério – e de Professor Auxiliar – docente sem habilitação; em outras palavras o (a) professor (a) leigo (a). Dado que a grande maioria deles (as) eram leigos (as), podemos dizer que a Lei propunha estabelecer o equilíbrio entre o desejado e o possível. Isto se torna patente na maneira como ficou normatizado o provimento dos cargos para o Magistério. O artigo 8º, parágrafo primeiro, define claramente que a nomeação se dará desde que o candidato seja portador de diploma de 2º grau pedagógico, sendo aprovado em concurso público do município. Esta é a trajetória a ser cumprida pelo professor habilitado. Quanto aos leigos, a Lei criava a possibilidade de uma convocação a título precário.¹²²

¹²² Esta tipificação de relações de trabalho de caráter informal encontra-se na própria LDB 5.692 / 1971, especificamente no artigo 77, que dispõe: “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário [...]. Neste artigo, sob o manto de uma visão pragmática, há a reafirmação do quadro de precariedade dos professores que predominava nos municípios rurais, sem que estivessem nitidamente definidas as formas de superação deste cenário social. A própria Lei refere-se genericamente a atribuição formadora a que os municípios deveriam lançar mão para qualificar os (as) professores (as) leigos (as) na forma de uma imprecisa concepção de estudos de recuperação. Isto é explicitado no Artigo 80 que dispõe que “os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida”. Se a Lei 5.692 / 71 apontava para a permanência de um status quo fundado no equilíbrio inercial do cenário educacional, é possível verificar que os agentes locais ressignificam a Lei, explorando as suas brechas e conferindo novos sentidos e significados.

Convém assinalar que de acordo com a Lei n.º 14/86, o professor a título precário não ocupa a vaga, podendo esta ser pleiteada por candidato habilitado ou concursado. A nosso ver, o impacto da legislação teria pouco efeito a curto prazo face a ampla presença de professores (as) leigos (as) e as dificuldades materiais da prefeitura para atrair professores (as) habilitados (as), entretanto, à medida que a educação se tornava o carro-chefe da administração municipal houve um crescente deslocamento de professores (as) habilitados (as) de municípios adjacentes para Icapuí. Não é seguro afirmar que todos os (as) professores (as) leigos (as) buscaram dar continuidade a sua escolarização em nível de segundo grau, ou mesmo tenham participado de todos os cursos de qualificação promovidos pelo município, embora alguns depoimentos apontem nessa direção. Mas é indubitável reconhecer que para os (as) professores (as) leigos (as) mais jovens a Lei era um instrumento de pressão em favor da habilitação. Para eles, abria-se um horizonte de oportunidades para o crescimento profissional e para romper o ciclo de limitações a que foram impostos os antigos (as) professores (as) leigos (as). Não por acaso que a própria prefeitura criou o curso pedagógico para formar professores habilitados. Ao fim e ao cabo, seguindo o propósito de promover a habilitação e capacitação, a prefeitura garantiu na mesma Lei que as ajudas e diárias pagas aos (as) professores (as) para a participação em cursos promovidos pelo município eram considerados direitos do (a) professor (a). Isto quer dizer que ao poder público municipal cabia garantir a todos os (as) professores (as) leigos (as) a habilitação necessária ao exercício profissional.

Se o Município incorporava o conceito de título precário, conforme dispunha a Lei 5.692 / 71, por outro lado definia normas que buscavam superar o estado de coisas existente. Convém destacar que a preocupação com a habilitação como medida essencial para a promoção do (a) professor (a) leigo (a) vem acompanhada a imagem de um profissional que deve demonstrar preocupação permanente com a sua formação. De acordo com o Artigo 22, da Lei n.º 14/86, o professor deverá ser assíduo nos cursos de formação promovidos pela prefeitura, pois estes são fontes para alcançar o mérito e principais instrumentos para a promoção na carreira.

É interessante notar que o regime de trabalho estipulado divide-se entre 20 e 40 horas, sendo que nas 40 horas disponíveis o professor deveria dividi-las em dois turnos em escolas diferentes; medida que se adequava aos diminutos espaços escolares existentes, uma vez que as suas dependências não comportavam elevado número de professores. Além de

poder ser aventado o regime de 40 horas em único estabelecimento apenas em caso de inexistência de docentes. Porém, havia a possibilidade de dispor de 40 horas em um único estabelecimento contanto que não houvesse docentes suficientes.

Convém ainda assinalar que a exploração da Lei aqui proposta tem como propósito compreender o lugar que os (as) professores (as) leigos (as) ocuparam no ordenamento do campo educacional local. Ora o contexto de mudanças em que a lei é formulada nos leva a indagar sobre o impacto que o processo político desencadeado com a emancipação provocou nas relações que vigoraram entre professores (as) leigos (as), famílias e as comunidades locais. Vimos que a cidade de Aracati projetou uma rede de relações de poder que era percebida e vivenciada pelas populações praianas como força opressiva e inibidora dos potenciais materiais e humanos. Com a emancipação, desencadeia-se um processo político em que se potencializa e se estabelecem novos significados aos tradicionais laços comunitários e familiares que moldavam os agregados humanos da região das Praias; emergindo dessa dinâmica um reordenamento das afinidades políticas e um novo equilíbrio de poder entre as diferentes comunidades. Não há dúvida que o projeto político em curso apostava na crescente participação popular, mas esta proposta somente ganha densidade ao amalgamar-se com a dinâmica comunitária local.

Isto se evidencia no imediato pós-emancipação, quando se dão os passos iniciais em direção à construção do sistema educacional local. O desafio enfrentado pela nova municipalidade foi a criação de um corpo profissional de professores. Sem dúvida que os primeiros meses exigiram medidas imediatas e de forte impacto junto às comunidades, inclusive lançando mão da estratégia de diálogo com as mesmas. Na educação, o desdobramento de tal estratégia foi a de considerar a comunidade como parceiro essencial para a organização do sistema educacional. Dessa participação resultou a indicação daqueles indivíduos considerados aptos pelas famílias para exercerem o ofício de ensinar.

No caso de professores (as) com largo tempo de trabalho junto às comunidades e às famílias locais, é possível considerar que esta experiência foi decisiva para que eles fossem indicados. Era, por assim dizer, o coroamento de trajetórias construídas a partir de íntima associação com as comunidades que, por sua vez, reconheciam como válido e necessário o trabalho do (a) professor (a). Mas essas escolhas não recaíram exclusivamente junto aos (às) professores (as) mais antigos (as), mas também envolveram jovens que estavam a iniciar a sua trajetória. É o que podemos verificar no testemunho a seguir:

Quando eu comecei só tinha o ensino até a sétima série. Por aí comecei a lecionar já. Aí fui gostando me apaixonando pela profissão aqui no município, em 1986. Para mim foi um pouco difícil porque quando disseram assim: você vai. Teve a seleção na comunidade. Em cada comunidade eles faziam a seleção de pessoas para trabalhar na educação. E eu fui indicada para trabalhar porque eu tenho muito jeito com criança lá em Melancias de Cima. Aí eu comecei lá como auxiliar da professora que já lecionava desde quando era município de Aracati. Comecei a ajudar a ela e quando me desenvolvi bem. E aí quando foi no ano seguinte eu fui colocada numa sala sozinha para alfabetizar. Foi difícil quando eu fiquei só porque como eu estava na sala como auxiliar era mais para ajudar, corrigir um caderno chamar o aluno para tomar a lição. Era aquele método bem antigo. Aí quando eu fui para sala só, aí eu tive que começar a dar a minha cara aquela turma. *(Jaqueline Silva. Entrevistada em: 12 de dezembro de 2010)*

Temos aqui um relato de início de trajetória, em que a longa experiência de trabalho não foi um componente que tenha pesado na decisão das comunidades na escolha daqueles que deveriam assumir o cargo de professor em Icapuí. O caso relatado apresenta outros critérios de indicação: o comportamento e as habilidades da jovem no trato com as crianças, os quais foram traduzidos como um tipo de qualidade da professora em demonstrar certo “jeito” para cuidar das crianças. De fato, o vocábulo comunidade ao tentar traduzir uma experiência humana traz em seu bojo uma rede de relações sociais. Tendo sido esta experiência única e realizada em um espaço local, cabe analisá-la em seu contexto relacional. Desta forma, para compreendermos o sentido dado ao vocábulo, seria necessário associá-lo aos valores e a um tipo de imagem de professor (a) ideal, compartilhados por muitos na região. Valores que poderiam compor um perfil de professor (a) que atendia as expectativas das famílias, quais sejam: uma professora que fosse uma verdadeira extensão da educação doméstica. A comunidade teria exercido, neste caso, um papel decisivo na construção da trajetória da jovem em sua opção de abraçar o ofício de ensinar.

Mas a configuração dessa trajetória torna-se incompleta se não atentarmos para outras tradições que foram forjadas no interior do que intitulamos aqui de modo artesanal de docência. Um dos componentes desta tradição, no contexto de extrema precariedade onde jovens de diferentes séries eram alojados em uma única sala de aula, é que os próprios professores acabavam por recorrer ao auxílio dos alunos. Prática corrente de acordo com o depoimento de quem estudou na região:

“Era coisa comum (o uso de alunos de idade mais avançada para ajudar os alunos menores). Os que sabiam mais acabavam por ensinar os que sabiam menos. Eram turmas multiseriadas. Então, havia esse intercâmbio... esta troca de apoio. Às

vezes ela [a professora] não dava conta só e buscava o apoio do aluno. Então era coisa comum” (José Airton, entrevistado em: 16 de abril de 2012).

Nesta dinâmica, um ou mais alunos se destacavam e, por conseguinte despertava a atenção da professora. Conforme visto no capítulo 4, o desprendimento de jovens no auxílio aos colegas e a sua inserção até mesmo em atividades religiosas de catequese acabavam por servir de referências aos professores e padres que identificavam em alguns deles possíveis potencialidades para o exercício do ofício.

Alguns jovens conservavam essa experiência na memória e a tomavam como referencial de uma prática “necessária” para o exercício do ofício, reproduzindo-a e ressignificando-a em novos contextos. Não queremos dizer com isso que esta experiência nas escolas domésticas na região das Praias, e mesmo na escola religiosa, tenha sido única e decisiva na trajetória de todos os docentes da região, uma vez que devemos considerar a complexidade do processo social de formação do grupo social docente que incorpora também as experiências advindas dos deslocamentos para cidades próximas que marcaram a formação educacional de muitos jovens professores (as).

Todavia, não devemos ignorar que as experiências vividas na precária escolarização na região das Praias apresentaram tortuosos caminhos nos quais algumas práticas se forjaram, a exemplo de indivíduos exercerem o ofício ainda muito jovens, sem ter até mesmo finalizado a sua escolarização, embalados por uma pressão familiar e/ou comunitária. Além disso, deve-se considerar que estes espaços domésticos escolares, onde as crianças de séries mais avançadas ensinavam os mais jovens ou aqueles que sabiam mais ensinavam os que apresentavam maior dificuldade, podem ter secretado uma interação entre os agentes que contribuiu de algum modo para a construção de uma identidade laboral, bem como de legitimação de práticas de exercício do ofício, vistas como únicas experiências possíveis a serem consideradas no contexto de precariedade reinante. Neste universo de restrições materiais circulava entre as diferentes gerações de professores (as) leigos (as) um *modus operandi*, um sentido do ofício de ensinar que era forjado informalmente nas salas de aula improvisadas no espaço doméstico.

Pois bem, no caso relatado essas práticas se faziam presentes na medida em que a escolha da comunidade precisou ser mediada por outra instância, ou seja, pelas relações sociais no interior da sala de aula, cabendo ao professor a derradeira avaliação sobre a capacidade ou não da jovem para o exercício da docência. Antes de assumir uma turma integralmente, a professora-testemunha vivenciou um verdadeiro rito de passagem, qual

seja: a socialização nos rudimentos da atividade docente se dava em concomitância ao próprio processo de precária escolarização, realizado nas atividades de aula em apoio à professora. Isto evidencia a função da sala de aula como espaço legitimador da ação docente, pois é em seu interior, cumprindo os rituais que integram a sua dinâmica que a jovem foi considerada pela sua professora apta para o exercício do ofício. Mas a formalização da sala de aula como espaço legitimador de práticas precisou da intervenção de um terceiro agente, a municipalidade. Estabelece-se, assim, uma complexa e contraditória relação: se o professor, por um lado, precisava do aval da comunidade como fator de reconhecimento de seu trabalho, a prefeitura por sua vez recorria ao professor praiano, referencial possível de socialização da jovem na cultura escolar.

Seguindo na linha de exploração do testemunho, adentramos em uma rede de relações que envolve a municipalidade em construção, as comunidades e o (a) professor (a) leigo (a). Na construção do sistema educacional, a municipalidade precisou se valer de práticas legitimadas no interior de comunidades que vivenciaram durante décadas a precariedade da educação formal. De imediato, havia o desafio de contar com um quadro de professores e ampliá-lo, o que exigia preliminarmente que a prefeitura conquistasse junto aos (as) professores (as) realmente existentes o apoio e a legitimidade para a sua política. Dessa forma, a construção da identidade laboral transitava na interseção entre lógicas normativas diversas: De um lado, a comunidade legitimando o professor tendo em vista as suas expectativas e os referenciais já existentes em relação ao trabalho tradicionalmente realizado, por outro lado o município em formação cujo propósito era promover a profissionalização do professor de modo a que ele fosse capaz de ser o agente da modernização, da democracia e detentor de um conhecimento qualificado.

Resumindo, coube a professora que a monitorou a função de socializá-la em um ofício cujos rudimentos práticos se perpetuavam, mas que enfrentava tempos de expectativas e incertezas quanto ao futuro. Para alguns, era um tempo repleto de esperanças quanto à capacidade de se libertar das mazelas sociais, para outros a descrença na mudança era uma possibilidade alimentada pela aparente imobilidade do tempo. Estabelecia-se, portanto, um ciclo virtuoso em que a municipalidade consulta a comunidade, mas a jovem professora indicada necessitava demonstrar às autoridades educacionais que estava apta ao exercício do ofício. Para tanto, deveria passar por uma experiência junto com uma professora. Este foi um procedimento indicado pelas autoridades, que em última instância reconhecia o trabalho da professora desde que cumprisse o ritual de passagem, que poderia ser realizado tão somente em uma escola de sala única. Procedimento que reproduzia práticas de socialização

docente típicas do modo artesanal docente a que nos temos referido: a jovem auxiliava a professora nas tarefas docentes e aprendia com ela os rudimentos do ofício.

Este complexo e contraditório processo deve ser considerado na análise da profissionalização dos (as) professores (as) leigos (as) encaminhada pela nova municipalidade. Tarefa nada fácil e marcada por tensões das quais estamos a analisar.

Retornemos, então, a Lei n.º 14 / 86, especialmente o Artigo 14 ao estabelecer que:

“O servidor do Magistério municipal poderá ser removido de uma para outra escola municipal;

I – a pedido, quando convier ao servidor;

II – por ato do Prefeito e conveniência do ensino, respeitada a distância domiciliar.

Parágrafo único. As remoções a pedido deverão ser solicitadas com antecedência de dois meses e serão efetuadas em período de férias regulamentares, ao fim do ano letivo, para que a mudança de professor não prejudique o ensino.”

O direito à remoção é um mecanismo que garante ao Estado dispor do (a) professor (a) quando considerar necessário para suprir alguma deficiência do sistema. Contudo, a cogitação de remoção significava a possibilidade de rompimento de vínculo do professor com suas comunidades de origem. A nosso ver, esta possibilidade abria áreas de tensão com a própria estratégia de curto de prazo baseada na consulta às comunidades. Como vimos, os (as) moradores (as) indicavam os (as) professores (as) considerados por eles (as) como adequados (as) ou aptos (as) ao ensino, sendo que a escolha obviamente recaía naqueles indivíduos que apresentassem fortes laços com as respectivas comunidades. Isto quer dizer que para os (as) professores (as) leigos (as) exercerem o seu ofício era necessário obrigatoriamente deter um capital social reconhecido pela comunidade. Mas, por outro lado, a remoção sinalizava para a possibilidade de quebra desses laços, o que poderia gerar possíveis tensionamentos com a normatização instituída pelo Estado que estabelecia critérios pessoais na organização do sistema.

Tendo em vista a análise em curso, consideramos que a compreensão do processo de profissionalização docente não se restringe ao estudo das normas legais em si mesmas, mas exige uma atenção àquelas áreas de tensionamento entre os objetivos normativos do Estado e as práticas sociais existentes. Conforme vimos anteriormente, esta prática foi tão relevante que Silva (2002, pp. 72-73) – o primeiro prefeito de Icapuí -, em seu pequeno relato de memória reafirma a existência de um ideário comunitário na política local, que se explicita nas assembleias que indicavam os (as) professores (as) leigos (as), bem como a localização

das escolas a serem construídas. Por meio dessas iniciativas subjazem uma rede de compromissos que envolvem o reconhecimento da legitimidade do trabalho dos (as) professores (as) por parte das comunidades em que estão inseridos (as). A prefeitura buscava, por sua vez, a legitimação da nova ordem junto aos (às) professores (as) leigos (as) que haviam participado intensamente da luta em favor da emancipação, e às próprias comunidades em que estavam inseridos (as).¹²³

Com a emancipação, a construção da identidade profissional docente ganha novas dimensões uma vez que o município se propõe a normatizar o trabalho docente. Portanto, a identidade profissional se forja na interseção entre as fronteiras delimitadas pelas normas do Estado e da comunidade, quase sempre discrepantes a despeito da aparente tentativa de harmonização entre diferentes esferas normativas. Entre lacunas e incongruências que emergem do entrelaçamento de fronteiras diversas, os (as) professores (as) leigos (as) constroem suas trajetórias pessoais e profissionais cujos sentidos e significados se tornam inteligíveis contanto que situados no espaço relacional, histórico e identitário em que estejam inseridos.

Por tudo isso, podemos dizer que a Lei n.º 14/86 é o ponto de partida para fomentar um tipo de cultura da profissionalização entre os (as) professores (as) leigos (as) praianos (as), ancorada na participação em cursos de formação, considerados como pré-requisitos para a qualificação. É possível verificar que a ideia dos cursos de formação como via para a profissionalização circula por vários lugares, seja junto aos órgãos responsáveis pela política educacional, seja junto aos (as) próprios (as) professores (as). Vale lembrar que muitos (as) professores (as) leigos (as) vivenciaram a experiência de participação em cursos de “formação docente” à época em que a Igreja Católica realizou intensa intervenção social. E gradualmente essas práticas se incorporaram à emergente cultura da profissionalização docente.

Além da legislação profissional, fomos buscar em documentos oficiais e nos depoimentos de professores (as) os rastros do processo que fundam as bases para a criação de um modelo de profissional considerado adequado ao processo de construção de uma municipalidade pautada pela ideia da participação popular.

Começamos, então, pelos documentos oficiais. A consulta ao Plano de Educação de Icapuí (1997-2000) nos oferece um interessante painel sobre o tipo de professor adequado ao

¹²³ Lamentavelmente, em relação às reuniões com as comunidades que resultaram na indicação dos professores (a) leigos (a) não se produziu nenhum registro escrito. Esta é uma constatação do próprio Secretário de Educação à época, conforme afirma Mesquita (1999, p. 53)

sistema municipal. De início, vale destacar que a profissionalização é um dos itens a compor o conjunto de temas atinentes à política educacional. No item intitulado *Valorização dos Profissionais e Educação (Professores capacitados e motivados em sala de aula)* encontram-se dispostas 13 metas, que podem ser divididas, grosso modo, em quatro blocos: 1) aumentar o número de professores habilitados nos diferentes níveis de ensino; 2) promover cursos de capacitação; 3) promover a avaliação profissional; 3) criar espaços para planejamento das atividades didáticas; 4) garantia de salários dignos. Nota-se que desde a aprovação da Lei n.º 14/86 as autoridades municipais ainda enfrentam, ao final dos anos 1990, o problema da insuficiência de professores (as) habilitados (as) e instituiu os cursos de formação como instrumentos essenciais para a qualificação docente. Acrescenta-se ao Plano Municipal de Educação a preocupação com a avaliação dos profissionais. Todos esses elementos compõem um perfil de professor cuja marca identitária deve basear-se no domínio de saberes profissionais específicos. Frente a esse quadro, não há dúvida que a emancipação de Icapuí representou uma ruptura na trajetória de muitos (as) professores (as), uma vez que as novas bases normativas tornam-se eixos referenciais para as suas práticas e para a própria construção do professor como um grupo profissional.

Alguns rastros da cultura da profissionalização podem ser extraídos das entrevistas, conforme podemos identificar a seguir:

Há coisas que hoje melhoraram, mas também há coisas que hoje pioraram. Porque antigamente há uns dez, quinze anos até uns seis anos atrás, sete anos a gente tinha muito curso, muita preparação de inovação de sala de aula. E hoje em dia a gente está um pouco esquecido nesse processo. Tem pouca formação hoje na área de curso. Não está tendo esses cursos que a gente tinha antigamente que a gente saía para Fortaleza, para Aracati. Tudo para fazer curso, e hoje em dia a gente não está, tá tudo ... em sala de aula a gente não está tendo essas inovações que a gente tinha a algum tempo passado (*Jaqueline de Assis Silva, entrevistada em 12 de dezembro de 2010*)

Na comparação entre o hoje e o passado, o elemento que define as diferenças entre elas é justamente a presença e ausência de cursos de formação. Estes são vistos como parte essencial para a formação de um profissional qualificado, capaz de inovar e enfrentar desafios. De certa maneira, podemos dizer que a habilitação e os cursos de formação foram incorporados pelos (as) professores (as) como um patrimônio, uma verdadeira conquista para gerações que vivenciaram em suas trajetórias a escassez e a insegurança recorrente. Em

tal contexto, a cultura da profissionalização ganha significado e sentido para os (as) professores (as).

5.3. Agentes políticos locais e a educação

Temos defendido aqui um local imerso na rede de relações. Um elemento que integra essa rede, como visto no capítulo 2, é o deslocamento de indivíduos no território. No caso, da região das Praias, nos chamou a atenção os retornos de jovens ao seu lugar de origem, alguns dos quais abraçaram o ofício de ensinar. Para que possamos compreender o “lugar” da educação formal no projeto de formação da nova municipalidade, sugerimos mais uma vez direcionar os nossos olhares para o fenômeno dos deslocamentos.

Mas diferentemente dos jovens dos anos 1940 e 1950 que retornavam para a região das Praias com formação escolar incompleta, o grupo de jovens dos anos 1980 que, graças aos seus vínculos familiares, conseguem deslocar-se para a capital do Estado e, dando continuidade a seus estudos, ingressaram na universidade. Em Fortaleza, no ambiente escolar e universitário, os jovens vivenciaram intensa experiência política e cultural em que se misturavam o medo, a clandestinidade e o sonho por mudanças. Junto aos grupos de esquerda de diferentes matizes atuantes no meio universitário, compartilharam ideias e projetos de liberdade e igualdade social. O retorno desses jovens não significou a chegada à região das Praias de universitários urbanos, alheios à cultura rural e dispostos a promoverem a organização dos trabalhadores rurais; pelo contrário, são indivíduos que ao retornarem ao seu lugar de socialização primária optam por construir e fundir as suas trajetórias políticas à região das Praias. Forma-se, assim, uma família política – tomando de empréstimo a categoria de Bernstein - que se associa em torno de ideias fundadas na luta contra o regime militar, a defesa da liberdade e da igualdade social. De certa maneira, esta experiência político-cultural modelou aqueles personagens que estiveram à frente da luta em favor da emancipação e da própria elaboração do projeto da municipalidade em construção.

A partir daí, podemos dizer que a opção pela educação nas políticas de promoção social ganha densidade a partir de dois fatos articulados: 1) a formação de um núcleo político de origem universitária que elege como prioridade o diálogo com as universidades públicas, localizadas no Estado do Ceará, dando um tom de crescente racionalidade às instituições da nova municipalidade; 2) a construção de uma cultura política associada a um grupo local que

toma para si a liderança da luta pela emancipação e que, no decorrer dessa luta política, amalgama o seu projeto ao Partido dos Trabalhadores.

Além disso, dada a dinâmica política conflituosa dos primeiros anos da emancipação, o embate entre os diferentes partidos expõe um padrão de disputa que modela a política local até os dias de hoje. O lugar da educação nesse contexto político é a questão-chave para a compreensão do papel que a municipalidade assumiu na construção da identidade profissional docente.

Conforme visto na sessão anterior, a aprovação da Lei n.º 14/86 é um indício de que havia uma clara disposição do Poder Executivo em conferir à educação uma posição privilegiada no debate político local. Este fato se insere em um momento político específico em que reinou o entusiasmo pela emancipação e os vereadores se dispunham a colaborar com o Poder Executivo. Mas por si só não é suficiente para uma avaliação preliminar do “lugar” que a educação ocupava na dinâmica sociopolítica dos grupos locais. Neste sentido, sugerimos um caminho de investigação que inclui as instituições representativas municipais. Nelas, encontramos registros dos caminhos construídos pelas agremiações partidárias locais na dinâmica dos embates políticos e suas percepções sobre as mudanças sociais em curso.

No tocante à investigação torna-se ainda mais interessante tal proposta pelo fato de estarmos tratando de um município em formação. Por isso, nos propomos a explorar os documentos da Câmara de Icapuí, especialmente as Atas das Sessões, na medida em que dispomos de boa amostra dos percursos e opções assumidas pelos diferentes agentes na definição de prioridades que acompanharam a construção do novo município. Algumas questões suscitavam reivindicações dos representantes eleitos, conforme foi possível constatar durante a leitura das Atas referentes aos anos de 1986 a 1992, que incluíam a instalação de energia elétrica em diferentes comunidades, abastecimento de água, instalação de antenas parabólicas, abertura de estradas vicinais, e questões relativas à saúde e educação.

Um leque variado de propostas que demonstravam o interesse em responder as demandas sociais reprimidas, que de modo geral se ligavam também a construção da infraestrutura do novo município. Com efeito, tornava-se indispensável viabilizar a municipalidade aos olhos das elites de Aracati, sobretudo após a vitória do prefeito José Airton sobre os vereadores opositoristas que defenderam o impeachment e até mesmo propugnavam o

retorno de Icapuí ao seio administrativo de Aracatí.¹²⁴ De todas as propostas que circularam na Câmara, vamos nos deter no item relativo à educação.

Na primeira gestão o que podemos destacar é a ação do Poder Executivo em organizar a estrutura burocrática do município, inclusive na área da educação com a criação do Serviço de Informação Educacional e a elaboração do projeto de enquadramento dos trabalhadores da educação mediante a elaboração de um estatuto para o magistério.¹²⁵ Do ponto de vista do governo local, o estatuto cumpria a função de controle dos agentes diretamente responsáveis pela educação no município. Por esse meio, a prefeitura se propunha a virar a página da educação ao criar as condições para a capacitação dos professores, abrindo assim as portas para a sua gradual profissionalização. Propunha-se assim a cumprir o ritual de racionalização da máquina pública ao instituir um corpo de funcionários permanentes e especializados na área da educação. Ao menos era a intenção dos agentes políticos municipais.

Contudo, é curioso observar que nas Atas da Câmara do Município de Icapuí não encontramos debates que tratem especificamente da formação de um corpo de funcionários do magistério, ou mesmo da situação precária dos professores. Esta é o que nos parece uma agenda impulsionada pelo Poder Executivo. Ao eleger a educação como um dos eixos de sua administração, o Poder Executivo definia esta temática como uma fronteira a delimitar o campo de disputa política. As propostas se relacionavam amiúde às reivindicações referentes aos recursos materiais, especialmente a construção de prédios escolares e de salas de aulas¹²⁶;

¹²⁴ Vale considerar que entre 1987 e 1988, o Município enfrentou grave crise política com a tentativa de afastamento do prefeito, o que polarizou os debates na Câmara dos Vereadores, e o desligamento do prefeito do PMDB e o seu ingresso no PT. Talvez isso explique os escassos debates em torno de medidas concretas para a construção do município, incluindo aí o próprio encaminhamento de reivindicações na área da educação, conforme foi possível observar a partir da leitura das Atas das Sessões nos anos de 1987 e 1988. Por outro lado, isto não quer dizer que a Prefeitura tenha paralisado as suas atividades, pelo contrário é neste período que teremos alguns projetos na área da educação que deixaram marcas profundas nas comunidades. Este foi o caso dos círculos de cultura baseados na metodologia freiriana, cuja referência é frequente nos depoimentos dos (as) professores (as).

¹²⁵ Na Ata da Câmara Municipal de Icapuí, realizada em 01 de janeiro de 1986, consta que “[...] o Sr. Presidente procedeu a leitura do ofício n. 01/86 do Exmo Sr. Prefeito José Airton Cirilo da Silva apresentando matérias para deliberação, sendo: 1) **projeto de Lei que cria a Estrutura organizacional da prefeitura municipal de Icapuí**, 2) Projeto de lei que dispõe sobre o orçamento do governo municipal de Icapuí, 3) **Projeto de lei que cria o quadro de pessoal da prefeitura municipal de Icapuí** [...]”. (Livro de Ata da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará: Sessão Ordinária e Extraordinárias, 1986/1987/1988/1989/1990, p. 03; *negrito nosso*). Na Ata da Câmara Municipal de Icapuí, realizada em 13 de fevereiro de 1987, consta que “[...] foi enviado ao senhor prefeito municipal de Icapuí as cartas de lei que tratavam sobre as ruas, avenidas e logradouros, e sobre o **estatuto do magistério** e sobre o código tributário do município de Icapuí [...]”. (Livro de Ata da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará: Sessão Ordinária. 1987/1988/1989/1990, p. 01; *negrito nosso*). Já na Ata da Sessão da Câmara Municipal de Icapuí realizada em 14 de agosto de 1987 consta a apresentação do “[...] Projeto de Lei nº 07/87, que cria o **setor de informação educacional do município (SIEM)**, sendo o mesmo sido aprovado por unanimidade [...]”. (Livro de Ata da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará: Sessão Ordinária, 1987/1988/1989/1990, p. 08; *negrito nosso*).

¹²⁶ Apresentamos uma pequena amostra da presença dessa dinâmica política na Ata da sessão da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará realizada no dia 10 de março de 1989 que consta o “[...] o requerimento

encaminhamentos que podiam ser revertidos em votos junto às comunidades, principalmente se levarmos em consideração que a educação no município estava em processo de estruturação, mobilizando os diferentes agentes em disputa na composição de suas bases político-partidárias.

Por certo, este era um tema que alimentava as expectativas de professores, alunos e pais, assumindo significados distintos no jogo da política local. Segundo a visão da prefeitura, a construção de escolas não se restringia ao mero valor de barganha eleitoral, pois era parte de um projeto mais amplo, que incluía a construção da própria municipalidade. A construção desse imaginário sociopolítico esteve presente na própria produção dos impressos publicados pela prefeitura. O seu valor reside nos textos que apresentam a linha de ação da prefeitura e em alguns registros iconográficos representativos do cotidiano da região. De modo geral, os *Informativos* faziam circular nas comunidades os valores e ideias que circunscreviam o espaço da luta política local. É o caso de nove fotografias que ilustram em dois artigos com mesmo título *Educação: Prioridade da Administração Primeira*, que consta em duas publicações do município¹²⁷ (ver: ANEXO 7: IMPRESSOS N.º 4 e N.º 5, pp. 302 e 303), pois registram a intenção dos editores em transmitir a imagem positiva da gestão da prefeitura.

Não seria exagero afirmar que as imagens de escolas erguidas nas comunidades geravam enorme impacto no município. As escolas de alvenaria em uma região, onde a grande maioria das moradias era de pau a pique com cobertura de palha de coqueiro - típicas casas de pescadores da região -, indicavam as mudanças concretas no presente e as perspectivas para o futuro. No respectivo impresso, vemos duas escolas localizadas nas comunidades de Melancias e Cajuais.¹²⁸ Conforme é possível verificar as unidades escolares tinham traços simples, com uma arquitetura que se assemelhava as casas alpendradas da região das Praias; construções que se propunham integradas ao contexto cultural local e às necessidades dos professores e alunos. Em que pese o reduzido tamanho das unidades, o

de n.º 19/89 do **vereador** Manoel Porto Rodrigues pedindo ao senhor prefeito municipal que incluía entre as obras prioritárias de sua administração **a construção de uma escola com duas salas de aula na localidade de Morro Pintado**, terceiro item: requerimento de n. 20/89 do vereador Oceliano Moreira de Oliveira solicitando ao senhor prefeito municipal de Icapuí **uma construção de uma escola na localidade de Barrinha extrema com Tibau** [...]. (Livro de Ata Câmara Municipal de Icapuí, Sessão Ordinárias e Extraordinárias, 1986/1987/1988/1989/1990; *negrito nosso*)

¹²⁷ A publicação em questão denomina-se *Icapuí*. Órgão informativo da Prefeitura Municipal de Icapuí. Biblioteca Pública Municipal de Icapuí, Ceará. Infelizmente não foi possível identificar a data da publicação, mas dado o conteúdo do artigo pode-se aventar a hipótese de que tenha sido publicada na segunda gestão da prefeitura.

¹²⁸ Os prédios visualizados nas fotos foram substituídos mais recentemente por prédios escolares de maiores dimensões. Daí, as fotos que constam da publicação serem importantes registros dos tempos de expectativas que marcaram a construção do município. Não seria exagero defendermos o caráter de raridade das fotos visto que do acervo fotográfico da prefeitura pouco foi conservado, bem como muitos boletins informativos se perderam.

espaço construído era suficiente para ser compartilhado entre os professores (as), que encontravam aí o espaço possível e necessário ao desenvolvimento de seu ofício.

Antes restritos ao ambiente doméstico e dependente única e exclusivamente de suas iniciativas pessoais, o (a) professor (a) leigo (a) tinha pouca oportunidade para a troca de experiências, sendo a sua atividade irregular e carente de possibilidades de crescimento. Isto não quer dizer que fosse desprovido de saberes forjados no cotidiano, mas a possibilidade de redimensionar a prática a partir da troca entre pares era restrita. À medida que o espaço escolar se torna mais complexo, mediante a instalação de ambientes exclusivamente destinados ao ensino, as possibilidades de construção de um sentimento de pertencimento a um grupo profissional e mesmo a percepção de crescimento profissional dos professores ganha novas dimensões. O impacto dessas mudanças para o trabalho do professor pode ser avaliado em sua expressividade em um interessante depoimento de uma professora local.

“Quando eu dava aula em casa, tudo era muito difícil. Eu não tinha o material, eu não tinha cadeiras para as crianças sentarem. Eu colocava... até porque éramos de uma família pobre, meus pais eram pobres, gente simples. Então o que é que eu fazia? Eu colocava uns tijolos, uns tijolos de um lado e na outra ponta, e colocava uma tábua em cima daqueles tijolos. Ali as crianças sentavam. Quando não tinha o giz, a gente adquiria uns.. uns.. pedacinhos de gesso para escrever. Então umas das diferenças é essa. A partir do momento que eu trabalhei na escola, na escola que foi construída também tive uma experiência de trabalhar numa escola da comunidade, numa casa que foi alugada pela Prefeitura. Porque ainda não tinha sido construída a escola. E aí também eu já comecei a perceber a diferença porque já tinha mais uma condição. Existia uma estrutura, tinha a coordenação, tinha o pessoal da secretaria. Era uma coisa acompanhada. E ali a gente ia aprendendo e socializando, tá certo? Então foi uma coisa que eu fui adquirindo mais ainda o gosto por ser professora porque até então eu me sentia muito isolada, muito sozinha, não tinha ajuda, era uma coisa que eu queria, porém não tinha como ir à frente, mas quando a gente se encontrou..., quando a gente começou a trabalhar coletivamente, tudo foi melhorando e a gente foi... os nossos sonhos na educação foram tendo uma luz”
(Alceni, entrevistada em: 12 de dezembro de 2009).

Nota-se que o prédio escolar era por excelência o espaço para a realização dos sonhos pessoais e de todo um grupo de professores que compartilharam suas experiências de exercício do ofício em condições de extrema precariedade, e que consideravam a construção dessas unidades de ensino um passo importante para libertação da comunidade de uma herança de opressão e para a conquista de novos horizontes.

5.4. A educação: um campo em disputa

A essa altura podemos dizer que no contexto político de construção da nova municipalidade a educação surge gradualmente como cenário de disputas. Isto se torna patente durante a segunda governança municipal quando a temática educacional aparece mais nitidamente como item presente nas sessões da Câmara, associando-a ao encaminhamento de reivindicações de expansão de unidades escolares e construções de prédios nas diferentes comunidades. Mas as reivindicações que constam nas Atas encontravam-se sempre relacionadas a um restrito número de comunidades, o que a princípio pode denotar certo estilo de representatividade ancorado nas comunidades que originaram o município. Tal comportamento político foi também avaliado de maneira perspicaz por um professor que exerceu o cargo de vereador em legislatura recente durante três anos pelo Partido dos Trabalhadores.

“Na época eu estava na Câmara dos Vereadores. Eu trabalhava com a colônia de pescadores. Eu fiz o processo de transição de Aracati para Icapuí. A minha ligação política foi com os pescadores, com os professores. O debate na câmara teve algum debate sobre a educação, mas pontuado em algumas situações: reivindicações ou mesmo quando se tratava de questões salariais, um outro ponto que se destacava no decorrer do ano, mas nunca foi a pauta a educação, que foi travada como algo principal na discussão no plenário. No meu período, nós tínhamos na época onze vereadores e todos os vereadores eram assim... por comunidade, por área, num processo muito bairrista, cada vereador tinha uma tendência de puxar assuntos de sua região ou de sua classe, mas não assim assuntos mais gerais. Tivemos poucas audiências públicas. Nunca foi feita audiência pública puxada pela Câmara sobre educação. Tivemos pouca audiência pública. Foi puxado o assunto da pesca, assunto polêmico, inclusive ainda hoje continua sendo. Assunto sobre meio ambiente, mas educação por si só não travou-se esse debate. Não por oportunidade, mas por falta de incrementos de elementos debatedores sobre o assunto.

Eu exerci o mandato em fevereiro de 2002 e fiquei um período e depois do carnaval no ano seguinte em 2003 e 2004. Eu era suplente do PT” (*Ivan, entrevistado em: 03 de agosto de 2009*).

A tomar pelo depoimento, havia sido estabelecido na Câmara Municipal um tipo de representação ancorado na representatividade das comunidades, em detrimento de um debate mais universal que rompesse com alguns particularismos. Este conjunto de práticas, forjadas na dinâmica política local, preside a relação entre os vereadores de Icapuí e seus eleitores desde os primeiros anos da construção do município. Tal fenômeno pode ser visualizado na própria ação dos políticos na Câmara, a exemplo das propostas relativas à educação que lá circulavam. Estas funcionavam mais como uma caixa de ressonância da oposição política

local ao poder Executivo do que um envolvimento dos representantes com o debate programático sobre educação.

De início, os textos das Atas foram lidos como peças meramente integrantes da liturgia das sessões de uma instituição representativa típica de pequenas cidades do interior do país. Mas focando o nosso olhar nos pleitos encaminhados pelos vereadores tornou-se possível a partir de alguns rastros projetar as redes de sociabilidade construídas ou mesmo dissolvidas no processo histórico que desaguou na criação do município de Icapuí. Este foi o caso de duas comunidades que são constantemente vocalizadas em suas reivindicações durante as sessões da Câmara: Ibicuitaba e Mutamba.¹²⁹ As razões para tal presença nos conduziram, para além das disputas políticas imediatas, projetar o nosso olhar em direção à história. A nossa proposta é que para analisarmos a posição de Ibicuitaba no contexto político do município em formação, é necessário retroagir o nosso olhar e focá-lo à época da luta pela emancipação. Para tanto, o relato de padre Diomedes foi valioso, como veremos a seguir:

“A batalha não foi fácil pois o Sr. Prefeito de Aracati em vez de apoiar a luta do povo da praia e contar com ele para todos os seus intentos políticos se colocou ostensivamente e pôs toda a máquina administrativa do município para que o povo votasse contra a sua terra.

Mas isto não aconteceu. Infelizmente se deve registrar que mais de 800 pessoas disseram “não” a sua terra“. (*Livro Tombo, Igreja Nossa Senhora de Soledad, p. 03*)

¹²⁹ A Consulta à Ata da sessão da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará realizada no dia 24 de fevereiro do ano de 1989 nos permitiu acompanhar a dinâmica política local, como podemos constatar a partir da leitura do trecho a seguir: [...] em seguida foi apresentada a ordem do dia o qual apresenta a seguinte pauta: primeiro: requerimento do **Vereador Nonato de Souza Rebouças representante do Distrito de Ibicuitaba**, composto de quatorze itens: a) que seja instalada com urgência um posto da Teleceará na sede urbana do aludido Distrito, **b) que seja ampliado mais uma sala de aula no Grupo Escolar de Distrito**, c) que seja feito com urgência no referido Distrito um Posto de Saúde, juntamente incluindo com consultório dentária, d) que seja ampliada a rede elétrica com (07) sete postos, e) uma quadra de esporte [...] (Livro de Ata da Câmara Municipal de Icapuí. Sessão Ordinárias e Extraordinárias. 1986/1987/1988/1989/1990). Quanto à Mutamba verificamos que na Ata da sessão da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará realizada no dia 20 de abril de 1990 consta que “[...] o senhor presidente apresentou a ordem do dia a qual constava o seguinte: requerimento nº 01/90 do **Vereador Nonato de Sousa Rebouças requerendo um grupo escolar para a comunidade de Morro Pintado**, requerimento 02/90 da **Vereadora Alzenite Gomes dos Reis solicitando um grupo escolar para Serra de Mutamba**, requerimento 03/90 da Vereadora Alzenite Gomes dos Reis solicitando lavanderia pública para a comunidade de Barrinha, requerimento 04/90 da mesma **Vereadora requerendo uma creche em Mutamba**, requerimento 05/90 da mesma **Vereadora requerendo um curso de Datilografia...**” (Livro de Ata da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará: Sessão Ordinária, 1987/1988/1989/1990, p. 66; *negrito nosso*).

Muitos desses votos contrários representaram a manifestação de uma vontade política de indivíduos residentes em Ibicuitaba que, diga-se de passagem, erguiam-se como um bolsão de resistência à emancipação. Esta tendência contrária nos leva a considerar a necessidade de explorar a historicidade em que estão embebidos indivíduos e coletividade. As lutas políticas imediatas são suficientes para que adentremos na complexidade do fenômeno social. Conforme tratado no capítulo 4, a comunidade de Ibicuitaba teria cultivado um grande ressentimento desde que fora preterida pela Diocese de Limoeiro para ser sede paroquial em favor de Caiçara (atual sede urbana de Icapuí). O plebiscito que projetou Ibicuitaba como opositora à emancipação fez aflorar antigos ressentimentos, alimentados em diferentes contextos das disputas políticas, que foram lentamente esgarçando as redes de sociabilidade na comunidade. Ao projetá-las em um tempo mais longo, foi possível desentranhar sentidos e significados do comportamento dos moradores de Ibicuitaba na luta política à época da construção da nova municipalidade.

Com isso, a proposta que circulou na Câmara Municipal de construção de uma unidade escolar em Ibicuitaba ganha um significado muito preciso na luta política, qual seja a de instrumento de luta oposicionista ao Poder Executivo local. Ora, se a educação foi o carro-chefe da administração local coube à oposição, por sua vez, fustigar o Executivo em sua área de ação prioritária. Testar a capacidade de ação da prefeitura em responder a demanda crescente e cobrá-la em caso de persistência das carências. Mas ao contrário de julgarmos a eficiência ou não da estratégia oposicionista, o que vale reter é que a Prefeitura havia estabelecido as fronteiras onde seria estabelecida a luta política e o vocabulário a ser operado pelos atores, quais sejam: o campo da educação e a participação da comunidade.

Seguindo os rastros do debate na Câmara dos Vereadores, verificamos que outras comunidades também são vocalizadas em suas reivindicações. Este é o caso de Mutamba. Entendemos ser possível também considerar a reivindicação encaminhada na Câmara em nome dessa comunidade como imersa no jogo da oposição política. Projetando-a no tempo, verificamos alguns aspectos que podem desnudar o lugar que esta comunidade ocupou no jogo de poder local. Neste caso, devemos nos dirigir à ação da Igreja Católica. No capítulo 4 ao acompanharmos a trajetória do Padre Diomedes na região das Praias, verificamos que se a ação da Igreja não ficou circunscrita a algumas comunidades, pelo menos teve destaque em um número mais restrito, é o que concluímos a partir do testemunho à página 151 que destaca a ação das Comunidades Eclesiais de Base em Morro Pintado, Peixe Gordo, Redonda, Melancias e Tremembé. Teriam sido nessas comunidades que o pároco deixou as marcas mais visíveis de seu trabalho social. Já Mutamba sequer é mencionada como uma das comunidades

agraciadas com a ação da Igreja, e Ibicuitaba tornou-se uma comunidade-problema aos olhos do pároco à medida que a população local teria demonstrado pouco interesse no envolvimento com o trabalho da Igreja (ver depoimento às páginas 156 e 157).

A inexistência de uma ação mais efetiva em Mutamba na linha da ação político-educativa implementada pela Igreja nos anos 1970 e 1980 pode ter dificultado o surgimento de lideranças comunitárias que mais tarde poderiam ter servido de sustentação política e social ao projeto de criação do município. Aliás, segundo o depoimento do padre Diomedes muitas lideranças da Igreja que se forjaram durante a ação das Comunidades Eclesiais de Base seriam os futuros funcionários do município em construção.¹³⁰ À medida que a municipalidade se estruturava e a vida política local assumia contornos definidos, os grupos oposicionistas incorporavam a educação como parte de seu acervo político-cultural, sendo este operado como recurso de pressão política ao prefeito e aos seus partidários. Às distintas agremiações coube a construção de sua base de representatividade, tendo como eixo o vocabulário que remetia a ideia de comunidade, enquadrando-se assim nas fronteiras do campo da política local que se erguiam no calor da luta pela consolidação da nova municipalidade. Isto não quer dizer que esta política de base comunitária estivesse presente desde a primeira gestão, mas adquire densidade à medida que as instituições municipais ganham corpo e o novo município se consolida perante a população praiana.

Ao avançar a exploração das Atas, podemos dizer que elas ainda podem ser úteis por aquilo que não dizem. Nesse sentido, vale destacar que não há menção aos professores nas Atas pesquisadas. Em que pese a mobilização do Poder Executivo na realização do projeto educacional, não encontramos na Câmara o debate acerca da profissão docente na região ou mesmo a preocupação em regularizar as relações de trabalho. O que isto, a princípio, poderia significar? A par da ausência de um debate que superasse os particularismos, podemos buscar outros elementos para responder. Desloquemos, então, as lentes de observação em direção à própria dinâmica social docente. A ausência do debate poderia denotar certa dificuldade política dos professores para perceberem a importância estratégica da Câmara dos Vereadores para o encaminhamento do debate educacional e para a estruturação do próprio corpo profissional local ou, então, essa ausência residiria no fato de que o prefeito ao tomar para si a

¹³⁰ Vale considerar que esta é uma questão a ser investigada com mais precisão em futuros trabalhos que explorem a formação do corpo burocrático municipal. Nos depoimentos há constantemente menção aos indivíduos que, oriundos dos trabalhos nas CEBs, optaram por se integrar à máquina pública a ponto de que esta tendência seja considerada por muitos como uma das razões do refluxo do movimento associativo. Tornava-se difícil conciliar as atividades de militância nas CEBs e o trabalho administrativo. Contudo, o professor Clotenir nos diz em seu depoimento que ao iniciar o seu trabalho na Secretaria de Educação em início dos anos 1990, não havia funcionários com histórico de participação militante junto aos movimentos católicos.

montagem do campo educacional, os (as) professores (as) automaticamente dirigiriam os seus olhares e expectativas para o desempenho do próprio Executivo.

Isto nos leva a ponderar que, apesar de toda a mobilização gerada pelo processo político emancipatório e as expectativas positivas daí advindas, é necessário problematizar o nível de participação popular em torno das questões relativas à educação. Por sinal, este é um tema enigmático e envolto em enorme controvérsia conforme podemos observar nos relatos de três testemunhos, que soam úteis para a comparação.

“É o povo local não tinha muito conhecimento, não tinha consciência do que era a educação, não participava de movimentos escolares que era para eles uma coisa estranha, mas os professores foram tentando e convocando, e foi melhorando, e com o passar do tempo essa questão da participação dos professores começou a surgir e as coisas começaram a funcionar de modo mais justo e mais eficiente. [...] Me parece que esta questão de movimento de professores aqui não surgiu... não teve movimento de professores, nem sindicatos. Tem sindicatos de servidores, mas sindicatos oficialmente de professores não tem e nenhuma entidade. Algumas pessoas fazem movimentos individuais sobre a questão da educação e às vezes até se manifestam com certo peso e tem servido de incentivo aos demais elementos que fazem parte da educação, mas de forma muito precária” (*Gabriel, entrevistado em: 31 de julho de 2009*).

“O sindicato, a gente sempre foi muito atuante porque era através dele que a gente ia para luta. A luta que é a luta assim não só de crescer profissionalmente, como salarial. Então, a gente parava sim. Eu fugia das aulas se fosse um dia de assembléia. Digamos durante a semana porque eu queria estar sabendo das coisas eu queria estar participando. Eu não podia ficar fora. Ah! teve greve. Nós já fizemos ato público, nós já caminhamos nessa cidade, nós já aprontamos aqui para nós chegarmos onde estamos. Ah! a gente teve greve recente. Nós paramos porque assim quando a gente não concordava com o que o governo queria aí a gente ia lá na reunião meu amigo. Aqui nunca acabou. Aqui sempre teve bastante e assim a gente tinha pressão para voltar às aulas.” (*Maria Rebouças, entrevistada em: 28 de julho de 2009*)

“Aqui associação é dos ... aqui nós temos sindicatos dos servidores do município de Icapuí. A gente sabe que o sindicato nunca... que o chefe do executivo, ele nunca se relaciona muito bem com o sindicato. Isto é inegável dizer que tanto fosse o prefeito passado quanto o presente. Não se relacionava muito bem. Tinha questões que a gente fazia movimentos para pressioná-los. E muitas vezes a gente conseguia levá-los pra reuniões para chegar a um consenso na questão salarial. Aí é o seguinte todo município... governos são mais abertos outros mais fechados, mas conflito sempre existiu e como ainda existe. Eu participei de muitas reuniões de sindicatos e graças ao sindicatos nós não ganhamos bem, mas muitas coisas nós devemos ao sindicato. Eu acho que o sindicato tem mais ou menos quinze anos. Foi o sindicato que nos ajudou a caminhar com as nossas próprias pernas. Hoje tem professores que se calam diante da situação. Eu não vou falar porque eu sou da ala do chefe, não vou falar para não prejudicar. E tem uns que são da ala, mas tem coragem de falar, de debater, e quem não é tem coragem de falar, de reclamar, de dizer o que nós devemos fazer pra chegar ao consenso, sindicatos e administrador.” (*Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009*)

Indagado acerca da participação dos (as) professores (as) e dos cidadãos na elaboração das políticas municipais na área da educação logo após a emancipação, o primeiro testemunho é taxativo: a população de modo em geral não percebe com clareza o significado da educação formal para as suas vidas. Outro indicativo da baixa participação residiria no fato de que os docentes não tendo organizado sindicatos ou qualquer associação não dispunham de instrumentos de pressão muito eficientes. No entanto, deve-se levar em consideração que este depoimento é de um professor que logo após a emancipação assumiu cargos administrativos no governo local e deixou de exercer o ofício. Por certo, esta trajetória o privou de uma vivência mais estreita com o cotidiano dos professores (as) em um momento crucial de construção de um novo sentido e significado para o exercício do ofício, o que confere ao seu depoimento um olhar sob o ângulo de quem assumiu compromissos na administração e enfrentou obstáculos de toda a ordem.

Deve-se ressaltar também que o primeiro depoimento refere-se aos primeiros anos da administração após a emancipação. De fato não havia uma associação sindical dos professores. Mas isso, não quer dizer que eles tivessem sido passivos. Da mesma maneira que a população carregava uma expectativa em relação à educação embora isso nem sempre ficasse claro para muitas famílias. Já os dois depoimentos posteriores são de professoras (as) que atuam no “chão” da escola, tendo avaliações muito próximas quanto à importância dos sindicatos para as suas vidas e para a coletividade. Eles diferenciam-se nitidamente do primeiro ao acentuar a participação dos (as) professores (as) no sindicato, mesmo que este não fosse exclusivo dos professores (as), tendo a categoria assumido inclusive a iniciativa das mobilizações do funcionalismo público municipal.

De fato, embora nos primeiros anos após a emancipação os (as) professores (as) não contassem com uma organização sindical, isto não quer dizer que eles estivessem ausentes do debate; pelo contrário a ação desses agentes canalizava-se em torno de suas expectativas em relação ao Poder Executivo municipal, que encarnava a nova municipalidade em construção. Além disso, a própria Prefeitura ao empunhar o discurso da participação comunitária acabava por motivar os (as) professores (as) a buscarem os seus espaços de participação política.

Investigar o nível de participação e as diferentes formas de participação da população na luta em favor da educação é uma temática a ser explorada. Talvez a resposta esteja na própria história das diferentes comunidades. O seu relativo isolamento – já exaustivamente tratado aqui -, o que tornava difícil o contato mais estreito entre os agregados humanos

próximos; as rotinas que se eternizavam e conferiam um sentido de imobilidade e resistência a toda e qualquer mudança; a forma pela qual as diferentes comunidades relacionaram-se e participaram junto às Comunidades Eclesiais de Base pode ter contribuído também para o surgimento de diferentes modalidades de comportamento político, os quais ao serem integrados na nova municipalidade geraram um conjunto de práticas e um imaginário político que oscilava entre a modernidade e práticas tradicionais de fazer política.

É possível afirmar que a percepção do professor acerca do significado da educação para a população praiana corresponda a um tipo de comportamento realmente existente, uma vez que para muitas famílias de pescadores o destino de seus filhos deveria ser o de perpetuar uma atividade que garantia o sustento da família. Nos olhares de muitas dessas famílias a escola poderia ter pouca utilidade. Assim sendo, os saberes da prática existentes no seio da família e da comunidade seriam suficientes para garantir a sobrevivência. Por sua vez, este não foi um problema para as filhas de pescadores, pois a elas não estava reservada a labuta em alto-mar; lugar reservado aos homens. São nestas brechas, também, que vamos encontrar a emergência de algumas jovens que construíram os seus caminhos em direção à profissão docente.

5.5. A educação desenha a municipalidade

Ter percorrido o município também nos permitiu visualizar traços materiais produzidos no curso da construção da nova municipalidade. É curioso observar que mesmo passados vinte e cinco anos de sua criação, o município já sofreu intervenções que resultaram inclusive no desaparecimento de vestígios materiais dos primeiros anos de expansão das unidades escolares. Anteriormente, vimos que os primeiros prédios escolares construídos ou ampliados pela nova municipalidade foram substituídos por novas unidades, restando apenas as fotografias impressas nos Informativos locais como único meio de visualização. De certa maneira, estas mudanças tão aceleradas na paisagem escolar da região indicam que a educação ocupava um lugar no coração da municipalidade.

Nesses percursos trilhados, observamos que o território foi riscado por um conjunto de símbolos que apontam para a construção de uma municipalidade que se pretendia assentada em novo ordenamento social. Considerando a educação um campo de produção de

identidades, é possível dizer que esteve em curso uma intensa elaboração de marcos simbólicos vinculados à construção das identidades locais.

Se observarmos atentamente a distribuição das unidades escolares construídas a partir da emancipação (Ver: ANEXO 4, TABELA Nº 5, p. 282), é possível verificar que elas acompanham a distribuição das comunidades no território. Não há dúvida que a necessidade de atender a demanda concentrada em determinados núcleos populacionais foi um motivador, mas podemos ver também nessa distribuição a construção de um canal de diálogo e de legitimação do novo poder junto às comunidades mediante o fornecimento do serviço educacional. As escolas foram instaladas em locais com alguma tradição de ensino doméstico, protagonizados por professores (as) leigos (as). Isto quer dizer que os rastros deixados nas comunidades pela ação desses (as) professores (as) se constituíram em importante referencial para a disposição das unidades escolares no território.

É nítida a intenção das autoridades icapuienses em construir a imagem de um município coeso em torno de um projeto de emancipação social, ancorado nas ações em educação e saúde. Isto se evidencia em diferentes linguagens inscritas em variados suportes. Le Goff (1984, p. 95, *grifo do original*) nos diz que “o *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas [...]. Ora, para aqueles camponeses e pescadores, tradicionalmente imersos na oralidade, a construção de prédios escolares anunciava os novos lugares de perpetuação da memória e da construção de novas narrativas legitimadoras da municipalidade em construção. Estas pequenas construções riscavam o território e era um sinal visível de que a educação se tornava a marca identitária e símbolo de superação das seculares mazelas sociais e políticas.

A imagem de uma municipalidade triunfante frente aos desafios da pobreza e da herança de práticas autoritárias rapidamente se espalhou pela região do Vale do Jaguaribe, alimentando sonhos de emancipação política e de promoção de políticas sociais. Não foi por acaso que no início dos anos 1990, o município de Aracati enfrentou uma onda de insatisfação em alguns de seus tradicionais distritos contra o que era considerado o abandono da educação e saúde por parte das autoridades aracatienses. Algumas dessas insatisfações culminaram na emancipação política como no caso de Fortim, tornado município em 1992. Contudo, Mata Fresca não teve a mesma sorte. Aliás, este distrito, com seus 1.886 habitantes, pleiteava a anexação à Icapuí, tendo sido encaminhado por um suplente de vereador um documento

reivindicando a realização do plebiscito para o desmembramento de Mata Fresca de Aracati e a sua anexação à Icapuí.¹³¹

Em menos de dez anos, sob a bandeira da educação, saúde e participação popular, o Município de Icapuí tornava-se um local protagônico no Baixo Jaguaribe. A própria municipalidade constrói uma imagem de si mesma, esmerando-se em se projetar como um lugar de referência para os municípios adjacentes. É o que se verificou com a aprovação da adesão de Icapuí à Associação dos Municípios do Vale Jaguaribano (AMUVALE).¹³²

Podemos dizer que a projeção de Icapuí consolida-se com a conquista do prêmio UNICEF (ver capítulo 1). Mas para ter alcançado esta conquista, convém verificar a maneira pela qual a entidade internacional chegou à experiência educacional na costa leste cearense. De certo modo, esta premiação acabou por atrair a atenção de instituições, inclusive das universidades públicas no Estado para o projeto em curso, abrindo assim as portas do município para futuras parcerias. Em interessante entrevista, Augusto Alves Jerônimo Gomes, Secretário de Educação à época, relata todo o processo que antecedeu a premiação.

“O UNICEF resolveu fazer uma pesquisa na região litoral do Ceará. Começou no extremo Norte do Estado um local chamado de Barroquinha que vieram pesquisando com um grupo da universidade e Icapuí pelas condições geográficas foi o último lugar a ser pesquisado. [...] E em Icapuí era diferente: a comunidade participava, já que existiam mecanismos de participação. Eles nos procuraram e eu nem sabia da existência da pesquisa, quando o coordenador do UNICEF me procurou [...]” (*Experiência Educacional de Icapuí repassada no Encontro em São Luís. In: O Estado do Maranhão, São Luís, 29 de maio a 02 de junho de 1994, p 04 e 05.*)

O que tudo indica é que a chegada dos técnicos e pesquisadores da UNICEF não foi impulsionada por uma informação prévia a respeito do processo educacional em Icapuí. A descoberta se deu no bojo de um projeto que abrangia inúmeros municípios litorâneos do Estado. Tal jornada teria possibilitado a comparação e a conclusão de que havia algo de diferente em Icapuí. Até a chegada dos pesquisadores, a experiência icapuiense era impulsionada com os próprios recursos materiais e humanos mobilizados junto às comunidades. O contato imediato com a instituição internacional rendeu o apoio material e financeiro para os projetos em curso. Mas, o que esse contato teria deixado como marco definitivo fora o valor político simbólico desta premiação. Ora, para um município rural

¹³¹ Sobre este movimento político, ver o artigo: *Moradores de Mata Fresca querem mudar para Icapuí*. In: Diário do Nordeste, 7 de abril de 1992.

¹³² Ver: Ata da Sessão da Câmara Municipal de Icapuí do Estado do Ceará, realizada aos 17 dias do mês de maio do ano de 1991. In: Livro de Ata das Sessões Ordinárias 1991, 1992, 1993, p. 02

recém-emancipado, o recebimento de um prêmio internacional era o reconhecimento definitivo dos esforços envidados pela municipalidade na universalização do ensino. Para os professores, por sua vez, era um incentivo a apostar em um projeto que seguia na direção de integrá-los às mudanças em curso.

O valor atribuído a esta premiação pode ser visualizado no pequeno núcleo urbano de Icapuí. Localizado em uma das Praças Públicas da cidade, o troféu recebido pela prefeitura foi eternizado na forma de um monumento alusivo às conquistas educacionais (ver: ANEXO 6, FOTOGRAFIA N° 8, p. 297). É interessante observar que o pequeno texto gravado na placa fixa ao monumento (ver: ANEXO 6, FOTOGRAFIA N.º 9, p. 297), indica que após 15 anos de construção da municipalidade, a prefeitura toma a iniciativa de homenagear a conquista do prêmio UNICEF, de 1991. Não há dúvida que estamos diante do fenômeno da monumentalização de uma ideia e/ou projeto social como um dos caminhos de eternização das conquistas obtidas.

Soa inusitado no contexto sócio-histórico nacional, a monumentalização de uma realização no campo educacional. Porém situado no contexto local, a iniciativa da Prefeitura em homenagear o prêmio UNICEF dá forma concreta a uma estreita relação que se estabeleceu entre educação e construção do município. De um lado, a estruturação do campo educacional gerou enorme expectativa entre professores, alunos e familiares em torno das oportunidades que surgiam com a regularização do trabalho docente e com a construção de unidades escolares. Iniciativas que para muitos apontavam para um futuro de oportunidades. Não por acaso, as expectativas geradas mobilizaram esses diferentes agentes em torno de uma ideia: viabilizar o município.

Por outro lado, a existência do município emancipado era garantia de que a região não seria submetida ao poder arbitrário da cidade-sede de Aracati, fonte dos males sociais. Com o novo município abria-se a oportunidade de tempos mais prósperos para as populações praianas. Esta relação que se fez estreita desde os primeiros passos do município emancipado tornou a intervenção da escola e de seus professores no seio das comunidades praianas algo indispensável, sobretudo no que concerne à produção de um imaginário social em torno da ideia de Icapuí. Algumas iniciativas evidenciam que a escola participa do esforço de elaborar uma narrativa do território e forja marcos identitários de um município que se construía.

Vista como lugar de construção identitária, a expansão do sistema de escolas criou as condições para a sistematização de um saber local. Isto tona-se mais visível quando o prefeito decide por organizar uma escola de formação de professores logo no primeiro mandato, em face da inexistência de profissionais habilitados. Assim, a escola Mizinha é transformada em

escola de formação de professores. Esta iniciativa culminou com a mobilização universidades públicas no Estado do Ceará que junto com a Secretaria de Educação Municipal construíram uma proposta de renovação curricular na área de formação de professores.

Fruto do esforço de construção de uma narrativa fundacional sobre o município houve a produção por intermédio do curso de formação de professores, de um material didático produzido pela primeira turma do curso de magistério para o 1º Grau da Escola Mizinha, sob orientação da professora Dione Soares. Nele encontramos informações básicas sobre a economia, a geografia local, história e sociedade escritas pelos alunos. Proposto como atividade didática aos alunos do curso, acabou por ser publicado pela prefeitura com o propósito de ser distribuído para as escolas de Icapuí. Neste pequeno livro é reservado à educação e saúde o espaço suficiente para que sejam apresentadas como importantes realizações do município. Se, há cinquenta anos atrás, o livro *Pequena Corografia* (Ver: CAPÍTULO 1, nota 14.) se propunha a ser um veículo de narração da “verdadeira” história do município de Aracati com seus distritos, incluindo aí a região das Praias, na Icapuí emancipada *Canoa Veloz* oferecia uma narrativa que se propunha representativa de uma entidade político-administrativa dotada de personalidade própria e com uma história a ser explorada. Ambos a seu modo contribuíam para forjar as identidades territoriais a que se referenciavam os indivíduos e grupos humanos em épocas distintas. No entanto, se o livro *Pequena Corografia* fora elaborado por um autor, que se propunha a subsidiar os professores de informações “corretas”, *Canoa Veloz* é trabalho coletivo, produzido no interior da escola, supervisionado por uma professora e tornado um recurso didático a ser distribuído e trabalhado nas escolas de Icapuí. Redesenhava-se o território praiano à luz da ação da escola, que cumpre, portanto, o papel de formuladora e difusora de um tipo de cultura política em que a educação é um patrimônio cultural das comunidades e um direito de cidadania.

À escola e aos seus professores coube a tarefa de forjar o imaginário de pertencimento, mas a sua efetividade se dá ao sabor dos desafios políticos postos à comunidade ou mesmo impostos ao grupo no poder face às disputas locais. Isto tornou-se patente ao final dos anos 1990, quando a conjuntura política já não dava demonstração da vitalidade dos primeiros anos em razão dos problemas que afetavam a própria educação do município, tais como: a queda da participação popular e o impacto da crise financeira na organização do sistema de ensino local; problemas assinalados por Braga (1998) e Mesquita (1999). Em recente dissertação, Rabelo (Cf. 2010, pp. 92-97) busca analisar os desafios enfrentados pela Prefeitura ao elaborar interessante radiografia dos caminhos da gestão educacional no município, considerando que até meados dos anos 1990 teria havido o predomínio de iniciativas internas

na modelagem do sistema municipal, evidenciado na elaboração do projeto de formação de professores, ancorado em recursos municipais e convênios com Universidades públicas – Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) -; tendo havido uma inflexão nesta tendência após a municipalização¹³³ em 1995 sob a orientação do governo do Estado, quando a gestão passou a sofrer fortes interferências da Secretaria de Estado da Educação quanto à definição do projeto político pedagógico, denotando a forte incidência de fatores externos na montagem do sistema local de ensino. Intervenção que não teria solucionado os problemas que acompanharam a montagem do sistema de ensino local, sobretudo aqueles associados aos vencimentos dos professores e a queda da participação popular no projeto.

Em tal contexto, a construção do monumento alusivo ao prêmio UNICEF pode ser entendida como uma reafirmação simbólica de um projeto educacional que deveria ser visto por toda a comunidade como uma realização perene, contínua e coesa em relação a tudo o que fora conquistado até então.

Note-se que tal homenagem se inscreve em um lugar simbólico *A Praça da Liberdade*, construída em 1992, para lembrar todos aqueles que lutaram em favor da emancipação (ver: ANEXO 6, FOTOGRAFIA N.º.10, p. 298). Passados 15 anos da emancipação, buscava-se renovar os sentimentos de pertencimento à municipalidade de Icapuí e reafirmava-se a educação como campo gerador de identidade do município. Ao instalar o monumento alusivo ao troféu UNICEF em plena *Praça da Liberdade*, o município inscrevia o seu protagonismo na área da educação, entrelaçando-a à ideia da emancipação; ambas vistas como o triunfo dos anseios das comunidades livres. Para compor esse cenário, vale mencionar que a disposição do monumento no território possibilita a quem desce o declive da estrada CE- 261 a visualização de um marco laudatório à maior conquista da administração municipal: a universalização da educação.

5.6. Breves considerações sobre o local

O predomínio da informalidade do ofício e a inexistência e/ou precariedade de um sistema de escolas de tipo moderno exigia a busca de uma linha de interpretação que buscasse

¹³³ É interessante observar que a municipalização longe de assegurar uma descentralização aos agentes impôs forte centralismo político-pedagógico.

explorar as relações entre os agentes e o local em que residia a sua ação. Pois foi na relação com a família e as comunidades de vizinhança que os (as) professores (as) leigos (as) foram reconhecidos e se reconheceram como indivíduos dotados de habilidades e valores que os distinguiam no seio da vida comunitária. Tal abordagem implicou no entendimento de que o local, aqui referido, não se confunde com território, mas sim incorpora a concepção de espaço relacional.

Este caminho de pesquisa nos conduziu obrigatoriamente em direção a um esforço teórico de reflexão sobre o potencial e os limites do local na configuração do campo educacional, em especial na constituição do grupo social docente. Na verdade nos propomos aqui a transpor para os estudos em história da educação a preocupação com o espaço - debate que tem mobilizado historiadores hispano-americanos de diferentes tendências historiográficas -, temática que ganhou densidade à medida que avançávamos na investigação e percebíamos por conseguinte as conexões entre a formação do grupo social docente e o espaço em sua dimensão político-social. Ora, em um país de dimensões continentais, com enorme diversidade sociocultural e uma complexa dinâmica de expansão do modelo escolar, o tema do local e suas relações com a configuração do campo educacional, a nosso ver, devem ser vistos com maior atenção, “porque todo historiador deve considerar essa dimensão espacial dos fenômenos que estuda” (ROJAS, 2005, p. 202).¹³⁴ Nesse sentido, a elevação da região das Praias à condição de município nos ofereceu a oportunidade para analisarmos concretamente o peso significativo que a nova municipalidade exerceu na construção da identidade social dos professores.

Com vistas à qualificação do local, sugerimos então uma aproximação com saberes que tradicionalmente tem contribuído para a reflexão sobre o tema do espaço. Fomos encontrar no âmbito da historiografia brasileira uma valiosa indicação para a reflexão a partir do diálogo com a Antropologia; é o que Cardoso (2005, p. 41) denomina de uma “interessantíssima Antropologia do espaço”, que segundo ele deveria merecer maior atenção entre os historiadores brasileiros.

De acordo com Cardoso (Cf. 2005, pp. 40-47), a tradição historiográfica brasileira não dispõe de uma reflexão de fôlego sobre o espaço na História. Assim, o diálogo com a Antropologia do espaço pode ser útil, em especial com o conceito de lugar antropológico, desenvolvida por Marc Augé. Não obstante o antropólogo francês propor uma leitura do mundo atual a partir de concepções pós-modernas fundadas na desterritorialização, da qual o

¹³⁴ No original: “Porque todo historiador debe considerar esa dimensión espacial de los fenómenos que estudia”.

historiador brasileiro se distancia, os insights do referido antropólogo oferecem aos historiadores uma grade de leitura do espaço, mediante a operacionalização do conceito de lugar antropológico, que pode ser incorporado à investigação histórica, inclusive, de períodos pré-modernos.

Tendo como referência esta indicação, cabe verificarmos de que maneira o conceito de lugar antropológico pode dialogar com as questões até aqui propostas referentes ao local, como unidade e posição de análise, tal como sugerida por Faria Filho no I EHEdRJ (ver: CAPÍTULO 1, p. 66).

Para a definição de lugar antropológico, propomos a leitura do trecho abaixo:

“Reservamos o termo ‘lugar antropológico’ àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. É porque toda antropologia é antropologia da antropologia dos outros, além disso, que o lugar, o lugar antropológico, é simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa. O lugar antropológico tem escala variável” (AUGÉ, 2010, p.51).

Vale destacar que o lugar antropológico não é uma ferramenta de análise do espaço a partir da qual se torna possível explicar as contradições sociais, mas oferece aos investigadores sociais um ponto de referência de análise. Temos aí uma dupla dimensão do espaço que se referencia: 1) na incorporação de sua dimensão material e simbólica de cujas relações os agentes individuais e coletivos constroem o significado e sentido para as suas vidas; 2) na concepção do espaço como decorrência da posição assumida pelo pesquisador. Nesse sentido, o lugar antropológico é uma construção cognitiva forjada no processo de elaboração do conhecimento, dependendo então do pesquisador para torná-lo uma ferramenta de inteligibilidade do social. Daí o lugar antropológico ter uma escala variável, dependente do tipo de relações que o investigador pretenda desnudar do contexto social. Isto acarreta importantes implicações epistemológicas, a saber: a singularidade do local não se restringe exclusivamente ao sentido que lhe é dado pelos habitantes locais, mas incorpora as operações que o pesquisador lança mão para captar aquilo que não é visível para os atores individuais e coletivos. Advogamos, então, que a concepção esposada por Augé pode ser útil para pensarmos a Municipalidade de Icapuí como um espaço material e simbólico, onde as diferentes gerações de professores locais se entrelaçaram às diversas comunidades.

Ora, ao aproximarmos a concepção antropológica de lugar às reflexões sobre o local como unidade de análise e posição epistemológica abre-se uma perspectiva para concebê-lo como derivação de uma dupla operação: Por um lado, a concepção de local como construção simbólica por aqueles, que em sua relação com o meio, transformam a natureza e deixam no espaço traços de sua ação social, que se materializam em bens materiais e simbólicos prenes de sentido; por outro lado, a concepção antropológica de lugar nos remete a uma reflexão sobre o local como fruto de uma operação intelectual de investigação que se estrutura a partir da variação de escala.

Se considerarmos o lugar antropológico, na perspectiva de “princípio de sentido para aqueles que o habitam”, então cabe perscrutar as questões que emergem a partir da ação humana sobre o meio. Segundo Augé (2010, pp. 52-54), o lugar antropológico tem como características comuns a identidade, o fator relacional e o caráter histórico. A identidade tem um caráter primacial na trajetória do indivíduo desde o seu nascimento. Não é possível conceber uma identidade individual e coletiva descolada de uma paisagem referencial. O território define a origem e revela a posição que cada um exerce na hierarquia social.

Pensar o lugar como relação deriva de uma concepção de que o corpo não ocupa uma posição fixa no espaço, mas compartilha com outros corpos o espaço de convivência. Nesse sentido, a identidade se forja na mobilidade dos indivíduos e das coletividades entre diferentes espaços de convivência. Isso implica que o mesmo espaço pode conferir diferentes identidades individuais e coletivas. Em outras palavras, a identidade não é um ponto fixo imutável, mas uma construção no tempo e no espaço, que se relaciona à maneira pela qual o indivíduo se percebe em sua relação com a comunidade, bem como esta é percebida por outras comunidades ou por observadores de outras culturas que desejam entender a sociabilidade local.

O espaço condensa as relações constitutivas de identidade pessoal e coletiva; é um espaço simbolizado porque histórico. Nas palavras do autor:

“Essa simbolização do espaço constitui, para aqueles que nascem numa sociedade, um a priori a partir do qual se constrói a experiência de todos e forma-se a personalidade de cada um: neste sentido, ela é ao mesmo tempo uma matriz intelectual, uma constituição social, uma herança e a condição primordial de toda história individual ou coletiva. (AUGÉ, 1997, p.15)

É no espaço simbolizado que os indivíduos e as coletividades constroem a sua trajetória. O indivíduo, ao nascer depara-se com uma herança historicamente constituída, que será o ponto de partida de sua inserção social. Matriz intelectual que forja a trajetória do indivíduo, a historicidade do espaço se inscreve em cada indivíduo e se faz presente na constituição dos grupos sociais. Na perspectiva esposada por Augé, o conceito de lugar antropológico torna-se valioso para emprendermos um diálogo com a micro-história. Verificamos que em Levi (2000, pp. 43-52) o local emerge com a redução da escala de observação, cuja operacionalização conduz a investigação de questões que envolvem a relação entre Estado central e a dinâmica política local. Se considerarmos, então, que o local ganha densidade analítica à medida que o investigador diversifica as lentes de observação, vale considerar a aproximação com o conceito de lugar antropológico, pois seria possível pensar o local como matriz de identidade, lócus relacional e espaço de historicidade.

Ao dialogarmos com o conceito de lugar antropológico, sugerimos que a constituição do grupo profissional docente é inseparável de sua relação com o espaço simbolizado do qual é sua matriz intelectual e sua herança na construção de sua identidade profissional. Em suma, os temas identidade, relação e história, os quais “[...] são, na realidade embricados uns nos outros [...]” (AUGÉ, 1997, p.14) nos oferecem meios para uma reflexão sobre a validade de nos apropriarmos do conceito de lugar antropológico com vistas a uma conceituação forte de local.¹³⁵

¹³⁵ O diálogo aqui proposto não parte do princípio que as semelhanças entre história e antropologia sejam absolutas, pois não se devem desconsiderar as diferenças. Augé (1997, pp. 23-24), por exemplo, refere-se ao fato de que antropólogo trabalha com testemunhos vivos oriundos de sociedades que não fazem parte do universo cultural do pesquisador. Já o historiador, por sua vez, debruça-se sobre fontes arquivísticas. Daí, segundo a concepção do autor, a História do contemporâneo oferece uma opção de maior estreitamento entre a pesquisa antropológica e a histórica. Preocupado o autor em pensar o objeto da investigação antropológica, a história surge como um tema central, pois ambas as áreas do conhecimento estreitaram os seus vínculos, em face de algumas mudanças contemporâneas do objeto antropológico e das inflexões da história em direção à Antropologia. Tendência que se explicita, por exemplo, no próprio desenvolvimento teórico e metodológico da micro-história italiana.

CAPÍTULO 6: POR QUE ESTUDAR O “LOCAL”?¹³⁶

“Pode acontecer que o historiador descubra inadvertidamente muito do que procura quando sai de seu quarto e olha ao redor.” (Duby, 1993, p. 39)

A epígrafe acima evidencia o valor da imersão do historiador no tempo presente. Interagir com os homens de seu tempo o coloca diante de uma torrente de experiências imediatas. Experiências essas que deixam nas paisagens traços e vestígios das perdas camadas do tempo. Esta reflexão do autor sobre o ofício do historiador e sua relação com o tempo presente foi o primeiro fio condutor que orientou a seleção da região que abrange o município de Icapuí.

Duby, em sua obra *A História Continua* (1993), descreve seu percurso intelectual e identifica os fatores que influenciam a escolha e o tratamento do objeto para a elaboração de uma tese. A tradição intelectual, o delineamento das áreas de conhecimento e os possíveis diálogos entre áreas afins compõem o acervo intelectual e cultural a que recorre o historiador para a construção do conhecimento. Seguindo este procedimento, destacamos duas ordens de influências intelectuais que também contribuíram para considerarmos a educação em uma pequena região rural nordestina um objeto de estudo relevante.

Em que pese a forte descontinuidade da pesquisa educacional no Brasil, o que implica quase sempre no esquecimento dos projetos anteriores e de suas tradições, acreditamos que essas experiências precisam ser consideradas como interlocutoras necessárias, para que nos livremos da tentação do eterno recomeço. Assim sendo, sugerimos um diálogo com a tradição de estudos acadêmicos na área da educação que teve vigência ao final da década de 1950, graças ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), mas que não logrou obter continuidade. Em que consiste esta tradição? O desenvolvimento dos **estudos de comunidade**, que no âmbito do CBPE, assumiu o caráter de um projeto de pesquisa destinado a investigar a área da educação em pequenos municípios e localidades no interior do Brasil.

¹³⁶ O presente capítulo foi elaborado a partir de duas comunicações individuais: *Um diálogo necessário: a micro-história e a História da Educação*, apresentado durante o VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em 2010, em São Luís, Maranhão; *A investigação em História da Educação sob o foco da microanálise*, apresentado durante o II Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro, realizado em 2010, no Rio de Janeiro.

Este projeto que foi definido à época por seu idealizador, Darcy Ribeiro, como Programa de Pesquisa em cidades-laboratório.¹³⁷

Tendo como referência a prática de pesquisa de campo empreendida no âmbito do projeto das cidades-laboratório, incorporamos essa ideia como etapa introdutória e necessária para conhecer o nosso objeto no que concerne à localização dos arquivos documentais, a descrição de sua paisagem social, a vivência de sua dinâmica coletiva e ao mergulho em um universo cultural diferente do meio social de origem do pesquisador. No entanto, ter como referência a proposta pioneira das cidades-laboratório não significa que incorporamos a concepção dualista: urbano x rural ou moderno x arcaico, que impulsionou os pesquisadores à época por seu empenho em descobrir as peculiaridades do Brasil arcaico em face do impacto da modernidade industrial. Com efeito, a proposta de pesquisa das cidades-laboratório apresentou limites, sobretudo no que se refere à dificuldade em focar a investigação no campo da educação. Como demonstrou Xavier (Cf. 2003, pp.160-166) a produção intelectual do CBPE não avançou na direção de definir a educação nos municípios selecionados como o objetivo central da investigação, considerada de fato como um campo específico, dotado de objeto e questões norteadoras próprias.

O projeto em tela, portanto, não deve ser visto como um simples estudo complementar ou de continuidade da produção do CBPE. Mas, pretendeu modestamente trazer à baila o debate sobre a construção da educação como área de política setorial no âmbito dos pequenos municípios e localidades no interior do Brasil, tendo como referenciais a interseção de áreas de conhecimento humano, que incluem principalmente a História, a Sociologia, Antropologia e as “Ciências da” Educação. A princípio, o caminho pareceu longo, mas dada a complexidade do campo educacional torna-se necessário propor algumas aproximações entre os saberes.

Ressaltamos que o campo da História é a fonte de nosso referencial teórico-metodológico mediante o qual se estabeleceu o diálogo com as demais áreas de conhecimento. Difícil tarefa se considerarmos a imensa constelação de especialidades e abordagens. Para tanto, buscamos explorar um referencial teórico-metodológico que melhor se aproximasse de questões relativas ao estudo de pequenas comunidades. Assim a escolha recaiu na micro-história italiana, cuja adequação ao objeto, procuramos demonstrar ao longo desta Tese.

¹³⁷ Para uma análise do significado científico do Projeto das Cidades-laboratório no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, ver: **XAVIER**, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, p.p. 154-160.

Cientes das dificuldades do diálogo entre historiadores e teóricos sociais, que marcou o convívio entre eles desde o final do século XIX a ponto de Burke (2002, pp.14-21) ter considerado essas tentativas como “um diálogo de surdos”, devemos salientar que a dissertação em tela situa-se na História da Educação - parte integrante das Ciências da Educação - que na acepção de Veiga (2008, p.19) por ser um “campo extremamente vasto de temáticas”, exige para a sua compreensão que consideremos “[...] que não é possível tomá-la a partir de metodologias e conceituações únicas e muito menos como um sub-campo ou especialização da História”. Se por um lado, a questão de fronteiras entre os saberes é prenhe de tensões e de disputas legítimas na construção do conhecimento científico em História da Educação, por outro lado a dinâmica do campo das Ciências da Educação torna inevitável o desenvolvimento de áreas de interseção entre diferentes saberes. Exige, portanto, a obrigatoriedade do diálogo entre as ricas tradições do pensamento social, o que pode contribuir para minimizar a surdez, mencionada por Burke.

Poder-se-á objetar à Burke certo exagero em sua definição da relação entre historiadores e cientistas sociais, uma vez que ele tem como experiência de pesquisa o tradicional mundo acadêmico inglês. Contudo, podemos atestar a pertinência da abordagem ao consultarmos a produção científica do CBPE. Concentrada na área das Ciências Sociais, essa produção nos oferece evidências das dificuldades desse diálogo. Maria Laís Mousinho Guidi (1962, p. 55) ao inventariar os estudos sobre comunidades no Brasil, recusa-se a examinar a obra *Vassouras: a Brazilian Coffee County, 1850-1900*, de J. Stanley Stein, embora fizesse parte do inventário composto por 15 trabalhos referentes aos estudos de comunidade, por ser “um estudo do passado”, o que poderia acarretar diacronismos na análise proposta pela autora. Não há dúvida que a despeito de se levar em consideração o contexto intelectual do estado da arte historiográfica no Brasil nos anos 1950, sob ampla influência da história tradicional, para compreendermos a definição de História de Mousinho Guidi, é mister registrar que em sua acepção a historiografia pouco poderia contribuir para os estudos de comunidade.

Feitas as considerações acima, vejamos como foi possível configurar um diálogo positivo com os demais saberes de modo a nortear a construção do objeto de investigação proposto. Quanto às aproximações com a Sociologia, remeto à análise de Cunha, S. (2007, p.77) que alerta para a sua importância no caso de estudos de “sociedades que, como a brasileira, não lograram concluir plenamente a transição para a modernidade e onde, portanto, o passado interfere mais decisivamente nas práticas cotidianas atuais”. Dispomos, então, de uma questão essencial para o pesquisador: o século XX brasileiro é forjado à luz de uma

justaposição de tempos distintos. Nesse sentido, as peculiaridades do processo de desenvolvimento brasileiro tornariam indispensáveis para a sua compreensão o diálogo entre História e Sociologia. Ora, o nosso projeto procurou ir ao encontro dessa questão, uma vez que se propôs a perscrutar uma experiência humana em um contexto de transição tardia para um sistema de escolas formais em um pequeno município rural nordestino. Tendo o nosso problema de pesquisa como referência a formação do grupo social docente na região das Praias, nos propusemos também a dialogar com a produção sociológica sobre profissões.

Por sua vez, o tema relativo à comunidade, nos aproximou da abordagem antropológica. Conforme podemos atestar em Burke (2002, p.83), “o conceito de comunidade passou a desempenhar papel cada vez mais importante na escrita da história nos últimos anos” à medida que incorporou ao seu acervo investigativo os pequenos agrupamentos humanos: a família e as aldeias camponesas, por exemplo. Daí o contato cada vez mais estreito com a Antropologia, já dotada de uma larga tradição de estudos na área. Para efeitos do projeto, este diálogo fez-se presente por intermédio da própria micro-história, uma vez que esta é uma área de conhecimento que manteve forte interlocução com o movimento historiográfico italiano, bem como através de contribuições dos estudos antropológicos sobre as sociedades contemporâneas.

Vale ressaltar que as Ciências da Educação ofereceram os saberes de referência com os quais dialogamos, tendo como foco os debates sobre a questão local e/ou regional em educação e para a produção relacionada à profissionalização docente. Ao termos proposto esse itinerário de diálogo, reafirmamos a compreensão da História da Educação como uma disciplina de intersecção entre dois campos: a História e as Ciências da Educação, conforme Falcon (2006, p.333) esforçou-se em definir o lugar daquela disciplina no sentido de ser um ponto de encontro entre tradições diversas.

6.1. Potencialidades da micro-história para a pesquisa educacional:

De acordo com a perspectiva esboçada acima, acreditamos que, ao trazer para o âmbito da História da Educação a reflexão sobre os estudos de pequenas comunidades, poderemos contribuir para o conhecimento mais refinado da diversidade educacional brasileira, desde que sejam adotados alguns cuidados de ordem metodológica.

Nesse sentido, a microanálise oferece um caminho metodológico capaz de desvendar as particularidades de processos socioculturais que são subsumidos, de modo geral, nas interpretações em perspectiva macrohistórica. O desnudamento dessas singularidades contribui para a produção do conhecimento histórico na área da educação que capta a diversidade do processo educativo em áreas urbanas e rurais em diferentes regiões do Brasil e em suas diferentes temporalidades. “Esse movimento pode trazer à tona, com maior clareza, o processo contraditório de gestação do moderno, e captar com certo detalhamento as aproximações e afastamentos entre os modos de fazer educação escolar no Brasil” (NUNES, 2009, p.47). Desse modo a educação, no âmbito local, oferece ao pesquisador em História da Educação um cenário de tensões sócio-culturais e de relações sociais em situação de ruptura e/ou continuidade, inscritas nas grossas camadas do tempo.

Ao adentrarmos no campo da historiografia – campo de conhecimento em que se fundamentam os referenciais teórico-metodológicos da dissertação em tela -, foi possível verificar que a micro-história italiana surgiu como um caminho instigante, particularmente a micro-história social, conforme a classificação de Grendi.¹³⁸ A proposta de análise relacional oferecia uma abordagem do fenômeno social que destacava a ação de indivíduos e coletividades como agentes estratégicos no processo de mudança social.

Conquanto não haja uma sistematização teórica no movimento micro-histórico, é possível destacar alguns traços gerais que apresentam implicações importantes para a escrita da história. Ressaltamos o fato de que a micro-história, de modo geral, propunha superar uma visão evolucionista e positivista, que fundamentou o conhecimento produzido na área das Ciências Humanas (Cf. LEVI, 1992, p.134). Na área de História da Educação, a proposta de microanálise tornou-se sedutora no Brasil face ao crescente interesse de buscar novas metodologias e abordagens em um contexto de crise da historiografia da educação. Vale considerar que a produção científica durante longo tempo estabeleceu relações mecânicas entre o frágil processo de escolarização no Brasil após os anos 1930 e o avanço das forças produtivas, mediante o processo de industrialização baseado na substituição de importações, o que exigia mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do desenvolvimento; por conseguinte se mantinham os esquemas explicativos que impunham ao campo da educação critérios externos à análise (Cf. SAVIANI, 2006, p.16). Este mal-estar no campo da pesquisa

¹³⁸ No âmbito do que Grendi considera os estudos em micro-análise, o historiador italiano destaca dois tipos distintos de escrita historiográfica presente na produção italiana: uma tendência que prioriza os aspectos relacionais e uma que prioriza o enfoque cultural. Para mais detalhes, ver: Grendi, Edoardo. *Repensar a micro-história?* In: Revel, J. (org) *Jogo de escalas: a experiência da microanálise*, pp. 251-262.

fomentou o diálogo com a historiografia. Foi neste campo que se buscaram possíveis eixos para a renovação da história da educação. Tarefa complexa em um período de predomínio da história em migalhas, segundo expressão cunhada por Dosse (1992). Ora, a micro-história era apenas mais uma opção que foi se incorporando lentamente ao vocabulário dos historiadores da educação. No entanto, o que nos move em direção à micro-história não é apenas um difuso espírito de renovação que porventura a abordagem possa vir a oferecer, mas sim uma exploração mais refinada do projeto teórico-metodológico italiano, que a nosso ver ainda apresenta um enorme potencial para a investigação em História da Educação.

Para efeitos de nossa pesquisa, o encontro com a micro-história fez emergir uma questão teórica essencial: A investigação em perspectiva microanalítica seria por si mesma suficiente para tornar inteligível o campo educacional em comunidades camponesas situadas em regiões periféricas ao pólo dinâmico da economia nacional? De imediato, o que podemos asseverar é que o diálogo com a micro-história problematizou a relação entre micro e macro, e lançou questões pertinentes em relação à construção do conhecimento histórico.

Objeta-se à micro-história a sua limitação de oferecer uma análise global do fenômeno social¹³⁹, no entanto o estudo de um pequeno povoado não deve restringir-se a considerá-lo um caso específico, ilustrativo de um macro-modelo teórico. Caso contrário, poderíamos supor que o estudo de pequenas comunidades seria dispensável, uma vez que o processo histórico já estivesse definido de antemão. A micro-história, ao reduzir o foco das lentes de observação, não abdica de conferir um grau de universalidade ao fragmento. Assim sendo, o estudo de um pequeno povoado não deve se fechar em si mesmo, ancorados em suas

¹³⁹ Foi possível detectar no debate recente da comunidade de historiadores da educação uma posição crítica em relação à micro-história. A restrição à micro-história por sua contribuição à fragmentação do objeto de estudo está, por exemplo, presente em: **TAMBARA**, Elomar & **OLIVEIRA**, Avelino Rosa. *Fontes e Métodos na História da Educação*. In: Xavier, Libânia; Tambara, Elomar; Ferreira Pinheiro, Antônio Carlos (orgs). *História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. p.p. 147-166. Vitória: EDUFES, 2011. 377 p.. Encontraremos também uma leitura crítica em: **SAN FELICE**, José. *História de Instituições Escolares e micro-história*. In: Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 39, p. 32-41, set. 2010 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/19/art02_39.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2011. Ao tentar responder a uma dúvida dos alunos no que concerne à relação entre o estudo de instituições escolares e a micro-história, o autor detecta no questionamento dos estudantes um certo “contraste ou antagonismo entre micro-história e uma história da totalidade (...). No entanto, a resposta ao longo do texto reafirma, a nosso ver, algumas ideias-chave que se cristalizaram no debate intelectual: 1) Em sua gênese a micro-história “(...) alinhou-se à nova história Cultural” (p. 37), embora atenua a relação mecanicamente estabelecida, ao afirmar mais adiante, que “a microhistória, de certo modo, se vincula à nova história cultural, mas com ela não se confunde” (p.37); 2) “A micro-história é uma narrativa descritiva dos casos miúdos (p. 37), o que reforça a idéia de que a micro-história é o estudo de pequenos objetos; 3) Há um antagonismo entre micro-história e uma história da totalidade. O nosso desafio foi operar com o rico acervo conceitual da micro-história italiana sem que resvassemos em direção a uma apreensão mecanicista e reducionista desse debate. Nesse sentido, ao contrário de considerarmos que a produção micro-histórica repousa em um antagonismo irreduzível entre macro e micro, entendemos que essa experiência historiográfica problematizou a relação entre indivíduo e estrutura; particular e geral; tornando a relação entre macro e micro bem mais complexa.

especificidades intrínsecas, mas ser uma abertura para o estudo de fenômenos sociais em sua máxima complexidade.

De fato, a relação entre macro e micro nos forneceu pistas para a delimitação de nosso objeto de pesquisa de modo a viabilizar uma proposta que considerasse que o estudo do campo educacional de Icapuí não deveria se fechar em si mesmo. Um estudo que não se limitasse a satisfazer a curiosidade a respeito de peculiaridades sobre o passado de um local desconhecido, apartadas de quaisquer preocupações em assegurar àquela experiência humana uma dimensão universal.

Vale também ressaltar a forma pela qual a micro-história dialoga com a teoria. “A micro-história é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo sentido, ecléticas” (LEVI, 1992, pp.133). Este ecletismo a que se refere o autor nos aproxima da escrita micro-histórica, uma vez que a área da educação também é fortemente marcada por um hibridismo teórico, inerente a sua constituição como corpo de conhecimento modelado pelos parâmetros científicos da psicologia e da sociologia. Inferimos então que a micro-história pode oferecer ao campo da História da Educação critérios de rigor metodológico, principalmente no que se refere ao papel da teoria na construção do conhecimento e do diálogo com diferentes tradições teóricas, sem que se resvale para a incongruência e para um vale-tudo teórico.

Há um consenso de que a História da Educação vem sofrendo grandes mudanças no que se refere à expansão dos seus objetos e pluralidade de métodos desde os anos 1990. Conquanto essa renovação tenha acompanhado a tendência internacional de avanço da Nova História Cultural (Cf. ALVES, 2005, pp.116), vale considerar que a constelação historiográfica ofereceu um vasto repertório teórico-metodológico em um contexto de crise das Ciências Humanas.¹⁴⁰ Seria, então, pertinente face à continuidade da tendência de renovação do campo da História da Educação nos anos 2000, verificarmos de que maneira outras correntes historiográficas têm circulado entre a comunidade científica. Com efeito, Faria Filho & Vidal (2003, p.60), ao analisarem a escrita acadêmica em História da Educação vigente a partir dos anos 1970, já haviam alertado para a importância de que estudos sobre a apropriação da produção historiográfica na área de história da educação trariam “[...] uma grande contribuição ao entendimento dos intercâmbios e aproximações, bem como das lutas e

¹⁴⁰ Em sua abordagem sobre a crise da historiografia nos anos 1980 e 1990, Aróstegui (2006:193-230) distingue três grandes modelos historiográficos, considerados por ele, como responsáveis pela renovação da área: a Nova História Cultural, a Micro-História e a “Ciência Histórica sócio-estrutural”; além de destacar outros modelos que não integraram o que ele denomina de a “primeira linha das propostas renovadoras”, mas que enriqueceram a constelação historiográfica, são eles: História Oral, História do Tempo Presente, História dos Conceitos e História da Vida Cotidiana.

apagamentos que tornam possível atualmente falar num campo de produção em História da educação em nosso país”. Nesse sentido, um olhar mais atento em direção aos anos 2000, nos despertou a atenção para uma corrente em particular: a micro-história italiana. Convém, então, mapear de que maneira as propostas metodológicas relativas a esse movimento estão circulando na comunidade de historiadores da educação, de modo a fomentar a proposição de novas questões e novos olhares investigativos sobre o processo educacional brasileiro. Não intencionamos realizar aqui um mapeamento definitivo, o que se distanciaria em demasiado desta dissertação, mas tão somente investigar alguns traços e tendências gerais.

6.2. A micro-história italiana em circulação no debate historiográfico brasileiro:

Para posicionarmos a pesquisa em tela no âmbito da historiografia da educação, entendemos ser necessário um tratamento, mesmo que sucinto, do estado da circulação da micro-história no debate historiográfico no Brasil, uma vez que a História da Educação manteve um intenso e fértil diálogo com a renovação da pesquisa no país.

Vale ressaltar que a micro-história é fruto de um movimento intelectual historicamente situado no tempo e no espaço, inseparável da história italiana e das mudanças culturais emergentes na passagem dos anos 1950 aos anos 1960. Deste movimento, poderíamos destacar a existência de um triunvirato que marcou a trajetória da micro-história italiana: Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg.¹⁴¹

Entretanto, Guinzburg emerge como autor de referência, quando do lançamento do livro *O Queijo e os Vermes*, na Itália, em 1976, conforme se refere Aróstegui (2006, pp.213-215). Desde então é notória a expansão da micro-história italiana na comunidade historiadora. Vale considerar que esta apropriação foi diversificada de acordo com os interesses e ressignificações que essa vasta produção historiográfica sofreu em diferentes ambientes nacionais.¹⁴² Tomemos como indício desse fenômeno, a inclusão da micro-história italiana no

¹⁴¹ Para a elaboração dessa síntese recorremos a: Lima, Henrique Espada. *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 528p. No que diz respeito à periodização, Lima (2006, pp. 25-55) não restringe o contexto de surgimento da micro-história aos anos 1970, o que lhe permite incorporar à sua grade explicativa as particularidades da história política e cultural italiana do pós-guerra. Além disso, a citação dos três autores não é aleatória, pois segue os critérios utilizados por Lima (*ibid*,147), ao selecioná-los como referências fundamentais da micro-história italiana, quais sejam: 1) a contribuição dos autores para o debate sobre o conceito de redução de escala; 2) a valorização do fragmento para a análise histórica; 3) o distanciamento do relativismo; 4) a narrativa na escrita da história.

¹⁴² Lima (2006, pp. 379-381) refere-se em linhas gerais às diferenças de recepção da micro-história italiana nos

debate referente aos autores, temáticas e questões que configuraram as diferenças entre a Nova História Cultural e a História Cultural clássica, conforme podemos atestar no livro *História Cultural*, de Peter Burke. O autor dedica um pequeno espaço à micro-história, destacando três autores: Edoardo Grendi, Carlo Guinzburg e Giovanni Levi. Entretanto, ao apresentar uma obra de referência que, na avaliação do historiador inglês, teria contribuído para o campo da História Cultural, ele restringe-se àquela que se tornou um verdadeiro símbolo internacional do movimento historiográfico italiano: *O Queijo e os Vermes*. É possível constatar, então, que o autor passa ao largo de grandes diferenças entre propostas de escritas historiográficas existentes no interior da própria micro-história italiana.

Assim sendo, aproximamo-nos da leitura crítica proposta por Aróstegui (2006, pp.193-230) no que concerne à descrição das tendências da historiografia das duas últimas décadas do século XX. Pois ao abordar a micro-história e a Nova História Cultural como modelos distintos, nos convida a um mergulho mais profundo na produção micro-histórica italiana com vistas a buscar contribuições originais em sua forma de escrita, restando como traço comum entre os modelos tão somente a função de escrita renovadora no contexto de crise da História. Ora, se foi possível constatar diferentes formas de apropriação da micro-história, caberia verificar as especificidades de sua apropriação no Brasil.

Longe de pretender realizar um mapeamento amplo da circulação da micro-história italiana na comunidade acadêmica, o que fugiria dos objetivos deste trabalho, convém aqui identificar algumas tendências relevantes na historiografia de modo geral e, na História da Educação, em particular. Nesse campo é possível verificar que a micro-história tem circulado na condição de conhecimento correspondente à área de História Cultural, que “[...] hoje hegemônica academicamente, não deixaria de exercer sua força sobre essa investigação em História da Educação” (FONSECA, 2008, p.59).

contextos francês, alemão, norte-americano, espanhol e latino-americano. O caso latino-americano e espanhol aproxima-se pelo fato de a obra de Carlo Guinzburg indicar um tipo de orientação do debate da temática micro-histórica, embora não seja o único autor de referência. Outra análise interessante é realizada pela dupla de historiadores espanhóis Serna & Pons a respeito de questões teórico-metodológicas afeitas ao debate micro-histórico na Itália e de sua difusão na Espanha. Esta ocorre em um contexto de crise do marxismo e da razão ocidental. Aparentemente semelhante ao caso italiano, a circulação da micro-história na Espanha apresenta grandes diferenças, uma vez que a crise do marxismo no país ibérico foi tardia, em razão de ter se constituído como importante força intelectual e moral de combate ao franquismo junto aos intelectuais (ver: Serna, Justo & Pons, Anacleto. Ojo de La aguja. De qué hablamos cuando hablamos de La microhistoria? p. 93-133. Ayer. 12. 1993. Disponível em: WWW.ahistcon.org/docs/ayer/ayer12_06.pdf. Acesso em: 19/04/2011). Esta sucinta descrição da difusão da micro-história enseja questões de ordem epistemológica relativas aos encontros entre diferentes historiografias nacionais.

Um sintoma desta hegemonia pode ser avaliado a partir da leitura do livro, *História & História Cultural*, de Sandra Jatahy Pesavento¹⁴³, no qual identificamos a presença de uma apropriação da micro-história de tipo culturalista¹⁴⁴, pois desconsidera a riqueza conceitual e as diferenças no interior do próprio movimento historiográfico italiano. Ao incorporar a micro-história como um ramo da História Cultural, o livro passa ao largo de considerar a originalidade do movimento historiográfico italiano e intenciona divulgar para o público leitor os conceitos que estruturam o campo, tais como: representação, imaginário, sensibilidades. Nessa acepção, a redução da micro-história a um mero tipo de História Cultural cria zonas de penumbra que dificultam uma compreensão do movimento historiográfico italiano.

De fato, se fizermos uma pequena incursão na micro-história italiana é possível verificar que o movimento não se molda facilmente a qualquer tentativa de reduzi-lo ao campo da História Cultural. A auspiciosa obra *A micro-história italiana*, de Henrique Espada Lima nos brinda com uma longa e instigante viagem ao interior do movimento.¹⁴⁵ Por meio de sua análise verificamos a existência de uma clivagem entre a micro-história social e uma micro-história cultural, seguindo os passos de Grendi na avaliação da trajetória intelectual do movimento. Ora, como é possível considerar a micro-história italiana uma forma de História Cultural, se ao situá-la neste campo desconsidera-se algumas questões de ordem

¹⁴³A referência a este livro deve-se ao fato de que é um título que Fonseca (2008) utiliza como bibliografia básica para o tratamento da constituição do campo da História Cultural. O tipo de apropriação da micro-história que Pesavento propõe torna-se um referencial para a leitura de Guinzburg e outros autores da micro-história italiana. Esta observação torna-se mais relevante se considerarmos que a História da Educação mantém um estreito diálogo com a historiografia de modo geral.

¹⁴⁴ O uso do termo culturalista, aqui utilizado, tem como significado uma forma de apropriação parcial e seletiva da micro-história italiana que a partir de uma concepção de cultura que restringe a interpretação do fato cultural a um conjunto de símbolos e significados, descolado de toda e qualquer preocupação com as dimensões e implicações objetivas das relações culturais. Nesta concepção que se tornou predominante, a exemplo da tradição antropológica, a cultura assume uma dimensão holística, princípio explicativo independente e elemento impulsionador da dinâmica social. Para uma análise crítica das concepções de sociedade e cultura predominantes nas pesquisas sociais, em particular na Antropologia, e que se tornaram o ponto de partida para a definição proposta, recorreremos aos estudos antropológicos que se inserem na tradição das *Network analysis*. (ver especialmente: BARTH, F.. *A análise da cultura nas sociedades complexas*. In: BARTH, F.. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 2000. 243 p. & BARTH, F. *Por um naturalismo na conceptualização das sociedades*. In: BARTH, F.. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 2000. 243 p).

¹⁴⁵ Afora a relevância da obra de Henrique Espada Lima para o debate historiográfico de modo geral, a sua importância se estende para o debate no interior da comunidade de historiadores da educação, conforme verificamos em: MARTINEZ DE SCHUELER, Alessandra Frota & SOOMA SILVA, José Cláudio. Resenhas: *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. In: Revista Brasileira de História da Educação, p.p. 235-241. São Paulo, n. 16, jan./abr. 2008. Disponível em: WWW.sbhe.org.br. Acesso em 03 de março de 2011. Nesta resenha, os autores enfatizam duas contribuições da micro-história para a história da educação: os estudos de instituições escolares e a utilização do jogo de escalas (p.241). Agregamos uma terceira contribuição vinculada à obra de Henrique Espada Lima, qual seja: fertilizar o debate teórico no campo da história da educação na medida em que o autor, ao mergulhar nos meandros da produção e do debate acerca da micro-história italiana, destaca a importância de considerar as diferenças de escrita histórica – descuradas no debate teórico em história da educação no Brasil - no interior do movimento micro-histórico italiano.

epistemológicas que perpassam os trabalhos micro-históricos de Guinzburg e Levi, por exemplo? Concordamos com Lima, H. (2006, p.367) quando afirma que “[...] o que os separava não eram, certamente, diferenças secundárias ou irrelevantes, mas ao contrário, divergências importantes na forma de pensar a realidade social e a própria história”.

Uma avaliação proveniente de outras praças acadêmicas segue na direção de enfatizar as distinções no interior do movimento micro-histórico. É o caso de Serna & Pons (1993, p.123, *tradução nossa*) conforme se explicita no trecho abaixo:

“As diferenças, pois, entre Guinzburg e Grendi são muitas e, em algum caso, bastante marcadas. Como também são as influências que fazem de um de outro dois modelos em ocasiões contrapostas. Certo é que essa dualidade é ignorada com ares de uniformidade em qualquer lugar que não seja o país Cisalpino, mas não é menos que neste tal distinção, não somente é assumida historiograficamente mas reduzida até seus últimos detalhes”.¹⁴⁶

A dupla de historiadores espanhóis destaca as diferenças entre Guinzburg e Grendi e alerta de maneira firme para uma equivocada visão homogeneizadora do movimento que se consolidou e se difundiu para além da Itália. O esforço de estabelecer alguns patamares comuns a essa produção historiográfica pode ser identificado no texto de Levi, publicado no Brasil intitulado *Sobre a micro-história*, que compõe a coletânea de artigos de diferentes historiadores e propostas de escrita histórica.

Convém então esclarecer o fio condutor que norteia a nossa apreensão da micro-história, qual seja: procuramos incorporar ao nosso projeto a complexidade desse debate. Talvez tenhamos, em demasiado, seguido à risca a intenção de Serna & Pons em tornar nítidas as diferenças entre os micro-historiadores italianos, expresso no título de seu texto: *Ojo de La aguja. De qué hablamos cuando hablamos de La microhistoria?* Contudo, entendemos que estas considerações são necessárias para clarificar o lugar da micro-história no contexto historiográfico. Seguindo nessa linha, destaquemos um único autor deste movimento para verificarmos o quão se encontra distante das concepções em voga no âmbito da História Cultural. É o caso de Giovanni Levi que se afasta do relativismo e defende explicitamente o caráter científico do conhecimento histórico (1992, pp. 133-161). Ora, questões que o

¹⁴⁶ No original: “Las diferencias, pues, entre Guinzburg y Grendi son varias y, em algún caso, bastante marcadas. Como también lo son las influencias que hacen del uno del otro dos modelos en ocasiones contrapuestas. Ciertamente es que esa dualidad es ignorada en aras de la uniformidad en cualquier lugar que no sea el país cisalpino, pero no lo es menos que en éste tal distinción, no solo es asumida historiográficamente sino desmenuzada hasta sus últimos detalles”.

distanciaria de uma história entendida como ficção controlada por intermédio dos instrumentos metodológicos do historiador, conforme defende Pesavento (2008, p. 82) em seu esforço de definição da História Cultural, pois nada mais problemático do que considerar que a “[...] micro-história busca traduzir o empírico em sensibilidades [...]” (2008, p. 75). Aliás, Levi (2000) empreende a investigação do povoado de Santena em sua dimensão relacional. É o que podemos constatar em sua análise do mercado de terras, embebido em relações de parentesco.

Com a intenção de subsumir o real ao âmbito da cultura, pasteuriza-se o complexo acervo intelectual micro-histórico italiano em uma massa amorfa de sensibilidades, representações e imaginários, os quais são conceitos pouco elucidativos da diversidade e riqueza do movimento; estabelece para o movimento historiográfico questões e problemas que não compunham o acervo dos micro-historiadores em sua prática de pesquisa; torna imperceptível as diferenças entre os modelos historiográficos; desconsidera o fator nacional como variável necessária para a compreensão dos movimentos intelectuais, o que acarreta em uma ênfase na concepção de uma produção historiográfica “sem fronteiras”.

Mesmo um autor que tem como temática a cultura, como é o caso de Carlo Guizburg, - não raro incluído no âmbito da História Cultural conforme verificamos em Peter Burke e Pesavento -, a sua escrita distancia-se de autores como Roberto Darnton ou Roger Chartier, autores representativos desta corrente. Com efeito, diferenças já destacadas por Pesavento (*ibid*, p.16) ao tratar da complexidade do campo da História Cultural, mas logo em seguida minimizadas em favor da construção de um campo de pesquisa hegemônico. Entretanto, é curioso observar que mesmo este campo com fronteiras tão elásticas não inclui temas e objetos que à primeira vista estariam próximas ao seu território. Conforme aponta Fonseca (2008, p. 53), o livro de Pesavento deixa de fora a História da Educação, cujos temas e objetos estão intrinsecamente relacionados à cultura.

Sem a pretensão de uma investigação exaustiva da pesquisa histórica após os anos 1980, foi possível verificar que a circulação e apropriação da micro-história no Brasil é um capítulo da trajetória de mudanças que a historiografia brasileira vivenciou nas três últimas décadas.¹⁴⁷ Um capítulo que não se diferencia quanto ao caráter seletivo das escolhas que

¹⁴⁷ Barros (2009, p.168) menciona que no Brasil “diversos historiadores experimentam o olhar micro-historiográfico a partir da década de 1980”. A idéia de olhar historiográfico é adequada para tratar do uso da micro-história em um contexto intelectual ainda de incipiente circulação das obras da micro-história de modo geral. Ao contrário de uma produção sistemática, dispomos de iniciativas representativas de experiências isoladas, frutos do direcionamento do olhar para outras abordagens e propostas historiográficas. Iniciativas que em geral foram acompanhadas por uma mescla de propostas interpretativas, a exemplo de a associação entre a micro-história e as análises thompsonianas, conforme salienta o autor. Embora consideremos inadequados esse

orientou diferentes experiências de historiografias nacionais acerca de a apropriação da micro-história, marcadas por leituras as mais diversas e por questões teórico-metodológicas de diferentes matizes.

A sucinta apresentação da circulação e apropriação da micro-história italiana tem como propósito situar o nosso projeto de pesquisa no âmbito de um movimento historiográfico, que em nosso entendimento, ultrapassa os limites da História Cultural por mais elástico que esta seja, e intenciona dialogar com a sua enorme riqueza teórica. Diálogo, que acreditamos ser positivo para a História da Educação. É o que nos propusemos demonstrar ao longo dessas páginas.

6.3. A micro-história em circulação no campo da história da educação

Doravante, trataremos de focar o debate sobre a apropriação da micro-história na comunidade de historiadores da educação brasileira. Para tanto, optamos por explorar duas produções representativas da circulação da micro-história na História da Educação: o livro *Da micro-história à História das Idéias*, de Marcos César de Freitas, e o texto *História da Educação e História Cultural*, de Thais Nívia de Lima e Fonseca, já referido anteriormente. Os respectivos trabalhos se aproximam no tempo; ambas peças ilustrativas de inquietações intelectuais e de busca de novos rumos para a pesquisa em História da Educação. Diferem quanto aos temas e aos objetivos que pretendem atingir, mas tem em comum o diálogo com a obra de Carlo Guinzburg.

Vale mencionar que a micro-história, de viés guinzburgiano confere aos textos presentes no livro de Marcos César de Freitas um caráter de experimentação. Ousamos afirmar que esta é uma das primeiras publicações em História da Educação que resulta da iniciativa de analisar a construção da grade de leitura guinzburgiana, bem como aplicar o método indiciário na investigação de documentos.¹⁴⁸ É possível afirmar que esta iniciativa

estranhamento do autor face a presença de Edward. P. Thompson no debate intelectual promovido por *Quaderni Storici*. Uma obra coletiva e de síntese que ilustra a renovação da historiografia brasileira a partir dos anos 1980, divulgando ao público a enorme e variada constelação historiográfica que se consolidou desde então, é: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 – 14ª reimpressão. 508 p.. Nesta obra, inclusive, a micro-história é tratada no âmbito da História Social – especialmente o capítulo 2, escrito por Hebe de Castro -, bem como da História Cultural – especialmente o capítulo 5, escrito por Ronaldo Vainfas -, o que por si mesmo aponta para a complexidade deste movimento historiográfico.

¹⁴⁸ Vale ressaltar que não utilizamos como parâmetro as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-

esteja relacionada com a insatisfação quanto aos rumos assumidos pela própria renovação historiográfica em História da Educação. Se considerarmos a advertência do autor de que “[...] as pesadas estruturas herdadas de leituras vezadas do marxismo estão sendo substituídas em alguns casos, por estruturas de subjetividade tratadas muitas vezes com pouco rigor” (Freitas, M., 1999, p.13), seria possível afirmar que há a presença de um mal-estar, frente às novas configurações da produção acadêmica.

Propondo uma análise crítica das tendências de renovação, Freitas menciona inclusive o tema das representações, visto como novidade na área, mas aponta restrições pelo simples fato de que na “[...] realidade a idéia de representação como sabemos é bastante longa” (*ibid*, p.13). Em tal contexto de buscas e experimentações que marca a produção em História da Educação, recorrer a Guinzburg poderia ser a garantia para colher “bons frutos em seu relacionamento minucioso com as fontes” (*ibid*, p.13). Isto quer dizer que a sua proposta de aproximação com o método indiciário decorria de um enfrentamento, compartilhado por muitos outros historiadores da educação no que se refere à exploração das fontes. Este era o foco para o qual o autor deslocava o seu olhar em direção à Guinzburg, porquanto o que lhe chamava a atenção não era o pioneirismo do historiador italiano, mas sim a sua contribuição no que se refere ao tratamento das fontes. Com efeito, esse pioneirismo foi posto em cheque ao ser comparado com a produção de Sérgio Buarque de Holanda, a ponto de Freitas (*ibid*, p.13) de maneira polêmica afirmar que “[...] a trajetória guinzburguiana antecipou-se em Sérgio Buarque de Holanda”. Louvável valorização da historiografia nacional, mas insuficiente para uma compreensão mais acurada da micro-história italiana. Sem a intenção de estender o debate a respeito das aproximações entre dois historiadores tão distantes em sua formação e trajetória intelectual, o que vale constatar é que o autor propõe-se mais a explorar o método indiciário em pesquisas concretas do que reproduzir uma relação de encantamento que a produção de Guinzburg exercia na renovação historiográfica em curso. Quebrado o encantamento, poder-se-ia então operacionalizar os aportes guinzburguianos de modo a torná-

graduação nas universidades brasileiras para avaliar a presença dos referenciais baseados em Carlo Guinzburg, o que ultrapassaria os objetivos da pesquisa. Entretanto, vale uma menção a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da região Nordeste e Norte a partir dos anos 1990. De acordo com Araújo (2005, pp. 298-311) entre os anos de 1990 a 1996, Carlo Guinzburg é citado três vezes como referencial teórico em dissertações e teses. Já para o período de 1997 a 2003, o historiador italiano aparece citado doze vezes. Estes dados corroboram a nossa leitura acerca de uma apropriação lenta e seletiva da micro-história italiana em História da Educação. Pinheiro (2011, pp. 254-255) nos oferece também outra evidência da circulação de Guinzburg, a partir de uma investigação nos trabalhos publicados em INEP – série documental, fruto dos eventos *Encontro de Pesquisadores de História da Educação*, em 1993, e o *Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores*, em 1994. Ao destacar os referenciais bibliográficos presentes na publicação, Guinzburg aparece quatro vezes, sendo o oitavo dentre os autores mais citados, o que por si só revela a sua presença no debate intelectual na área, mas por outro lado reforça a nossa análise acerca de uma apropriação seletiva da micro-história italiana.

lo uma ferramenta útil, ao invés de uma apreensão movida tão somente pelo caráter da novidade e da renovação.

Em última instância, o livro é uma peça representativa das questões que perpassavam a produção à época, marcada por uma busca do ator singular em História da Educação. Freitas, M. (1999, p.37) explicita com nitidez o seu objetivo ao propor utilizar o método indiciário: “A localização de uma personagem singular, e também de sua situação particular, não só impressiona como sugere que esse tipo de abordagem [micro-história] contém um espaço heurístico ainda carente da visita regular do historiador, e particularmente do historiador da educação”. Uma década após a sua publicação, a análise do autor a respeito do potencial heurístico da micro-história ainda está por ser explorada, talvez não apenas pelo resgate da singularidade do indivíduo na história, mas também pela enorme riqueza teórico-metodológica que a micro-história italiana pode nos oferecer.

Acompanhar a trajetória da micro-história no interior da História da Educação torna obrigatório o nosso retorno à História Cultural, dada a sua centralidade na renovação dos estudos na área, nos últimos vinte anos. Tendo como base a análise da relação entre História da Educação e História Cultural, proposta por Fonseca, verificamos que a micro-história incorpora-se à História da Educação mediada pelo debate no interior da História Cultural. O seu potencial inovador é avaliado em sua capacidade de promover mudanças de abordagem na investigação, conforme se explicita no trecho abaixo:

“As possibilidades, portanto, de se pensar a História da Educação à luz da micro-história estão ligadas a essa mudança de foco, de direcionamento da investigação. Seria, por exemplo, o passar das instituições para os indivíduos, das políticas governamentais ou do pensamento pedagógico para práticas cotidianas possíveis de serem interpretadas à luz de uma história geral, e também extravasar o mundo da escola, para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas, nas quais pudessem estar envolvidas essas comunidades e/ou indivíduos periféricos” (FONSECA, 2008, p.67)

A citação ilustra com clareza o estado de circulação de algumas das ideias da micro-história na comunidade de historiadores da educação em início dos anos 2000.¹⁴⁹ Devemos considerar que a crise dos paradigmas enseja a busca por uma renovação na produção

¹⁴⁹ Vale ressaltar que o texto *História da Educação e História Cultural*, de Thais Nivia de Lima e Fonseca, integra o livro *História e Historiografia da Educação no Brasil*, cuja primeira edição é de 2003. Isto quer dizer que os textos do livro são representativos de um dado estado da arte da História da Educação. A nossa consulta recaiu na obra reimpressa do ano de 2008, relativa à primeira edição.

acadêmica em História da Educação sob o predomínio, até então, das grandes narrativas, não raro, marcadas por fortes determinismos, mecanicismos e reducionismos. Daí a micro-história surgir como alternativa potencial de redirecionamento da pesquisa em um contexto de crescente pluralidade teórico-metodológica na área. Isso se exemplifica na passagem para uma abordagem que valoriza o indivíduo e a experiência do vivido, conforme se depreende da análise da autora. A contribuição da micro-história, no entanto, restringe-se a esse binômio; mas suficiente para servir como ponto de apoio a uma dupla operação: tornar visíveis os atores sociais e buscar metodologias alternativas para a exploração de documentos. A valorização das práticas de sala de aula, o direcionamento do olhar para as dinâmicas escolares e aos diferentes atores da educação, em especial os professores, representavam a tradução em História da Educação do binômio indivíduo e experiência do vivido, que a autora apontava como uma possibilidade de inflexão do olhar para o fenômeno educativo. Estavam sugeridas, portanto, as condições para o uso de Ginzburg na História da Educação.

Devemos acrescentar ainda o fato de que a educação por ser um campo de produção e difusão de símbolos e significados, a análise cultural proporciona os meios para uma abordagem que leva em consideração uma autonomia do campo da educação em relação ao político e econômico. Conforme a concepção da autora, a perspectiva guinzburguiana oferecia então ferramentas analíticas, de utilidade ainda a ser explorada, mas suficiente para a construção de novos caminhos de pesquisa para os diferentes segmentos da comunidade de historiadores da educação, sequiosa por renovação desde os anos 1980.¹⁵⁰

¹⁵⁰Vale considerar que esta renovação não é proclamada por toda a comunidade de historiadores da educação, uma vez que segmentos importantes, vinculados a uma perspectiva marxista questionam inclusive a onda de renovação que se abate na área a ponto de surgirem entidades que agregavam pesquisadores críticos às novas tendências. É o caso da criação, em 1986, do grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), por exemplo. Uma análise sucinta da produção em história da educação nos anos 1970 / 1990 pode ser encontrada em dois textos dos mesmos autores: **VIDAL**, Diana Gonçalves & **FARIA** Filho, Luciano Mendes de. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*. Revista Brasileira de História, p. 37-70. São Paulo, v.23, n 45, 2003; e **VIDAL**, Diana Gonçalves & **FARIA** Filho, Luciano Mendes de. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual*. In: A lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil, p. 73-127. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 142 p.. Na linha de análise da constituição do campo da História da Educação, ver também: Xavier, Libânia. Matrizes interpretativas da História da Educação no Brasil Republicano. In: Xavier, Libânia; Tambara, Elomar; Ferreira Pinheiro, Antonio Carlos (orgs). História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. pp. 19-43. Vitória: EDUFES, 2011. 377p.. Em seu texto, Xavier (2011: 19) opera a definição de matrizes interpretativas para “compor um itinerário do desenvolvimento da pesquisa educacional e de seus relacionamentos na produção da História da educação brasileira...”. Temos aqui a intenção explícita de integrar a escrita da história da educação à pesquisa educacional mais ampla, enfatizando assim o contexto intelectual relacional a que esteve inserida a escrita da história da educação em diferentes períodos. De acordo com essa perspectiva de análise são sugeridas quatro matrizes interpretativas: 1) a matriz político-institucional; 2) matriz sociológica; 3) matriz político-ideológica; 4) matriz histórico-cultural. Na construção de cada uma dessas matrizes são considerados os problemas, as questões, e os tipos de abordagens que predominam no campo da Educação brasileira em diferentes períodos. Para efeitos de nosso projeto, cumpre destacar a posição assumida pela História Cultural a

Daí, a escrita guinzburguiana oferecer à História da Educação um modelo de escrita capaz de fertilizar a pesquisa na área. Fonseca (2008, pp. 65-66) trata inclusive de alguns temas, passíveis de análise, a partir do conceito de circularidade cultural, tais como o processo de construção dos saberes escolares e suas relações com os saberes científicos e de outras procedências. Entretanto, os aportes teórico-metodológicos em sua versão guinzburguiana, segundo a autora, ainda estão longe de servirem como modelo para as pesquisas na área, pois estas não apresentam em sua estrutura os elementos que as definam como de caráter micro-históricas, como por exemplo, a análise documental preocupada em recolher os indícios e a presença de mecanicismos na operacionalização da passagem da parte para o todo.

Vale considerar que a abordagem de Fonseca (2008, pp.49-76) ilustra o estado de circulação da micro-história na comunidade de pesquisadores em História da Educação. Se considerarmos os dados referentes aos autores mais citados como referência teórica nos trabalhos apresentados no GT História da Educação da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), verificamos que a micro-história italiana ainda estava por ser explorada na área.¹⁵¹ O que acentua o caráter propositivo da escrita de Fonseca referente ao potencial da micro-história e o seu foco em um autor emblemático. Contudo, a pluralidade do movimento historiográfico italiano confinava-se a um autor específico. A referência era Guinzburg, e a micro-história confundia-se com a própria obra do autor, o que contribuía para a cristalização do movimento historiográfico no campo da História Cultural. Assim, segue-se a tendência dominante de considerá-la uma vertente de História Cultural.

Analisar a presença desse movimento na área de História da Educação no Brasil não deve ser descolado de um contexto intelectual específico, marcado por uma vigorosa renovação historiográfica e pela construção de um campo acadêmico dotado de rigorosos procedimentos de pesquisa. Lima, H. (2009, pp.149-150), em um texto interessantíssimo, ao propor um balanço dessa presença, constata que:

partir dos anos 1980 e 1990, que teria conformado uma matriz específica a compor um estilo de produção da historiografia educacional com características próprias a ponto de diferenciá-la de outras propostas analíticas, a exemplo, do marxismo, bem como daquelas que vigoraram no pós-Segunda Guerra Mundial.

¹⁵¹ Os autores mais citados como referência teórica são Bourdieu, P.: 34; Chartier, R.: 30; Foucault, M.:27; Le Goff, J.: 16; Certeau, M.: 15; Chervel, A.: 11; Marx, K.: 11; Burke, P.: 8; Ariès, P.: 7; Scott, j.:7. (Vidal & Faria Filho, 2005:126 apud Catani & Faria Filho, 2002:127). Os dados são expressivos por terem sido extraídos de trabalhos apresentados no GT História da Educação, que, desde a sua criação em 1984, “tornou-se o principal espaço nacional de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de pesquisas na área” (Vidal & Faria Filho, 2005: 121). Os dados empíricos são incontestáveis ao retratarem a presença incipiente ou quase nula dos micro-historiadores italianos, o que reforça o ineditismo das iniciativas de Marcos César de Freitas e Thais Nivia de Lima e Fonseca em incluir no debate historiográfico a produção de Guinzburg.

“No início dos anos 1990 – época em que começa a circular a palavra ‘micro-história’ no Brasil -, a atenção a esse debate italiano era muito seletiva e, ao mesmo tempo, excessivamente impressionista e lacunar.

[...]

A micro-história, inicialmente capturada como parte de uma constelação mais ampla de sugestões de pesquisa, foi tomando contornos mais claros. De todo modo, a inspiração que o prefixo “micro” sugeria acabou ainda por reforçar o quadro - que também emerge dos anos 1980 e 90 – que parecia justificar uma atenção às singularidades e os estudos de caso, bem como uma história ‘a partir de baixo’”.

Esta constatação nos oferece a moldura intelectual para situarmos as questões e temas que perpassam as leituras de Guinzburg realizadas por Freitas (1999) & Fonseca (2008). Em face de uma rarefeita presença do debate microanalítico propriamente dito; o prefixo micro induzia a ênfase aos estudos de casos, visto como estudos representativos de pequenos objetos. Por outro lado, o prefixo micro direcionava os olhares no sentido de uma prática de pesquisa que fosse capaz de captar as singularidades; ponto de partida para o empreendimento de um projeto micro-analítico. De modo geral, o singular repousava na busca de atores e/ou indivíduos - nas palavras de Fonseca os “indivíduos periféricos” (2008, p.30) -, o que teria contribuído de maneira significativa para um redirecionamento do foco de investigação em História da Educação. Nessa acepção, a micro-história aproximava-se passo a passo de uma história dos de “baixo”, tendo a obra de Guinzburg o mérito de resgatar o indivíduo na história.

6.4. Uma experimentação em curso: o conceito de escala.

Procuramos operacionalizar o conceito de escala como ferramenta adequada para a análise da interação entre diferentes agentes sociais, que compartilham valores e práticas sociais comuns e constroem múltiplas identidades: a coletiva, a política e a profissional. A maneira pela qual os indivíduos vivenciaram as bruscas mudanças em suas vidas pessoais, na interação com a sociedade e com o espaço físico, está inscrita no redesenho político-administrativo e na própria montagem das novas estruturas do poder municipal em uma região historicamente marcada pelo clientelismo, patriarcalismo e mandonismo locais.

As operações de micro-análise também nos ofereceram um ângulo de visão sobre a dinâmica que envolve as políticas de Estado em sua realização local. Assim, os agentes sociais ganharam relevo no jogo de relações de poder e de construção de estratégias entre o poder local e o nacional. Coube investigar de que maneira os agentes “[...] deformaram os efeitos desses poderes, inscrevendo-os em contextos diferentes daqueles que originariamente eram os seus, submetendo-os a lógicas sociais particulares” (Revel, 1998, p.30).

Portanto, as considerações sobre a micro-história trouxeram uma contribuição relevante para pensarmos a construção do campo educacional na região das Praias, qual seja: ao contrário de analisarmos o município tão somente como um caso representativo da expansão do ensino público brasileiro nos últimos 40 anos - corte temático que segue a lógica de sua universalização a partir da aplicação de políticas de Estado em nível macro -, optamos por uma análise, que se propôs a “deslocar a análise para os fenômenos de circulação, de negociação, de apropriação em todos os níveis” (*ibid*, p.30).

Nesse contexto, enfatizou-se portanto o movimento dos agentes sociais nos espaços da família e da comunidade, as negociações e tensões emergentes, bem como os sentidos e significados conferidos à educação no projeto de construção de uma identidade social comunitária. A investigação da educação local, mediante o uso da *escala de análise*, pretendeu desvelar a ação de indivíduos e coletividades cujos diferentes níveis de participação se tornaram subsumidos em uma perspectiva macroanalítica que submete o particular às dinâmicas de forças supra-humanas. Um dos agentes que procuramos investigar, a partir dos ajustes das lentes de observação, foi o (a) professor (a) leigo (a) que atuou na região das Praias, levando em consideração o processo social de construção de sua identidade profissional e o processo de profissionalização docente em uma pequena localidade do interior nordestino.

As micro-análises oferecem uma proposta investigativa alternativa àquelas centradas no papel do Estado, considerado como uma máquina racional, definidora dos papéis sociais dos indivíduos e das coletividades. Nos estudos macrosociais “tende-se portanto a procurar na regulação da própria máquina a explicação de seus desempenhos, assumindo-se ingenuamente uma ideologia da racionalização e da modernização que pertence ao sistema que se assumiu a tarefa de estudar.” (*ibid*, p.29). Aqueles, que aceitaram a lógica do Estado, aparecem como seres passivos e submetidos às vontades da máquina; desprovidos de vontades, meros representantes e reprodutores de uma vontade demiúrgica, mesmo se considerarmos que eles aceitaram a lógica do Estado, cabe descortinar a maneira pela qual

eles aceitaram essa submissão, ou seja, “[...] como foram retranscritas, em contextos indefinidamente variáveis e heterogêneos, as injunções do poder” (*ibid*, 29).

Não foi o nosso propósito tomar o município de Icapuí como um fato particular demonstrativo de uma tendência geral do campo educacional brasileiro: o de expansão da capilaridade do Estado na área da educação, exemplificada na oferta de vagas no ensino público. Mas construí-lo como um caso dotado de particularidades e tensões, a partir das quais foi possível desvendar aspectos mais gerais de um fenômeno social. Isto não quer dizer que as operações propostas para a análise do social estejam separadas das injunções do poder oriundas do centro, mas “o projeto é fazer aparecerem, por trás da tendência geral mais visível, as estratégias sociais desenvolvidas pelos diferentes atores em função de sua posição e de seus recursos respectivos, individuais, familiares, de grupo, etc.” (*ibid*, p.22).

A microanálise não pretende isolar o objeto em si mesmo, com vistas a cultivar as suas qualidades intrínsecas e singulares, independentemente de toda e qualquer relação com o seu entorno. Conceber as comunidades como portadoras de uma dinâmica própria em interação com o mundo exterior foi um desafio a que nos propusemos enfrentar. O jogo de escalas de observação nos possibilitou, portanto, lançar mão de lentes, que foram calibradas de acordo com a posição assumida pelo observador. Em outras palavras, o que nos interessou não foi a extensão territorial, demográfica ou as suas dimensões econômicas, ou seja a dimensão do objeto a ser investigado, mas sim a extensão da rede de relações sociais que compõem a comunidade e da qual ela também faz parte. Relações que não se restringem ao local, mas incluem o nacional.

Ao entendermos que “[...] não existe antagonismo entre abordagens centradas nos recortes do local e do nacional, mas sim, complementaridades, fundamentais, no nosso ponto de vista [...]” (GONÇALVES, 2007, p.180), a investigação das práticas educativas em um pequeno município do Ceará contribui para o conhecimento de uma nação marcada por uma pluralidade cultural e política, entrelaçada por tensões e conflitos latentes.

Isso posto, podemos afirmar que os estudos sobre o *local* à luz da escala de observação, acima mencionada, revelam as marcas do protagonismo de atores até então silenciados e submersos na dinâmica das mudanças sociais. Esta mudança de escala foi fundamental nos estudos de agrupamentos humanos, tal como as comunidades da região das Praias, pois ela propõe agregar um fino conhecimento das realidades locais, sem as quais não é possível um conhecimento da realidade múltipla e diversa da sociedade brasileira.

6.5. Usos da micro-história social:

A rota de pesquisa até aqui traçada nos conduz a uma tradição de pesquisa relacionada à micro-história social, e junto a essa produção buscamos operar conceitos, categorias e noções. Doravante, vejamos de que maneira a obra de Levi pode suscitar questões de ordem teórico-metodológica no campo da construção do conhecimento histórico, os quais tragam questões pertinentes para a investigação do fenômeno educativo, tendo em vista que esta área é cruzada pela “tensão permanente entre a dimensão prático-pragmática e a científica” (BRANDÃO, 2006, p.112). Iniciemos, então, por explorar os aspectos metodológicos da obra de Levi.

Para tanto, vale destacar o trecho da análise de Lima, H (2006, p.263) sobre a importância de *Herança Imaterial* para o debate historiográfico:

“Modelos generativos, descontinuidades do tecido social, contradições dos sistemas normativos, racionalidade limitada, estratégias, incerteza, redução da escala de análise: são categorias que informam o quadro analítico da proposta que Levi constrói para a micro-história. Conceitos e procedimentos que têm origem em outras disciplinas ou nascem da própria pesquisa, mas que são sempre repropostos a partir da experiência do fazer histórico e para os quais Giovanni Levi tentou dar um conteúdo preciso e experimental em um livro que se tornou exemplar da abordagem micro-histórica”.

Em face de as categorias apresentadas acima, o quadro analítico que podemos extrair da obra dispõe de uma plasticidade, uma vez que nos fornecem temas e questões universais. Com efeito, este é um princípio básico da metodologia micro-histórica, em que o historiador deve formular problemas gerais enquanto opera a redução de escala de observação (Cf. Levi, 1992, p.188).

Como já expusemos, o *conceito de escala* é o que tem sido operado usualmente na área da História da Educação. Entretanto, seria possível conceber a escrita em História da Educação a partir de outros conceitos elaborados por Levi? Os temas relativos à comunidade, mudança social e poder que emergem de *A Herança Imaterial* nos ofereceram um campo de possibilidades para o diálogo com a História da Educação. Tendo como ponto de partida as nossas reflexões sobre a formação do grupo social docente, buscamos verificar de que maneira os temas acima mencionados contribuíram para a construção do objeto de pesquisa. Cremos que os três temas relativos à **comunidade, mudança social e poder** são elementos constitutivos do nosso campo de investigação por duas razões básicas: 1) o estudo recai sobre

a investigação do processo educativo em comunidades que, ao se agregarem, formaram o município de Icapuí; 2) Icapuí vivenciou um conjunto de mudanças durante 50 anos, em que a educação sofreu o impacto das transformações sociais e políticas, mas também foi agente de mudança; 3) O estudo parte do pressuposto de que o processo de centralização/descentralização¹⁵² não se faz à revelia dos agentes locais, mas o poder local apropria-se, interpreta e cria estratégias com vistas a conferir significado e sentido às ações humanas. Isto quer dizer que o local não é um ente passivo frente às imposições do poder central. Esta é, por exemplo, uma questão de ordem geral que norteia a pesquisa de Levi sobre o povoado de Santena.

Destacamos, portanto, as noções de **mudança social, relações de poder e comunidade** que são operacionalizadas pelo autor, e que incorporamos ao nosso projeto. Sugerimos também a inclusão da noção de **contexto**. Esta é apresentada por Revel (1998) como uma das redefinições metodológicas introduzidas pela micro-história italiana. Ao longo dos capítulos, procuramos fazer uso desses conceitos à medida que a exploração do material empírico foi avançando.

Ora, a dissertação em tela pode ser vista como um esforço de experimentação do rico acervo de noções e categorias que a micro-história dispõe. Por envolver uma experiência do grupo de professores em um pequeno município, obrigatoriamente somos conduzidos a uma reflexão sobre a pertinência de empreender um debate sobre o Local à luz de um diálogo com a micro-história.

Nesse sentido, a sugestão de utilizar uma unidade político-administrativa municipal como elemento definidor dos limites de nosso objeto implicou em algumas questões. A que espaço geográfico concreto limitou-se a nossa pesquisa? Vale registrar que a sua existência como município data de meados dos anos de 1980. Assim sendo, o território que balizou o nosso campo de observação é aquele que se define com a emancipação do município? Neste caso, a categoria local coincide com as fronteiras administrativas estabelecidas com a emancipação em 1985. No entanto, isto não resolveu a definição dos contornos de nosso objeto para o período anterior. Com efeito, a que local deveríamos nos referir para os anos 1950, por exemplo? Esta não foi uma questão secundária ou mero capricho, mas uma preocupação em considerar o território como construção social no tempo, ao contrário de tratá-lo como um dado natural. Nesse sentido, deve-se tomar cuidado de impor aos antigos

¹⁵² Vale destacar que o estudo abrange um período amplo da História republicana brasileira, qual seja o fim da república democrática do pós-guerra, o período da ditadura militar (1964-1984) e a redemocratização após 1985. Uma História republicana marcada por ciclos de descentralização e centralização das estruturas de poder.

habitantes uma concepção contemporânea de território. Icapuí integrava o município de Aracati, cujas fronteiras com o Rio Grande do Norte foram marcadas por enorme indefinição. Não seria inapropriado afirmarmos que a ligação entre as temporalidades distintas são viabilizadas por comunidades que se perpetuaram na região das Praias ao longo de décadas. São nessas comunidades, por sua vez, que a educação informal se desenvolveu, e cujos professores exerceram o seu ofício. Nesse sentido, considerar a região das Praias em sua dinâmica comunitária nos ajudou a superar uma concepção de local estritamente vinculada a um território, para concebê-la em uma dimensão relacional.

Uma vez que pretendíamos explorar a dimensão societária da educação na Região das Praias, buscamos na micro-história uma plataforma de pesquisa. Este foi o caso da proposta de Grendi (2009, pp.19-38) que destacava a importância dos estudos das relações interpessoais e das interações entre pessoas e grupos sociais. Abriu-se aí a oportunidade de fértil diálogo com Antropologia, que marcou a experiência de pesquisa micro-histórica italiana. Pensar a educação em perspectiva societária, talvez não seja uma proposta tão nova quanto parece. Com efeito, Nagle (2000, p.10) já alertava para o fato de que a educação “[...] é escolar de um lado, mas ela é, digamos, societária, de outro lado”. Ou seja, sugeria-se uma extensão do foco de análise do fenômeno educativo para além do marco das instituições escolares. Mas explorá-la a partir de relações interpessoais e da interação entre pessoas e grupos pode fomentar questões relevantes à investigação da organização de sistemas de ensino locais e o papel dos agentes individuais e coletivos na construção do campo educacional. Nesse sentido, a micro-história, em perspectiva de história social pode dar uma contribuição interessante para fertilizar as pesquisas em História da Educação.

Para chegarmos a esse ponto do debate sobre a questão local é mister mencionar a interconexão de diferentes partes, a saber: por um lado, abraçamos uma concepção de comunidade como um ente dinâmico, nos afastando de um pressuposto de que a comunidade é um todo harmonicamente perfeito; por outro partimos do entendimento de um contexto relacional em que os diferentes campos da vida social se inter-relacionam; conseqüentemente enfatizamos a ação social dos agentes individuais e coletivos na construção de seus espaços materiais e simbólicos. Incluímos aí a educação em perspectiva local; espaço por excelência de produção simbólica e de identidades profissionais e comunitárias. Com isso, projeta-se um local expressivo e preñado de potencialidades investigativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor o estudo da formação do grupo social docente a partir do referencial teórico-metodológico por nós operado ensejou obrigatoriamente uma aproximação com o debate conceitual sobre o local. No âmbito da história da educação, dialogamos com as análises que tratam o local como unidade de análise e como campo epistemológico, entrelaçando-as, quando possível, com a produção historiográfica e antropológica sobre o tema. Buscamos, assim, operar com um local que ao ser considerado em sua especificidade histórica, identitária e relacional emerge como um agente indispensável na intermediação entre os diferentes agrupamentos humanos e os diversos níveis da vida social: o econômico, o político e o cultural. O espaço de pertencimento dos personagens que povoam esta tese é a Região das Praias, território construído no decorrer da pesquisa a partir de um recorte que toma como referência as redes de relações sociais tecidas pelos (as) professores (as) leigos (as).

A noção de um local relacional implicou em tratá-lo como campo de cognição estratégico para a investigação uma vez que partimos do pressuposto de que o local é uma construção social, por isso marcado por disputas de toda a ordem. Isto se tornou evidente nas representações do território praiano elaboradas em diferentes temporalidades e que teve na educação um veículo de difusão de imagens identitárias sobre o território e por que não dizer até mesmo de produção de narrativas fundadoras sobre o município.

Esta linha interpretativa se viabilizou graças ao estreito diálogo com algumas produções afeitas à micro-história italiana e ao acompanhamento dos debates em torno de seus procedimentos de pesquisa, sobretudo, daquela vinculada à história social. Isto não quer dizer que a perspectiva micro-analítica seja superior em sua capacidade interpretativa dos fenômenos sociais, mas apenas consideramos o micro como uma opção de análise que nos permitiu construir a nossa plataforma de pesquisa a partir do município de Icapuí. Da mesma maneira, entendemos que tal escolha não significa fragmentar o objeto a tal que ponto que inviabilizasse as generalizações sempre que se fizeram necessárias.

Inseridos nas redes sociais locais, os agentes individuais e coletivos elaboraram uma linguagem do trabalho, conferiram significados e sentidos às ações sociais, traçaram marcos hierárquicos definidores das classificações sociais; um mundo de representações que fundaram práticas e pertencimentos diversos. Foi neste cenário que os (as) professores (as) leigos (as) construíram os seus saberes práticos e criaram um sentido de pertencimento a um ofício específico.

As implicações de tal opção foram amplas. A começar pelos marcos temporais podemos dizer que a história que nos propusemos a narrar evitou enquadrar os indivíduos e coletividades em um tipo de periodização definida a priori. Ao contrário de localizar os agrupamentos humanos praianos no tempo delimitado pela periodização clássica da história política contemporânea brasileira, optamos por considerar os marcos temporais que foram forjados pelos próprios agentes individuais e coletivos em suas trajetórias no interior das comunidades. Tomamos então como elementos balizadores a experiência vivencial dos agentes em um lugar específico. Isto se tornou evidente com os testemunhos recorrentes sobre o impacto para a organização da educação formal na região das Praias da criação do município de Icapuí, ou mesmo o significado que assumiu para os (as) professores (as) leigos (as) a ação da Igreja Católica. As imbricações que se estabeleceram entre a nova municipalidade e a profissionalização docente tiveram profunda significação para a formação de um senso de coletivo profissional entre os professores. Para eles, assim como para muitos membros das comunidades praianas, a emancipação foi um marco decisivo em suas vidas pessoais e profissionais.

Não queremos dizer com isso que coube exclusivamente ao município recém-emancipado forjar a identidade laboral de indivíduos que aparentemente não dispunham de senso de coletividade, mas que a montagem do município a partir de um projeto que se propunha reparador de injustiças seculares e motivador da participação popular criou um ambiente sociopolítico favorável ao estabelecimento de novos padrões de sociabilidade no interior do próprio coletivo de professores, assim como na relação dos (as) professores (as) com as comunidades.

Isto ficou evidenciado com a implementação de uma política de construção de prédios escolares nos quais os (as) professores (as) leigos (as) se viram diante de novos desafios e possibilidades. Foi no espaço escolar formal que esses personagens ampliaram a sua rede relacional no interior do grupo de ofício, fazendo-se reconhecer, inclusive por aqueles que já dispunham de habilitação. Muitos foram os significados conferidos às ações da prefeitura, mas é indubitável que as iniciativas eram vistas pelos (as) professores (as) leigos (as) como materialização de um compromisso político da nova municipalidade e uma oportunidade concreta para eles (as) vislumbrarem novas perspectivas de trabalho; por outro lado, esses espaços criaram as condições para a formalização da atividade docente e estabeleceram dinâmicas sociais que envolveram a hierarquia de funções com o surgimento de novos agentes escolares e novas atribuições; por conseguinte as relações entre professor e aluno tornaram-se mais complexas com a presença dos diversos níveis de mediações institucionais. Todo

este processo não esteve isento de conflitos; pelo contrário os novos valores que presidiram a política educacional geravam dúvidas e medos, mas a sua implementação exigiu a adesão dos (as) professores (as) leigos (as) e daqueles que se agregaram no decorrer da experiência. Passados os primeiros anos da criação do município, é lícito afirmar que o impacto na educação foi amplo.

Deve-se ressaltar que a construção do município e a implantação de uma política educacional não foram concebidas como resultado de vetores externos, mas sim como parte de uma dinâmica social de pequenas comunidades de camponeses e de pescadores praianos. Tornar visível a ação desses agentes no tempo nos possibilitou perceber fenômenos que, vistos sobre diferentes ângulos e posicionados em contextos diferenciados, ganharam uma nova dimensão em nossa linha interpretativa. Buscamos incorporar essa dinâmica comunitária para que pudéssemos compreender os percursos da formação do grupo social docente em sua relação com o mundo rural que o cerca, bem como da própria expansão da forma escolar na região das Praias.

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a análise da precariedade da educação em uma região rural periférica, tendo como pressuposto a ausência do Estado, não foi suficiente para compreendermos as dinâmicas sociais que acompanharam as coletividades e os indivíduos na luta pela sobrevivência e contra o abandono e o esquecimento. Foi na linha do pensamento de Florestan Fernandes em conceber as pequenas comunidades rurais pobres como foco de resistência em uma sociedade de hierarquias e interdições de toda a ordem, que buscamos compreender as opções de alguns indivíduos em exercer o ofício de ensinar.

Tornou-se, também, evidente que a partir da investigação sobre a história da profissão docente foi possível explorar uma das dimensões do complexo processo de expansão da escolarização no Brasil. Esta se fez em uma vasta fatia do território brasileiro durante quase todo o século XX em um cenário em que escola e o (a) professor (a) leigo (a) se confundiam. Uma escolarização precária e incompleta, mas que ainda conserva vestígios naqueles que despenderam os melhores anos de suas vidas para oferecer as crianças e jovens os rudimentos da leitura, da escrita e do saber contar. Foi o que nos propusemos demonstrar ao investigar o (a) professor (a) leigo (a) em seu lento processo de se construir como grupo social específico. Para tanto, buscamos articular a formação desse coletivo com um conjunto de fatores que ganharam significado no contexto da rede de relações que caracterizaram a região das Praias.

Nas comunidades rurais periféricas, por nós estudadas, a migração era um fenômeno recorrente, a mortalidade infantil era a regra e o analfabetismo convivia lado a lado com os esforços dos (as) professores (as) leigos (as) em ensinar. Os obstáculos eram de toda a ordem:

falta de material didático e de ambiente escolar adequado, abandono da escola e frequência irregular em razão da precariedade das estradas e dos deslocamentos das famílias em busca de sobrevivência, pobreza material das famílias e necessidade de dispor da criança e do jovem para o trabalho no campo ou na pesca. Não havia dúvida quanto à precariedade da escolarização que esteve em curso, mas o que nos interessou foi investigar que, mesmo neste cenário desolador, homens e mulheres encontraram brechas na ampla rede de constrangimentos presentes na sociabilidade local.

Sem dúvida que a luta em favor da criação do município de Icapuí acabou por entrelaçar-se com as expectativas dos professores frente a possibilidade de rompimento com uma situação de abandono e opressão cujo epicentro localizava-se na cidade de Aracati. A nosso ver, o local em sua expressão identitária, histórica e relacional se constitui em consonância com a construção do grupo social docente. Por isso que a nova municipalidade gerou uma expectativa favorável junto a muitos (as) professores (as) de reversão do cenário até então dominante, mas também impôs um conjunto de desafios cujo alcance nem mesmo os personagens à época tinham plena dimensão de suas repercussões. Da mesma maneira que a formalização das relações de trabalho mediante um estatuto do magistério ofereceu a oportunidade para os professores gozarem de estabilidade e segurança até então desconhecidas, criando assim a possibilidade de uma crescente especialização do trabalho docente.

Portanto, a opção pela micro-análise não foi casual ou mera preferência por objetos reduzidos ou exóticos, mas partiu de uma constatação: analisar e compreender o frágil e desigual processo de escolarização brasileiro no século XX - produtor de exclusões e perpetuador de uma sociedade hierárquica - é um enorme desafio para a pesquisa em história da educação, e por que não dizer da pesquisa educacional em geral.

Embora a escola brasileira faça parte de um circuito global de expansão da escolarização no século passado, a escola doméstica ainda era uma triste realidade nos anos 1980 e o (a) professor (a) leigo (a), personagem dominante neste ambiente. Tais características presentes no mundo rural fugiram do padrão de escolarização dos grandes centros urbanos durante o século XX. Ora, este não é um cenário a ser desconsiderado face à concentração da população no meio rural ainda nos 1950. Investigar as relações educacionais e seus agentes - professores (as) leigos (as), crianças e jovens - que vivenciaram um processo de escolarização incompleto, exige que formulemos estratégias de pesquisa alternativas e exploremos os recursos teórico-metodológicos que a historiografia nos disponibiliza. Foi o que nos propusemos realizar com o uso da micro-história italiana.

Resumindo, podemos dizer que investigar a formação de um grupo de ofício específico, os professores do município de Icapuí, nos permitiu conhecer os caminhos tortuosos e as complexas mediações que acompanham o processo de escolarização em uma pequena região rural do nordeste.

Outra implicação do uso da micro-história é que tivemos a preocupação, durante a pesquisa, de não apresentar um contexto pré-definido onde o pesquisador se restringisse a ajustar as suas peças de acordo com o modelo de análise pré-existente. Para tanto, recorremos a noção de contexto operada por Levi (1992; 2000), integrada por sistemas normativos diversos. Ao acompanharmos a trajetória profissional dos (as) professores (as) no município foi possível detectar tensões e discrepâncias entre os denominados sistemas normativos; as normas familiares que definiam o lugar do (a) professor (a) leigo (a) no processo educacional; o Estado que normatiza as condições em que se inscrevem esses profissionais e definem o lugar das famílias no processo; e a própria Igreja Católica ao implementar uma forte ação social na região. As discrepâncias advindas dessa dinâmica foi o que nos propusemos explorar mediante o ajustamento das escalas de observação.

Nesse sentido, buscamos nos distanciar de uma aparente coerência e homogeneidade funcional do contexto social. Posicionando-nos no interior do objeto e utilizando ângulos variados de observação, as diferentes escalas nos ofereceram a oportunidade de conferir relevância ao que aparentemente era desprovido de significado e de acompanhar os agentes sociais envolvidos em contextos submetidos às múltiplas determinações. No caso dos (as) professores (as) leigos (as) da região das Praias, as suas trajetórias foram inseridas em uma rede de relações sociais específicas, pois é neste contexto plural que a sua identidade laboral foi construída.

Além disso, considerar a multiplicidade de contextos exigiu que direcionássemos nossos olhares para as estratégias que asseguravam aos filhos de camponeses e pescadores dar continuidade ao ofício de ensinar. Estratégias que indicavam os caminhos percorridos pelos indivíduos na exploração das incongruências entre as redes relacionais de poder com vistas a lhes assegurarem as condições mínimas para o exercício do ofício. Vimos que as redes de poder eram compostas por um complexa teia de compromissos, submissões e assimetrias que envolviam as famílias e as comunidades praianas, as elites políticas municipais e estaduais em suas disputas intestinas, bem como as relações entre campo e cidade. É nesta rede que alguns indivíduos forjaram os saberes indispensáveis para o exercício do ofício. Não queremos dizer que esses são saberes de natureza específica, mas sim fruto da experiência desses atores no jogo de poder local. Conhecer as suas regras e

operá-las de maneira convincente poderia lhes garantir o ingresso em um ofício que dependia estritamente das relações assimétricas de poder. Com isso, tentavam superar as incertezas que o mundo rural lhes oferecia, assegurando assim a reprodução dos mecanismos que sustentavam o frágil campo educacional local. Portanto, situar o (a) professor (a) leigo (a) na interseção entre diferentes sistemas normativos nos permitiu visualizar a formação do grupo social docente para além das injunções de ordem sociopolíticas mais gerais.

Ao acompanhar a trajetória desses professores verificamos que a imbricação entre a educação e política se fazia estreita. Mas as relações assimétricas de poder, por sua vez, interagiam com as relações de solidariedade que permeavam o mundo do trabalho social no meio rural. Afeitos (as) a cultura do trabalho baseada no auxílio mútuo, os (as) professores (as) construíram o seu capital cultural tendo em vista estas experiências laborais típicas do mundo rural. Na medida em que avançávamos na investigação, tornou-se difícil compreender a construção da identidade laboral dos (as) professores (as) separada do mundo do trabalho rural. Nessas comunidades praianas, o trabalho coletivo era estratégia de sobrevivência e valor fundamental para superar o mundo de incertezas. Dessas relações existentes no mundo do trabalho rural forjavam-se as solidariedades de vizinhança e interfamiliares. Foi neste universo que os (as) professores (as) leigos (as) encontraram simbolismos e práticas solidárias que acabaram por forjar a sua identidade laboral. Este senso de solidariedade era externado na própria maneira pela qual os professores percebiam o valor do seu ofício para as comunidades. Um ofício que ganha sentido e significado na rede de relações de reciprocidade em que o professor se inseria.

Em tal contexto relacional, a importância sociopolítica dos (as) professores (as) leigos (as) para as comunidades locais tornou-se sensível. Não estamos nos referindo aqui às suas experiências em instituições formais, a exemplo dos partidos políticos, ou de instâncias municipais de poder, mas a sua posição assumida nas redes de relações existentes na região das Praias. Alguns desses indivíduos, dado o seu capital social e cultural disponível, exerceram, em diferentes momentos de sua vida laboral, um papel de agente-mediador entre as diversas instâncias e as comunidades praianas. Por dominarem os rudimentos da leitura e da escrita tornaram-se agentes agregadores de saberes e mediadores entre o mundo rural e o mundo externo. Isto se evidenciou ao longo da trajetória de alguns personagens em sua circulação entre os diferentes sistemas normativos, a exemplo das relações dos professores com a Igreja Católica nos anos 1970.

No tocante a essa instituição, cabem algumas considerações. A primeira delas é que a experiência narrada trata de uma dinâmica social marcada por uma especificidade histórica se

comparada com a trajetória da instituição em outros espaços nacionais e temporalidades distintas. Vale lembrar que a Igreja Católica brasileira pós-Medellín foi marcada por profundas diferenças em relação inclusive às Igrejas latino-americanas. Não por acaso, a cúpula hierárquica assumiu posicionamentos contrários ao regime ditatorial no Brasil e criou as condições para a difusão da teologia da libertação nas dioceses e entre religiosos que se envolveram com intervenções sociais de diferentes matizes. Na Região das Praias, propriamente dita, esta intervenção não teve na luta pela posse da terra ou na defesa de povos indígenas o seu mote principal. As questões que mobilizaram os religiosos envolveram, sobretudo, a luta em favor da reversão do secular cenário de anomia social, fruto do abandono a que foram submetidas as populações rurais pelas elites e pelo Estado.

As repercussões desta intervenção constituíram-se em instigante objeto de investigação, especialmente aquelas que dizem respeito à educação e seus agentes. Dirigindo-se aos (as) professores (as) leigos (as), a Igreja Católica acabou por lhes oferecer a oportunidade de ultrapassarem as fronteiras de suas comunidades, ampliando assim o seu capital cultural. Estes não eram saberes específicos atinentes ao fazer docente, mas sim saberes de utilidade social mais geral que incluíam desde noções básicas de medicina preventiva e higiene até aquelas atinentes ao uso da retórica em público; experiências que os tornavam indivíduos singulares junto as suas comunidades de origem. Distinguiam-se das demais atividades laborais do mundo rural por dominarem o modo artesanal da docência, ou seja, um conjunto de saberes imersos nas relações de sociabilidade locais.

Não por acaso, os (as) professores (as) leigos (as) acabaram por se constituir em personagens estratégicos para a Diocese de Limoeiro do Norte implementar a sua intervenção sócio-religiosa na região das Praias, haja vista a ascendência de que eles (as) gozavam nas comunidades por realizar o ofício de ensinar. Além disso, muitos que haviam atuado tradicionalmente em apoio à catequização nos anos 1960 poderiam dar prosseguimento ao seu trabalho nas comunidades à luz da teologia da libertação. A dinâmica daí advinda caracterizou-se por uma tradução das novas diretrizes religiosas por diferentes agentes. As intervenções na área da saúde pública e na própria educação necessitavam antes de tudo da adesão entusiástica dos (as) professores (as), que deveriam ser parceiros da Igreja na implementação das políticas sociais de fundo modernizante. Habitados (as) a construir a partir das poucas oportunidades disponíveis os caminhos possíveis para o exercício de seu trabalho, a intervenção social da Igreja oferecia aos (as) professores (as) leigos (as) os meios de consolidar a sua posição frente às comunidades. A realização dos cursos patrocinados pela Diocese lhes possibilitavam ampliar o seu raio de intervenção social, o que os tornavam

agentes indispensáveis na articulação entre a Igreja que se pretendia renovada e as necessidades concretas de camponeses e pescadores. Assim, alguns (as) professores (a) leigos (as) ampliavam o seu potencial de agentes-mediadores, extraindo a sua força moral e autoridade em seu trânsito na interseção entre os variados sistemas normativos.

Foi, portanto, percorrendo os diferentes sistemas normativos que os (as) professores (as) leigos (as) construíram a sua identidade laboral individual e coletiva. Esta se ancorou em alguns traços que se tornaram visíveis em sua prática e em determinadas conjunturas políticas, a exemplo do senso de participação política e social que se tornou evidente quando da atuação dos professores na luta em favor da emancipação e da própria construção do município. Outro componente a destacar é o senso de coletividade. Convém esclarecer que as novas diretrizes da Igreja Católica não fundam as bases das relações de solidariedade, mas podemos dizer que encontra nos povoados praianos um cenário propício para o desenvolvimento de sua ação religiosa à luz da teologia da libertação. A ideia de ser útil para o coletivo e de estar participando de um projeto de promoção social do qual todos os indivíduos se beneficiariam conferiu um valor significativo ao trabalho do (a) professor (a) leigo (a). Um tipo de concepção que associado ao sentido religioso de missão do trabalho docente, compartilhado por muitos, confere ao (a) professor (a) leigo (a) um lugar hierárquico, legitimado pela própria comunidade em razão dos saberes que os (as) distinguiam dos demais indivíduos. A nosso ver, hierarquia e solidariedade, antes de serem categorias que se excluem mutuamente, devem ser consideradas como relações que se ora se complementam ora se tensionam. Cientes de sua ascendência no contexto comunitário local, alguns (as) professores (as) leigos (as) perceberam de diferentes maneiras o significado do seu trabalho. Não por acaso que após a emancipação vamos encontrar alguns destes indivíduos exercendo funções de liderança na burocracia estatal em formação, em postos de coordenação nas escolas, assumindo cargos em partidos políticos e participando de associações sindicais.

A segunda consideração atinente à Igreja é que a análise da relação entre esta instituição e a educação teve como foco a rede de relações existentes na região das Praias. Isto implicou em dirigirmos à Diocese – unidade jurisdicional da Igreja Católica – a nossa lente de observação com vistas a captar as imbricações entre as novas diretrizes e as comunidades praianas. Inicialmente, entendemos que o estudo do impacto da intervenção educacional da Igreja Católica na região das Praias é inseparável das transformações a que a Diocese de Limoeiro do Norte vivenciou nos anos 1970. A nosso ver, é no espaço diocesano e em suas intervenções concretas que devemos perscrutar os caminhos percorridos pelas ideias e seu impacto na educação e seus agentes. Aliás, os anos 1970 condensaram uma dinâmica de

mudanças na Igreja Católica em direção a um tipo de intervenção social que se propunha romper com as práticas tradicionais até então vigentes na instituição.

Vimos que dado o tradicionalismo reinante durante o bispado de Dom Aureliano Matos a intervenção da Igreja na região das Praias seguia na direção da catequização. Tarefa árdua face às altas taxas de analfabetismo que dificultava ao jovem seu ingresso em instituições de formação para o sacerdócio, cujo pré-requisito para o ingresso era o domínio da leitura, da escrita e dos rudimentos matemáticos. Preocupação que também fora compartilhada por outras jurisdições Diocesanas do Nordeste, na virada dos anos 1950 aos anos 1960, e que mobilizou os bispos a formularem propostas de ação e diretrizes condizentes com os desafios enfrentados pela Igreja na região nordestina. A educação surgia, assim, como um instrumento indispensável para a sua sobrevivência institucional.

Por tudo o que foi apresentado, gostaríamos de dizer que a intervenção da Igreja nos anos 1970 senão provocou uma ruptura com práticas anteriores suficientemente amplas para provocar mudanças institucionais ao menos contribuiu para o desenvolvimento de um tipo de cultura política ancorada na reivindicação de direitos sociais básicos dentre os quais está incluída a educação. Mas o que chama a atenção é que no plano religioso as mudanças talvez tenham sido menos visíveis, pois nem a Igreja Católica sanou o problema das vocações muito menos fortaleceu a sua posição na região no longo prazo, basta verificar o impressionante crescimento do evangelismo neopentecostal nos últimos 15 anos na região; mas no que se refere aos professores praianos a experiência das CEBs e a intervenção de Pe. Diomedes conferiram novos significados a cultura comunitária local, contribuindo para redimensionar à solidariedade de grupo e desenvolver um senso de identidade coletiva.

Pois bem, a análise micro-histórica sobre o processo de constituição do professor como um grupo social específico obrigatoriamente nos ensejou alguns questionamentos sobre a formação de grupos profissionais em regiões rurais. Foi inevitável que o próprio conceito de profissionalização viesse à tona, sobretudo, considerando que os estudos sobre a história da categoria docente têm sido profundamente marcados pelo conceito de profissionalização. Tendo em vista que durante boa parte do século XX, os (as) professores (as) praianos (as) em sua esmagadora maioria eram leigos (as) coube-nos questionar a imposição de um conceito que pouco significado apresentava para eles (as). A nosso ver, haveria pouco sentido em definir os (as) professores (as) leigos (as) praianos (as) como profissionais do ensino. Para esses personagens que se esmeraram em dar sentido ao seu labor nos limites a que estavam afeitos, o ensinar era antes de tudo uma atividade de sobrevivência e distinção no interior de comunidades imersas na pobreza e no abandono do poder público.

É inegável reconhecer que os (as) professores (as) leigos (as) praianos (as) trilharam um caminho que os (as) diferenciava daquele traçado por professores (as) urbanos (as) que passaram por agências formativas nas quais adquiriram um certificado atestando a sua habilitação para o ensino. Vimos, por exemplo, que o seu “lugar de formação” e o lugar de legitimidade de seu trabalho ocorreram junto às famílias e às comunidades de vizinhança; assim como espelharam também os hábitos adquiridos durante o seu processo de escolarização. Por isso é que nós evitamos a imposição a esses agentes do conceito de profissionalização, que a nosso ver apresentava-se pouco esclarecedor das dinâmicas sociais que envolveram a formação daquele grupo social. A nossa opção, foi tentar captar os movimentos de indivíduos e coletividades em torno do ofício de ensinar, tendo em vista que, neste percurso, eles construíram estratégias que lhes garantiram a continuidade de seu trabalho; forjaram práticas e hábitos em sua relação com os alunos e a comunidade; elaboraram uma linguagem e categorias próprias para definir o seu lugar no mundo; e por que não dizer, operaram com estratégias de adaptação e resistência às adversidades políticas e materiais de todo o tipo.

Portanto, ao contrário de considerar de antemão os (as) professores (as) leigos (as) praianos (as) como integrantes de um grupo profissional já constituído, preferimos concebê-los como indivíduos que se constituíram como um ente coletivo de trabalho. Isto não significa dizer que o Estado não teria exercido a sua função de normatizador das relações sociais, tendo importante função na institucionalização da profissão docente no município em formação. Mas o que queremos dizer é que variar as lentes de observação em um objeto de proporções macro possibilita descortinar o fenômeno da institucionalização em sua historicidade.

Por último, mas não menos importante, acreditamos que os problemas enfrentados no decurso da pesquisa documental não são específicos ao município de Icapuí, mas podem ser encontrados em muitos outros municípios brasileiros. A carência de uma consciência patrimonial, os poucos recursos destinados à conservação documental e falta de pessoal especializado e de ambientes adequados ao armazenamento de arquivos são alguns dos problemas que foram identificados ao longo deste trabalho. Entendemos, assim, que esta pesquisa pode também contribuir para a reflexão sobre a importância de motivar os municípios na elaboração de políticas e medidas efetivas no sentido da conservação documental, incluindo não apenas os órgãos diretamente responsáveis, mas envolvendo também as Secretarias de Educação com programas educacionais que motivem a preservação do patrimônio material e imaterial das comunidades locais. Aliás, o debate aqui proposto entre local e global, macro e micro, lança luz para a importância de preservação de

vestígios materiais que se perdem frente à rapidez das mudanças, bem como no valor para as comunidades locais de se inserir na escola o diálogo com o seu entorno, sem que isto signifique a perda da relação com o global. Se esta tese suscitar o debate proposto terá cumprida a sua função social.

PARTE III

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS:

ABELLÁN, Juan Antonio Lacomba. Sobre Historia Local y Microhistoria. Una aproximación. **Isla de Arriarán: Revista cultural y científica**. n.º. 06, 1995. ISSN: 1133-6293. pp. 129-136. Disponível em: <<http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/codigo=2708854>> pdf. Acesso em: 08 de julho de 2011.

ADORNO, Theodor W. 3ª ed. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 2003. 190p.

ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento de. **Planejamento educacional, neopatrimonialismo e hegemonia política (RN, 1995-2002)**. São Paulo: Annablume, 2005. 198p.

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 194 p.

ALMEIDA, Marcos Antônio de. Estudos de gestão: Icapuí e Janduís. **Revista Pólis**, n.º 11. São Paulo; Pólis, 1993. 88p.

ALMEIDA, Vera Lúcia de. **Saúde e Cidadania: a experiência de Icapuí**. Fortaleza: Dissertação de Mestrado em Sociologia – UFC, 1996.

ALVES, Cláudia. A escrita da história da educação na pós-graduação no Rio de Janeiro (1972-2001). In: GONDRA, José Gonçalves (org). **Pesquisa em história da educação no Brasil**, p.p.113-155. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALVES, Márcio Moreira. **A Igreja e a política no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979, 268 p.

ALVES, Maria Moreira Helena. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1984. 362 p.

AMADO, Janaína & Ferreira, Marieta de Moraes. Apresentação. In: **Usos e abusos da História Oral**. 8ª ed., p. vii – xxv. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDRADE, Odorico Monteiro de. & GOYA, Nelsa. **Sistemas Locais de saúde em Municípios de pequeno porte – A resposta de Icapuí**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1992.

- ANTOINE, Léon. **Introdução à História da Educação**. Lisboa: Dom Quixote, 1983. 257 p.
- ARAÚJO, Marta Maria. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte: o estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. pp. 289-311. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 352 p.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006. 592p.
- ASSIS, Raimunda Alves Moreira. **As políticas Públicas de Educação no Município de Itabuna (Bahia): 1930-1945**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói : RJ, 2008. 234p.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994. 111p.
- _____. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 192 p.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 222 p.
- BARTH, Frederick. **Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 2000. 243 p.
- BERNSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: Azevedo, C.. et al. (orgs). **Cultura política, memória e historiografia**. pp. 29-57. Rio e Janeiro: FGV, 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 159p.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O poder simbólico**. 11ª ed., pp. 17-58. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 322p.
- BOURDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 237p.
- BRAGA, Maria Margarida Sampaio de Carvalho. **Escola Pública e vontade política. Icapuí-CE: uma escola possível para os filhos da classe trabalhadora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará: Faculdade de Educação, Fortaleza: Ceará, Faculdade de Educação. 1998, 152 p.

BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na encruzilhada. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís. (orgs). **História e História da Educação**. 3ª ed., pp.100-114. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.141 p.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 275p.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2005. 191p.

BUSTAMANTE, Ana Maria Goulart. **Memória e Identidade local em Icapuí, Ceará**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro: RJ, 2005. 213 p. Disponível em:<
WWW.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/arqanexos/argteses/anabustamante.pdf>. Acesso em: 08 e abril de 2009.

CALDEIRA, Clóvis. **Mutirão: formas de ajuda mútua no meio rural**. Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 222 p.

_____. **Menores no meio rural** (trabalho e escolarização). Rio de Janeiro, Estado da Guanabara: CBPE, INEP, 1960. 190 p.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 7ª ed., São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987. 284 p.

CARDOSO, Ciro F. Santana. Repensando a construção do espaço. In: _____. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. pp. 37-52. Bauru, SP: EDUSC, 2005.282 p.

_____ & VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997 – 14ª reimpressão. 508 p.

CARIA, Telmo H. A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Revista de Ciências da Educação**. n.º3, mai/ago 2007 – ISSN 1649-4990. pp. 125 -138. Disponível em: <<http://sisifo.fcpe.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2011.

CARVALHO, Fábio Garcez de. Um diálogo necessário: a micro-história e a História da Educação. **VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. São Luís, Maranhão: UFMA, 2010. 1 CD-ROM – ISBN: 978-85-7862-139-1.

_____. A investigação em História da Educação sob o foco da microanálise. **II Congresso Regional de História da Educação do Rio de Janeiro**, Eixo 5: Historiografia da Educação e Fontes. Rio de Janeiro: UFRJ; UNIRIO, 2010. 1 CD-ROM – ISBN: 978-85-6106-627-7.

_____. A construção do campo educacional local: uma experiência de pesquisa. **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, Eixo 8: Fontes e métodos em História da Educação. Vitória, Espírito Santo: UFES, 2011. 1 CD-ROM – ISSN: 2236-1855.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**. Rio de Janeiro. v.40, n.º 2, 1997. ISSN: 0011-5258. 15p. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>>. Acesso em : 11 de julho de 2012.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly. Coronelismo e neocoronelismo: eternização do quadro de análise política do nordeste? **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. vol. 3, n.º 2, jul./dez. 1987. p. 193-205.

_____. Virgílio, Adauto e César Cals. In: PARENTE, Josênio & ARRUDA, José Maria (orgs). **A era Jereissati: modernidade e mito**. pp. 09-34. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 172 p.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista**. 1ª ed.. Campinas: Autores associados, 2010. p. 108.

CAVA, Ralph Della. A Igreja e a Abertura, 1974-1985. In: KRISCHKE, Paulo & MAINWARING, Scott. **A Igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985)**. pp. 13-47. Porto Alegre: LP&M: CEDEC, 1986. 207 p..

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. **Anais do II Congresso de História da Educação: História e memória da educação brasileira**. RN: Natal, Nov., 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0429.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2012. 10p.

CERUTTI, Simona. **La ville et les métiers: naissance d'un langage corporatif**: Turin, 17 – 18 siècle. Paris: Ed. De l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990. 260 p.

_____. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: REVEL, J. (org). **Jogo de escalas: a experiência da micro análise**, pp. 173-201. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. 264 p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, V.11, n.º. 31, jan./abr., 2006, ISSN: 1413-2478. pp. 07-18. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2009.

COMBLIN, Joseph. Conferência Episcopal de Medellín: 40 anos depois. **Cadernos Teologia Pública**. RS, São Leopoldo: UNISINOS, n.º 36, 2008, ISSN: 1807-0590. Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-teologia/58536-conferencia-episcopal-de-medellin-40-anos-depois>>.

_____. O Vaticano II: 50 anos depois. Revista Adista Document, n.º 68, 2011. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/501335-o-vaticano-ii-50-anos-depois-artigo-jose-comblin-27-030-2011>>. Acesso em: 26 de outubro de 2012.

CUNHA, Flávio Saliba. **História & Sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 120p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2005. 495 p.

DE KADT, Emanuel. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. 332 p.

DIAS, AMÁLIA. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2012. 340p.

DOSSE, François. O recurso geográfico dos historiadores. In: DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**, pp. 115-148. Bauru, SP: Edusc, 2004. 312 p.

DÓRIA, Carlos Alberto. O Nordeste: “Problema Nacional” para a esquerda. In: Moraes, João Quartim de 7 Roio, Marcos Del (orgs). **História do marxismo no Brasil**. pp. 271-291. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007. 334p.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343p.

DUBET, François. **El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial. 2006.

DUBY, Georges. **A História continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 1993. 161p.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e história da Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, v.11, n.º. 32 mai/ago., 2006, ISSN: 1413-2478, pp. 328-375. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>>. Acesso: 29 de abril de 2011

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação e História regional: experiências, dúvidas e perspectivas. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo. et al. (orgs). In: **História da Educação: desafios teóricos e empíricos**, pp. 57-66. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 155p.

_____. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: DUARTE, Regina Horta et al. **Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. pp. 89 -125. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA, José Aírton de. **História do Ceará**. 2ª ed. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2007. 348 p.

FAUCONNET, Paul & MAUSS, Marcel. Sociologia. In: MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia**. 2ª ed, 2ª reimp.. pp. 03 – 33. São Paulo: Perspectiva, 2005. 493p.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Ed. USP, 1995. 650p.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade no Brasil: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972. 587p.

_____. Um retrato do Brasil. In: FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. pp. 114-156. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008. 324p.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: Marieta de Moraes Ferreira (coordenação); Alzira de Abreu; [et al]. **ENTRE-VISTAS: abordagens e usos da história oral**. pp.1-13. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FILHO, Manuel de Freitas. **Aldeia do areal: história e memória de Ibicuitaba-Icapuí-Ce**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003. 296p.

FONSECA, Thaís Nívia Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thaís Nívia Lima e & VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. 1ª ed. 1ª reimp., pp. 49-76. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 287p.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. IN: _____. **Microfísica do poder**. pp. 209-227. São Paulo: Edições Graal. 2011. 295 p.

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès. **Questões para a história do presente**, pp. 103 – 117. Bauru-SP: EDUSC, 1999. 130p.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Record. 1989. 569 p.

FREITAS, Marcos Cezar. **Da micro-história à história das mentalidades**. São Paulo: Cortez: USF-IFAN, 1999. 109p.

_____. & Biccás, Maurilane Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. 372p.

_____. O centenário de Sergio Buarque de Holanda diz respeito à história da educação brasileira. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar & FERREIRA, Antônio Carlos Pinheiro (orgs). **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. pp. 45-56. Vitória: EDUFES, 2011. 377p.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, vol. 31, jan./mar, 2005, ISSN: 1517-9702. pp. 45-56. Disponível em: <WWW.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf.> Acesso em: 10 de julho de 2012.

GIRÃO, Raimundo. **Os municípios cearenses e seus distritos**. Fortaleza, SUDEC, 1983. 291p.

GOMES, Ângela de Castro. A Escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Ângela de Castro, PANDOLFI, Dulci de Chaves & ALBERTI, Verena (coords). **A República no Brasil**. pp. 385-449. Rio e Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002. 559p.

GOMES, Josideth da Silva. **A educação nos estudos de comunidades no Brasil**. Educação e Ciências Sociais, p.p. 63-105, Rio de Janeiro, I (2) 2, ago de 1956. 192p.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, F.C. Ana Maria; MEDEIROS, Arlette Gasparello & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**, pp. 173-185. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. 279p.

_____. & REZNIK, Luís (orgs). **Guia de fontes para a história de São Gonçalo**. São Gonçalo: UERJ, 1999.

GONZÁLEZ, Luis González y; ASSAD, Carlos Martínez; ROJAS, Carlos Aguirre. Mesa Redonda: microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. **Relaciones Revista de El Colegio de Michoacán**, Zamora: México. Vol. XXVI, n.º 101. 2005. ISSN: 0185-3929. p.p. 193-224. Disponível em: <www.Colmich.edu.mx/files/relaciones/1001/pdf/documento.pdf.> Acesso em: 12 de julho de 2012.

GRENDI, Edoardo. Microanálise e história social. In: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de & ALMEIDA, Carla Maria Carvalho (orgs.). **Exercícios de micro-história**, pp.19-38. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. 299p.

_____. Paradoxos da história contemporânea. In: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de & ALMEIDA, Carla Maria Carvalho (orgs.). **Exercícios de micro-história**, pp. 39-49. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. 299p.

_____. Repensar a micro-história? In: REVEL, J. (org) **Jogo de escalas: a experiência da microanálise**, pp. 251-262. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. 264p.

GUIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991. 193p.

GUIDI, Maria Laís Mousinho. **Elementos para análise dos estudos de comunidade**. Educação e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, II (10) 19, jan./abril, 1962.

GUINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 309p.

_____ & PONI, Carlo. O nome e o como. Mercado historiográfico e troca desigual. In: GUINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico & PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. p. 169-178. Lisboa - Rio de Janeiro: Difel-Bertrand Brasil, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 222p.

HOBBSAWN, Eric J. & RANGER, Terence (orgs). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 316p.

IMANISHI, Sizue. **Priorização Absoluta de Saúde e educação – sistematização da Experiência da prefeitura de Icapuí**. Fortaleza: Unicef, 1992.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. 163 p.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 4ª ed., São Paulo: Alfa-Omega. 1978.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **Memória e História**. pp. 95 -106. vol. 1. Porto: Imprensa Nacional, Casa da Moeda. 1984.457 p.

LEVI, Giovanni. **A herança Imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 266p.

_____. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**, pp. 133-161. São Paulo: Editora UNESP, 1992. 354p.

_____. *Usos da biografia*. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da História Oral*. 8ª ed., p. 167-182. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p.

_____. La discusión histórica tiene consecuencias políticas. Uruguay. **Revista Brecha**, 16 de oct. 1998. pp. 16-17. Disponível em: <<http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/c-levi.htm>>. Acesso em: 29 de abril de 2011.

_____. Crisis y resignificación de la microhistoria. Una entrevista a Giovanni Levi. **Prohistoria**. Argentina: Rosario, año 3, 1999. ISSN: 1514-0032. pp. 187-191. Disponível em: <<http://saavedrafajardo.um.es/web/archivos/prohistoria/003/13.pdf>> Acesso em: 10 de abril de 2011.

_____. Regiones y cultura de las clases populares. **Relaciones Revista de El Colegio de Michoacan**. Zamora: Mexico, vol. 24, n. 094, 2003. ISSN: 0185-3929. pp. 251-266. Disponível em: <<http://redalyc.uaemx.mx/src/inicio/ForazarDescargaArchivo.jps?cvREv=137&cvArt=13709408&nombre=REGIONES%20Y%20CULTURA%20DE%20LAS%20CLASES%20POPULARES>>. Acesso em: 03 de março de 2009.

_____. Antropologia católica e história da Itália. **Topoi**. Rio de Janeiro. v. 10, nº. 18, jan/jun. 2009. ISSN: 2237-101X. pp. 6-13. Disponível em: <WWW.revistatopoi.org>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

LIMA, Henrique Espada. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 528p

_____. Pensando as transformações e a recepção da micro-história no debate histórico hoje. In: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de & ALMEIDA, Carla Maria Carvalho (orgs.). **Exercícios de micro-história**, pp. 131-154. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. 299p.

LIMA, Jorge Ávila de. Questões centrais no estudo das culturas dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. **Educação, Sociedade & Culturas**, CIIE: Afrontamento. n.º 13, 2000. ISSN: 0872-7643. p. 59-103. Disponível em: <WWW.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13-3-lima.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2012.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: Pérez, Teresa González & López, Oresta (coord.) **Educación rural en Iberoamérica: experiência histórica e construcción de sentido**. pp. 153 – 178. España, Madrid: Anroart Ediciones. 2009. 470p.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão: culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional**. Portugal, Lisboa: Ed. ASA, 2001. 160p.

LOTTA, Gabriela & MARTINS, Raphael. Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo: FGV-SP. vol. 26, julho-2003. ISSN: 1806-2261. 53p. Disponível em: <<http://inovando.fgvsp.br>>. Acesso em: 02 de abril de 2008.

LÖWY, Michail. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1991. 120p.

_____. O catolicismo latino-americano radicalizado. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol.3, nº 5, jan/abr., 1989. ISSN: 0103-4014. pp. 50-59. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000100005. Acesso em: 26 de outubro de 2012.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva - Forma e razão das trocas nas sociedades arcaicas. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. pp. 183-314. São Paulo: Cosac Naify, 2003. 536p.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil: 1916-1985**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986. 300p.

MENDONÇA, Ana Waleska. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, n.º 11, jan. / abr., 2010. ISSN: 1646-4990. pp. 3-4. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

MESQUITA, Normândia de Farias. **A formação docente no município de Icapuí-CE: compromisso social e político com a construção de uma escola para o povo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Natal – RN, 1999. 158p.

NAGLE, Jorge. A importância da pesquisa histórica no campo Educacional (Palestra de Abertura do I Encontro de Historiadores da Educação Cearense – 22/05/2002). In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**, pp. 09-23. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. 300p.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-econômico da gênese e desenvolvimento da profissionalização docente, pp. 109-139. **Teoria & Educação**, n.º4, 1991.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 25, n.º1, jan./jun. 1999. pp.11-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 de abril de 2011.

_____. Espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. pp. 237-263. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6009072/Novoa-2002-o-Espaço-público-Da-Educação>>. Acesso em: 19 de abril de 2011.

NUNES, Clarice. Caminhos da historiografia da educação: algumas reflexões. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo. et. al. (orgs). **História da Educação: desafios**

teóricos e empíricos, pp. 41-50. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 155p.

_____. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO F.C., Ana Maria; MEDEIROS, Arlette Gasparello & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**, p. p. 39-56. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. 279p.

_____ & CHAGAS de Carvalho, Marta Maria. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**, pp.17-62. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Ó, Jorge Ramos do (2004). Métodos e processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: Um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba. 27 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, p. 661- 690. São Paulo: Cortez, vol. 28, n.º 100 - Especial, 2007. 1.252 p.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Portugal: Porto Editora, 2000. 239p.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Loyola. 2003. 527p.

_____. **A Igreja moderna no Brasil**. In: Paiva, Vanilda. **Igreja e questão agrária**. pp. 52-57. São Paulo: Ed. Loyola, 1985. 279p.

PARENTE, Josênio C..O Ceará e a modernidade. In: PARENTE, Josênio & ARRUDA, José Maria (orgs). **A era Jereissati: modernidade e mito**, pp. 125-144. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 172p.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 132p.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. As novas abordagens no campo da História da educação brasileira. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (orgs). **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. pp. 247-265. Vitória: EDUFES, 2011. 377p.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n.º1, 1989, ISSN: 0103-2186. pp. 3-15. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2278/1417.>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980. 306p.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 287p.

PUCCI, Bruno. **A nova práxis educacional da Igreja (1968 – 1979)**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984. 214p.

RABELO, Clotenir Damasceno. **Gestão local de políticas: estudo comparativo sobre a condução do PROFA em municípios cearenses**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ce., 2010. 224p.

REVEL, Jacques. Micro-análise e construção do social. In: REVEL, J. (org) **Jogo de escalas: a experiência da microanálise**, pp. 15-37. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. 264p.

_____. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.15, n.º45, set/dez. 2010. ISSN: 1413- 2478. pp. 434-590. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2010.

RUIVO, Fernando. Local e política em Portugal: o poder local na mediação entre centro e periferia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.º 30, junho 1990. pp.75-95. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid?=S0003-25732008000300007&script=sci_arttext->. Acesso em: 14 de jun. 2009

REZNIK, Luís Figueiredo. (org.) **O intelectual e a cidade**. Luiz Palmier e a São Gonçalo moderna. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

_____, HAYDEE da Graça F. & GONÇALVES, Márcia de Almeida. **Imagens de São Gonçalo**. São Gonçalo: UERJ, 2001.

RICOUER, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgard (org). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**, pp. 369-378. 6ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007. 588p.

ROMÃO, José Eustáquio & GADOTTI, Moacir. **A educação e o Município: sua nova organização**. Brasília: MEC, 1993.33 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 32ª ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 267p.

SAN FELICE, José. História de Instituições Escolares e micro-história. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 39, set. 2010 – ISSN: 1676-2584. pp. 32-41. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/19/art02_39.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2011.

SANTOS, J.J. Carvalhão (2007). **Revista Portuguesa de História**. Do local ao Global: uma reflexão sobre conceitos e práticas. t. XXXIX. pp. 121-152. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. ISSN: 0870.4147.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 474p.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**, pp. 3-12. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. 226p.

_____. O legado Educacional do “Longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs). **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª ed., p. 11-57. Campinas: SP, Autores Associados, 2006. 203p.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de & SILVA, José Cláudio Sooma. Resenhas: A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Editores Associados, n.º 16, jan./abr. 2008. pp. 235-241. Disponível em: <WWW.sbhe.org.br> Acesso em: 03 de março de 2011

SERNA, Justo & PONS, Anaclet. En su lugar: Una reflexión sobre la historia local y La microanálisis. **Contribuciones desde Coatepec**. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca: México, vol.II, número 004, enero-junio, 2003. pp. 35-56. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/281/2810043.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2009.

_____. Ojo de La aguja. De qué hablamos cuando hablamos de micro-historia? **Ayer12**. 1993. pp. 93-133. Disponível em: <WWW.ahistcon.org/docs/ayer/ayer12_06.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2010.

SHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Estudos Avançados**. Vol. 05, n.º 13, 1991, ISSN: 0103-4014. pp. 49-60. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a03.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2009.

SILVA, Gerson Flávio. Animação Cristã no meio rural (ACR). In: Paiva, Vanilda. **Igreja e questão agrária**. pp. 149-152. São Paulo: Ed. Loyola, 1985. 279p.

SOUZA, Francisco das Chagas de Lóiola. A trajetória de uma profissão: da “casa da professora” à “escola urbanizada”. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. RN: Natal, 2002. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congresso/cbhe2/eixo3.pdf>. Acesso em:

SPINK, Peter & CLEMENTE, Roberta (org.). **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

STOMPKA, Piotr. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998. 567p.

TAMBARA, Elomar & OLIVEIRA, Avelino Rosa. Fontes e Métodos na História da Educação. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (orgs). **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. pp. 147-166. Vitória: EDUFES, 2011. 377p.

TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011. 317p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. 255p.

_____. **Educação não é privilégio**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. 252p.

TEIXEIRA, Faustino L. C.. As CEBs no Brasil: cidadania em processo. In: TEIXEIRA, Faustino L. C. (org). **CEBs, cidadania e modernidade uma análise crítica**. pp. 7- 40. São Paulo: Paulinas, 1993, 157p..

TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Educação em tempos de luta: História dos movimentos de educação e cultura popular (1958-1964)**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ. 2008. 237p.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p.

VASCONCELOS JÚNIOR, Elmo de Paula Raimundo. A História da criação da Diocese de Limoeiro do Norte e o projeto de educação de Dom Aureliano Matos para a Zona Jaguaribana

no Ceará (1938-1968). In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**, pp. 123-135. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. 300p.

_____. Educação e conservadorismo: as Cartas Pastorais de Dom Aureliano para a Diocese do Vale do Jaguaribe no Ceará (1940-1965). In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia & BEZERRA, José Arimatea Barros (orgs). **Biografias, Instituições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. p. 327-341. Fortaleza: UFC, 2003. 467p.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: Lima e Fonseca, Thais Nívia & Veiga, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. 1ª ed. 1ª reimpr., pp. 13-47. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288p.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA Filho, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil, pp. 73-127. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 142p.

_____. & _____. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.º 45, 2003, ISSN: 1806-9347. pp. 37-70. Disponível em: <WWW.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2011.

VIEIRA, Sonia Lerche & FARIAS, Isabel M. Sabino de. **História da Educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. 400 p.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.º 33, jun./2001. pp. 7-47. Disponível em: <www.educa.fcc.org/pdf/edur/n33a02.pdf>. Acesso: 18 de julho de 2012.

VICENTINI, Paula Perin & LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. 234p.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Comunidades Eclesiais de Base e Educação Popular**. Vozes. Teologia orgânica 5. Revista Eclesiástica Brasileira. Vol 41, fasc. 164, Dez. de 1981. p. 686 – 707.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol I. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009. 422 p.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol II. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2009. 584 p.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais**. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH/ EDUSF, 1999. 281p.

_____. História da Educação e História Local. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo. et al. (orgs). **História da Educação: desafios teóricos e empíricos**, p. 51-56. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 155p.

_____. A pesquisa do CBPE em revista. In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C. e BRANDÃO, Zaia (orgs). **Por que não lemos Anísio Teixeira?: Uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.p.181-193.

_____. Matrizes interpretativas da história da educação no Brasil republicano. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (orgs). **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. pp. 19-43. Vitória: EDUFES, 2011. 377 p.

OBRAS DE REFERÊNCIA:

ABREU, Alzira e BELOCH, Israel. **Dicionário Histórico-biográfico brasileiro**. vol. I, III e IV. Rio de Janeiro: CPDOC / FGV, 2001.

BOBBIO, Norberto, MATEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 1. 4ª ed. Brasília, DF: UNB, 1992.

CASCUDO, Luiz Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2002.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SALETE, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; [et al]. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

SILVA, Benedito. (coord. geral). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

FONTES:**ARQUIVÍSTICAS:**

Atas da Câmara do Povo de Icapuí – CE;

Atas da Câmara Municipal de Aracati – CE. 1964 – 1984

Canoa Veloz: a história de Icapuí. 1994.

Lei N.º 14 / 86 – Dispõe sobre a estruturação da carreira de magistério e sobre o plano de classificação de cargos/funções, e dá outras providências.

Lei N.º 5.692 / 1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Livro Tombo, vol II, da Paróquia da Nossa Senhora da soledad, Icapuí-CE;

Livro Tombo, da Diocese de Limoeiro do Norte – CE;

Plano de Educação de Icapuí (1997 – 2000)

DIGITAIS:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009. Acesso em 21 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 21 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: 2006. Sistema de Estatísticas Educacionais. Disponível em: <<http://www.edutabrazil.inep.gov.br/resultado.jps>>. Acesso em: 21 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Professor municipal em dados: valorização do magistério um caminho para a mudança. Brasília: Ministério da Educação. 1988. 69 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 31 de maio de 2009.

LIVROS-FONTES: NARRATIVAS POLÍTICAS E MEMÓRIAS

BESSA, Pompeu Bezerra, Dom. A antiga freguesia de Limoeiro: notas para a sua história. Fortaleza: Premius, 1998. 250 p.

CASTELLO BRANCO, Monsenhor João Olímpio. O Limoeiro da Igreja. A História de Limoeiro do Norte a partir de seus párocos. Indústria Gráfica Minerva. 1995. 328 p.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. Deputados estaduais: 16ª legislatura, 1963/1966. Fortaleza: INEP, 1998.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. Deputados estaduais: 17ª legislatura, 1967/1970. Fortaleza: INEP, 1998.

CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA DE MEDELLÍN, 1968: trinta anos depois, Medellín é ainda atual? 2ª ed. São Paulo; Paulinas, 2004. 285p.

LIMA, Abelardo Costa. *Terra Aracatiense*. Biblioteca de História do Ceará – I. Ceará, Fortaleza: Ramos & Poucharain. 1941.

LIMA, Abelardo Gurgel Costa. Pequena Corografia do Município de Aracati. Ceará: Minerva, 1956. 61p.

SERVAT, Joseph & Pe Afrânio. Um grito no Nordeste. In: Paiva, Vanilda. Igreja e questão agrária. p.p. 153-159. São Paulo: Ed. Loyola, 1985. 279 p.

SILVA, José Airton Félix Cirilo da. *Icapuí: uma história de luta*. Fortaleza-CE: Gráfica Encaixe, 1998. 237p.

_____. *Autonomia Municipal: Icapuí uma experiência inspirada na Pólis*. Fortaleza: Editora Expressão Gráfica, 2002.

IMPRESSOS E JORNAIS

A Força do Povo. Informativo da prefeitura de Icapuí. 1986-1989.

Carta Pastoral de D. Aureliano Matos. Typografia Minerva Assis Bezerra & Cia. Fortaleza – Ceará, 1943.

Estudo da Realidade do Município de Icapuí. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos / Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico, s / data, s nº pg, 13 fls

Icapuí. Informativo da prefeitura de Icapuí. 1990 – 1994.

Informações Gerais sobre o Município. Prefeitura Municipal de Icapuí: Com o povo rumo ao novo. Gabinete do Prefeito. Assessoria de planejamento e Coordenação. 1992.

Jornal: **Gazeta do Jaguaribe.** Ceará: Aracati, 30 / 07 / 1950,

Jornal: **O Aracati.** Ceará: Aracati, 09 / 02 / 1958.

Jornal: **O Jaguaribe.** Ceará: Aracati, 15 / 09 / 1957

Jornal: **O Estado.** Ceará: Fortaleza: Ano: 1950, 1954 e 1958.

Jornal: **O Povo.** Ceará: Fortaleza. Ano 1950 e 1954

Jornal: **O Diário do Nordeste.** Ceará: Fortaleza, 20 de janeiro de 1994; 07 de abril de 1992.

Jornal: **O Estado do Maranhão.** Maranhão: São Luís, 29 de maio a 02 de junho de 1994.

Relatório das Atividades da Obra das Vocações Sacerdotais da Diocese de Limoeiro do Norte. Formato de panfleto, sem localização de publicação, sem data, não paginado.

Relatório das Atividades da Obra das Vocações Sacerdotais da Diocese de Limoeiro do norte, em 1960. Sem localização de publicação e editora, não paginado.

ORAIS

Clotenir Damasceno Rabelo

Gabriel Epifânio dos Reis

Epitácio de Carvalho

Francisca de Souza Silva, 03 de abril de 2012

Jacqueline de Assis Silva

José Airton C. F. da Silva

José Nilson

José Valdeliz de Carvalho

Madalena Maria da Silva
Manuel de Freitas Filho
Maria Alcineli Rebouças
Maria de Lourdes Rebouças da Silva
Maria de Lourdes da Silva Rebouças
Maria Zélia de Oliveira Marques
Padre Manoel Diomedes de Carvalho
Raimundo Ivan da Silva Souza

LOCAIS DE PESQUISA

Arquivo da Câmara Municipal de Aracati, Aracati – Ce.
Arquivo da Câmara do Povo, Icapuí- Ce.
Arquivo da Igreja Nossa Senhora da Soledade, Icapuí- Ce
Arquivo do Palácio Episcopal da Diocese de Limoeiro do Norte – Ce.
Arquivo Privado do professor José Nilson, Icapuí - Ce
Biblioteca Nacional, Cidade do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro.
Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, Fortaleza – Ce
Biblioteca Pública Municipal de Icapuí – Ce.
Biblioteca Pública Monsenhor Bruno – Aracati, Ce.
Museu de Ponta Grossa, Icapuí - Ce.
Secretaria Municipal de Educação de Icapuí - Ce.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS:

Governo do Estado do Ceará: <<http://www.ceara.gov.br>>
Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil: <<http://www.histedbr.com.br>>
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <<http://www.ibge.gov.br>>
Instituto Humanitas Unisinos. <<http://www.ihu.unisinos.br>>
Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

Ministério da Educação. <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: <<http://www.pnud.org.br/home/>>

Centro de Documentação e Informação Científica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): <http://WWW.pucsp.br/cedic/fundos/juventude_agraria.html>

Sociedade Brasileira de História da Educação: <<http://www.sbhe.org.br>>

ANEXO 1
QUADRO N.º 1

PROFESSORES MUNICIPAIS DE PRIMEIRO GRAU DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO
BRASIL - 1985

FONTE- MEC/SEEC

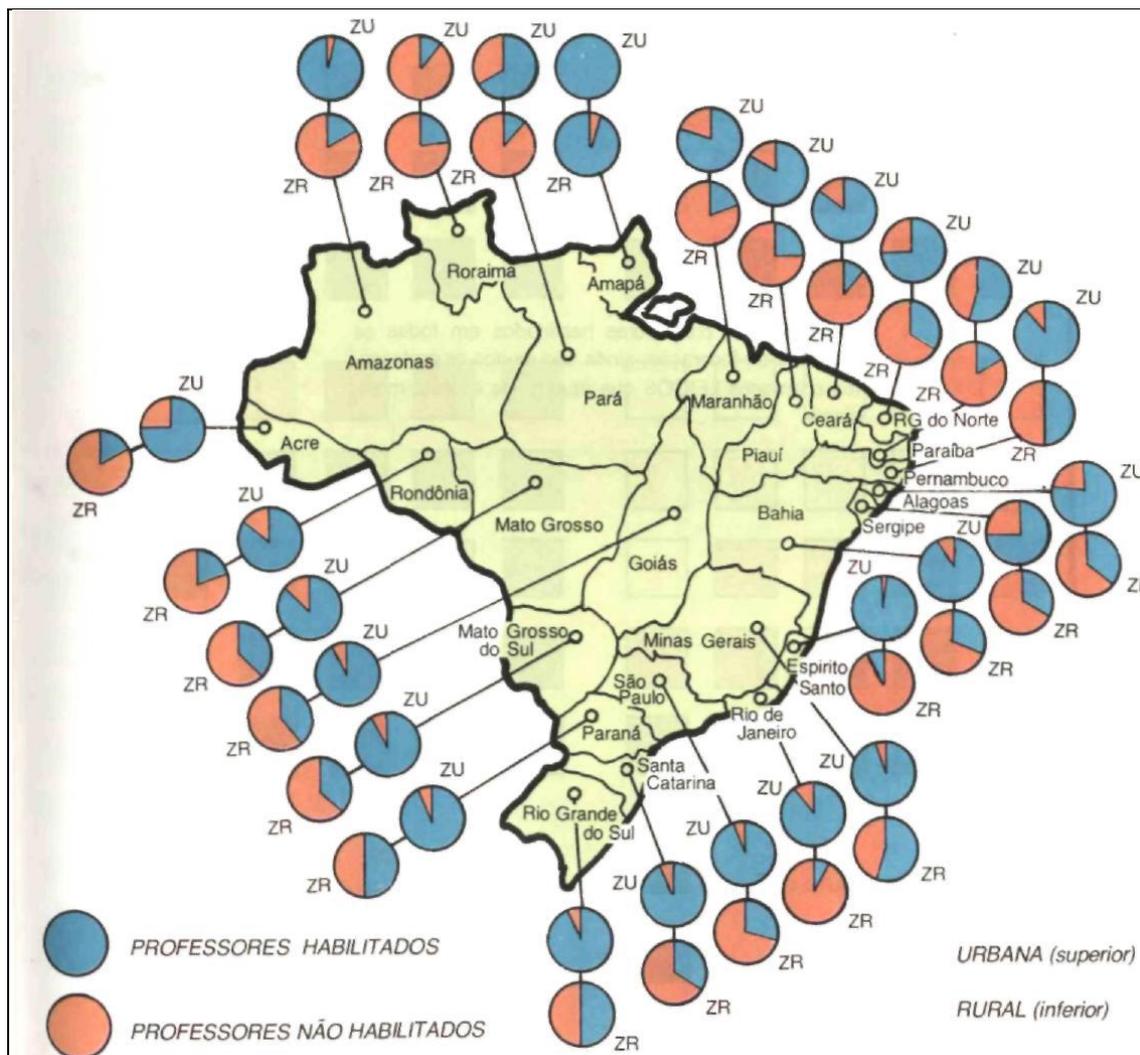


(In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Professor municipal em dados: valorização do magistério um caminho para a mudança. Brasília: Ministério da Educação, 1988. 69 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 31 de maio de 2009).

ANEXO 1
QUADRO N.º 2

**PROFESSORES MUNICIPAIS DE PRIMEIRO GRAU
SITUAÇÃO DE HABILITAÇÃO, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO,
SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO**

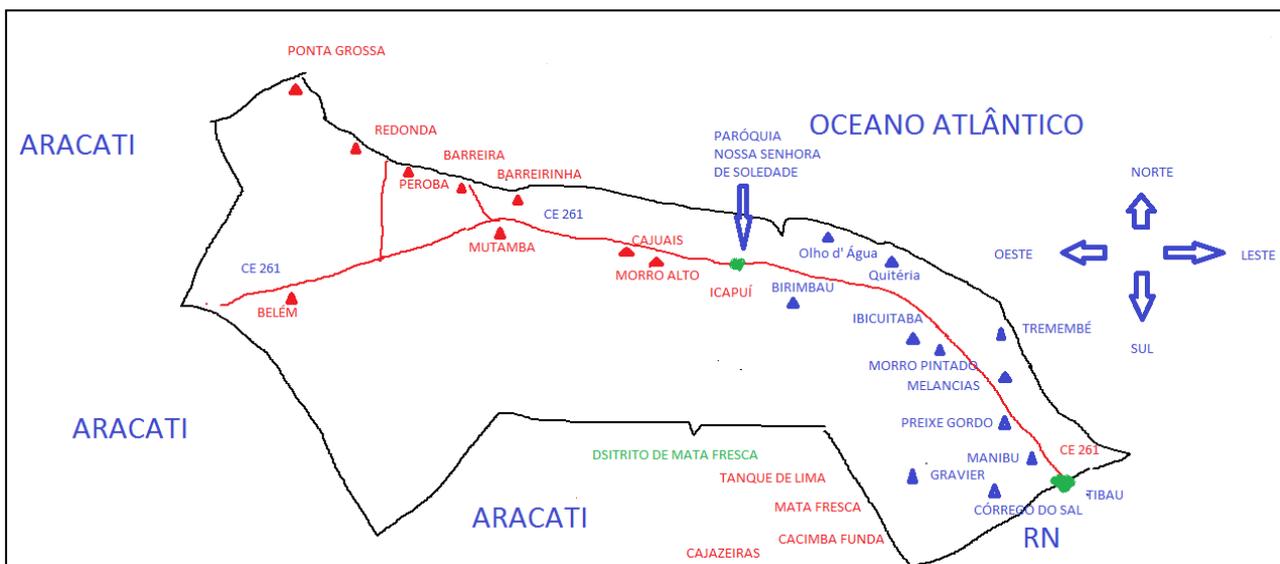
BRASIL - 1986



FONTE- PROJETOS MUNICIPAIS E INTERMUNICIPAIS- 1986

(In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Professor municipal em dados: valorização do magistério um caminho para a mudança. Brasília: Ministério da Educação. 1988. 69 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 31 de maio de 2009).

MAPA N.º 3 (LOCALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES PRAIANAS)



(Localização das comunidades praianas. Mapa produzido pelo próprio autor desta tese a partir dos registros feitos durante as viagens à região e de observações visuais no Google Maps, acessado em setembro de 2012)

ANEXO 3**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES APOSENTADOS E ATIVOS

NOME:

ANO DE NASCIMENTO:

IDADE:

INÍCIO E TÉRMINO DA CARREIRA:

PERGUNTAS:

ITEM 1: ESCOLA:

Pergunta:*Fale de sua vida escolar durante a infância e adolescência*

ITEM 2 : TRABALHO:

Pergunta:*Fale de sua trajetória profissional como professor*

ITEM 3: POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Pergunta:*Fale da criação do Município de Icapuí e a sua importância para a educação da região.*

ANEXO 4

TABELA N.º 1: NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ICAPUÍ ANO 2006

	Escola Pública Municipal	Escola Pública Estadual	Escola Particular
Ensino Pré-escolar	612	0	0
Ensino Fundamental	3.568	0	0
Ensino Médio	0	677	0
Total	4.180	677	0

(Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultado.jps>)

TABELA N.º 2: DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO BÁSICO DE ICAPUÍ

	1999	2007
Ensino Pré-Escolar Público Municipal	5	27
Ensino Fundamental Público Municipal	102	104
Ensino Médio Público Estadual	11	24
Número total	118	155

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultado.jps>

**TABELA N.º 3: NÚMERO DE PRÉDIOS PÚBLICOS ESCOLARES NO MUNICÍPIO
ANO 2006**

Ensino Pré-escolar e Ensino Fundamental	18
Escolas de Ensino Médio	01
Total	19

Fonte: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/Resultado.jps>

TABELA N.º 4

DISTRIBUIÇÃO DA PROPRIEDADE AGRÍCOLA

	1987	1988	1989	1990	1991
Até 10 ha	70%	70%	70%	70%	70%
De 10 a 100	22%	22%	22%	22%	22%
100 a 1.000	6%	6%	6%	6%	6%
Acima de 1000 ha	2%	2%	2%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela extraída de: *Informações Gerais sobre o Município*. Prefeitura Municipal de Icapuí: Com o povo rumo ao novo. Não paginado. Gabinete do Prefeito. Assessoria de planejamento e Coordenação. 1992.

TABELA Nº5

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ICAPUÍ

Escola	Dependência Administrativa	Endereço
Escola de Gravié	Municipal	Comunidade de Gravié
Escola de 1º grau de Copam	Municipal	COPAM
Esc. Edson Queiroz	Municipal	Comunidade de Belém
Esc. de Belém	Municipal	Comunidade de Belém
Esc. Manoel Castro Filho	Municipal	INCRA
Esc. Retiro Grande	Municipal	Comunidade R. Grande
Esc. Antônio Crispim	Municipal	Praia Ponta Grossa
Creche Fc.Luzia de Jesus	Municipal	Praia Redonda
Esc.Monsenhor Diomedes	Municipal	Praia Redonda
Escola de Redonda	Municipal	Praia Redonda
Esc. de Peroba	Municipal	Praia Peroba
Esc. Almerinda Barreto	Municipal	Praia Barreiras
Esc. Barreiras de Baixo	Municipal	Praia Barreiras
Esc. Barreiras de Cima II	Municipal	Praia Barreiras
Esc. Barreiras de Cima I	Municipal	Praia Barreiras
Esc. Serra da Ladeira	Municipal	Vila de Mutamba
Esc. de Cajuais	Municipal	Serra de Cajuais
Esc. da Barrinha	Municipal	Praia de Barrinha
Esc. de 1 Grau Prof. M. Leite	Municipal	Bairro de Mutamba
Esc. 1º/2º Graus G. Epifânio	Estadual	Bairro de cajuais
Esc. 1º / 2º Graus Mizinha	Municipal	Icapuí-Centro
Creche comunitária profª Mª M. Rebouças	Municipal	Icapuí-Centro
Esc. Fcª Emília Maia	Municipal	Comunidade Berimbau
Esc. de Olho D´Água	Municipal	Com. Olho D´água
Esc. Carlota Tavares	Municipal	Ibicultaba
Esc. de Quitérias	Municipal	Praia Quitérias
Esc. Alfredo Teodolino	Municipal	Praia Tremembé
Esc. Morro Pintado	Municipal	Vila M. Pintado
Esc. Maria Edilse Barbosa	Municipal	Com. Melancias
Esc. Luiz Gonzaga Ferreira	Municipal	Com. Peixe Gordo
Esc. Manibu	Municipal	Com. Manibu

Fonte: Estudo da Realidade do Município de Icapuí (Secretaria de Educação, Cultura e Desportos / Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico,s / data, s/ nºpg, 13 fls)

ANEXO 5: FONTES ESCRITAS

DOCUMENTO N.º 1

A Diocese de Limoeiro do norte vai celebrar seus 50 anos de criação, aos 7 de maio de 1988. Está bem perto.

Aos 50 anos de caminhada! Posso dizer que acompanhei todo o percurso dessa caminhada, como seminarista, sacerdote diocesano desde 1948, Vigário de duas Paróquias, Reitor do Seminário Menor Cura D’Ars, Vigário Geral, Vigário Capitular e Bispo diocesano, há mais de 12 anos.

Não vou lembrar todas as datas mais importantes que balizaram essa longa caminhada. Devo assinalar aquilo que considero mais significativo.

Aos 29-30 de setembro de 1940 deu-se a ordenação episcopal e posse do primeiro Bispo Diocesano: Dom Aureliano matos, de santa e saudosa memória. Será que todos sabem que Limoeiro do Norte foi a do Primeiro Encontro Nacional da JAC (Juventude Operária Católica) de 01-04/12/1954?¹⁵³ Foi, também, nesse ano, de 05-06/12/1954 que se realizou o Primeiro Congresso Eucarístico Diocesano, para comemorar o Centenário da proclamação do dogma da Imaculada Conceição.

Seria um desfile de muitas datas importantes ter que citar as realizações de Dom Aureliano. Mas, durante o seu episcopado de 27 anos. Foi nesse período que aconteceu o Concílio Vaticano II, do qual ele não participou, em virtude de sua idade já avançada. Entretanto, ele lia, com vivo interesse, os documentos do Grande Concílio. E entusiasmado, dizia: “ah se eu fosse mais moço!”. Na verdade, Dom Aureliano, bispo de grande visão pastoral e zelo apostólico, se não fôra sua idade, teria dado os primeiros passos, no sentido de por em prática tudo aquilo que acenava o Concílio Vaticano II, para adequar a igreja aos tempos modernos.

Em 19/08/1967, Deus o chama ao eterno repouso. A Dom Aureliano sucede o seu bispo Coadjutor: Dom José Freire Falcão segundo bispo diocesano. Este, embora não tivesse

¹⁵³ Ao consultar o sítio do Centro de Documentação e Informação Científica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): WWW.pucsp.br/cedic/fundos/juventude_agraria.html, foi possível verificar que o Primeiro Encontro Nacional da Juventude Agrária Católica (JAC) foi realizado em 1958, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Assim sendo, não procede a informação que consta no documento, ao contrário de JAC deve ser lido JOC. Além disso, em consulta ao verbete sobre a Juventude Operária Católica, em: Abreu, Alzira Alves [et al.]. Dicionário Histórico-Biográfico pós-1930, vol. III, Rio de Janeiro: Editora FGV, CPDOC, 2001., verificamos que o Primeiro Encontro Nacional da JOC, de fato, ocorreu em julho de 1954, ao contrário da data que consta no documento, sendo inclusive posta em dúvida pelo próprio autor. Assim sendo, a alusão feita no documento a realização do Primeiro Encontro Nacional, realizado em Limoeiro do Norte, refere-se à JOC.

participado de nenhuma das sessões do Concílio, acompanhou, de muito perto, tronado-se, sem favor, abalizado conhecedor de tudo, no Concílio, e fazendo-se entusiasta dessa Igreja Renovada.

Em dezembro de 1967, após somente 4 meses como Bispo residencial. Dom Falcão convoca a Primeira Assembléia Diocesana de Planejamento Pastoral, deslançando o esforço, sempre perseguido e renovado, por uma Pastoral de conjunto, segundo o desejo expresso de João XXIII e a Conferência de Medellín que, por assim dizer, aplicava ao continente latino-americano as sábias diretrizes Do Vaticano II. E diga-se, de passagem, que o nosso jovem bispo, como convidado especial de Paulo VI, participou da Conferência do Episcopado Latino-americano, em Medellín (1968).

Data do episcopado de Dom José Freire Falcão a divisão da Diocese em 4 zonas pastorais, compreendendo cada zonal as mesmas Paróquias, como acontece ainda hoje.

E com o surgimento dos zonais, começaram as chamadas reuniões zonais, que nunca sofreram solução de continuidade, desde lá até cá. E essas Reuniões zonais começaram a criar o ritmo de uma Pastoral orgânica, na Diocese Jaguaribana.

Em fevereiro de 1972, a Santa Sé houve por bem transferir Dom José Freire Falcão para a Sede Arquiepiscopal de Teresina, no Piauí. Com a tomada da posse de Dom Falcão, em sua Arquidiocese, em fevereiro de 1972, escolheram-me como Vigário Capitular. Passaram-se meses de expectativa e espera, quando a Santa Sé quis que o escolhido para terceiro bispo diocesano de Limoeiro do Norte fosse a minha pessoa.

Como todos sabem, a data de minha ordenação episcopal foi o primeiro de Maio de 73. Faz já longos anos! Durante o tempo do meu episcopado não há grandes acontecimentos a observar. Entretanto, sempre insisti, persisti e nunca desisti de tentar manter e acelerar o ritmo de Pastoral de Conjunto, na Diocese. Lamentavelmente, aqueles automatismos que desanimavam Dom Aureliano, ao ler os Documentos do Vaticano II, porque as forças de sua muita idade impediam-no de executar as reformas preconizadas pelo Concílio, esses mesmos automatismos de uma Igreja tradicionalista funcionaram no sentido de frear o esforço de renovação. Mas estamos persistindo. Infelizmente, porém, após 20 anos de término do Vaticano II, não podemos dizer que a nossa Diocese tem uma Pastoral totalmente renovada.

Não sejamos pessimistas: caminhamos muito caminho, mas há ainda muito a caminho a percorrer, para que se diga; “eita, igreja bacana, essa de Limoeiro do Norte! Nela são realidade as diretrizes do Vaticano II, de Medellín, Puebla e das Diretrizes Gerais da Ação Pastoral da Igreja, no Brasil, documento da CNBB, elaborado e aprovado na 21ª Assembléia Geral do episcopado brasileiro, em 1983, da qual tive a felicidade de participar, também”.

Ressalto que, fiel aos propósitos de que estava imbuído, tomei a iniciativa, pelo Ato Diocesano Nº II, de criar o Conselho Diocesano de Pastoral, segundo a inspiração.

O primeiro Conselho Diocesano Pastoral foi eleito, por ocasião da 7ª Assembléia Diocesana de Planejamento Pastoral, em 20/12/1973, com 14 membros, como participação de sacerdotes, religiosos e leigos dos 4 zonais. Renovava-se, todo ano, durante a Assembléia Diocesana, que se realizou sempre na segunda quinzena de Dezembro. Estamos começando a 19ª.

Com igual intuito: dinamizar a ação pastoral renovada, promovemos o Movimento Missionário Diocesano – o projeto SERVIR de 1975-1980 com prata da casa e financiado por recursos estrangeiros. Apesar de esse Movimento ter sido de cima para baixo, deixou seus frutos, haja vista marcas em pelo menos algumas Paróquias da Diocese.

Em 1979, na linha da 3ª Conferência do episcopado Latino-Americano, de Puebla, escolheu-se e se definiu o objetivo geral da Pastoral Diocesana: EVANGELIZAÇÃO LIBERTADORA.

Em 1980, pela primeira vez, viajei à Europa, não propriamente, para passear. Fui cumprir a minha obrigação de bispo: a chamada visita ad limina, a visita ao Santo Padre.

Fi-la em 1980, e repeti-a, este ano, de 1985, em setembro p.p. Tanto em 1980 como agora em 1985, enviei, com bastante antecedência o Relatório Quinquenal, sobre a situação da Igreja diocesana.

No ano de 1980, aconteceu algo muito importante, aqui, em Limoeiro do Norte, no mês de Novembro desse ano, durante a reunião do episcopado cearense: a Constituição do REGIONAL NORDESTE – I da CNBB, composto somente das 9 Diocese do Ceará, quando antes o nosso Regional incluía, também, as Dioceses dos Estados do Piauí e Maranhão. Desde aí, a Diocese de Limoeiro do Norte vem-se esforçando para acertar o passo de sua caminhada, em consonância com as prioridades pastorais do Regional Nordeste-I.

Estamos realizando 19ª Assembleia Diocesana Pastoral, que é de avaliação de sua caminhada, especialmente dos últimos 5 anos, a exemplo do que estão fazendo as outras 8 Diocese do nosso Regional, que passou o ano todo avaliando a ação pastoral, para ver qual é o rosto das Igreja do Ceará.

E qual é o rosto de nossa Igreja de Limoeiro do Norte. Esta Assembléia vai procurar descobri-lo

DOCUMENTO Nº. 2 - FRENTE

CLASSIFICAÇÃO DAS PARÓQUIAS		CENTROS PAROQUIAS		QUADRO COMPARATIVO				
1o. lugar - Limoeiro do Norte	25.017,00	1o. lugar - Matriz de Jaguaruana	8.000,00	23o. - Capela de Tremembé, paróquia de Icapui	777,50	1952	1953	1954
2o. " - Icapui	12.781,00	2o. " - Matriz de Jaguaribe	5.598,40	24o. " - " de Feliteiro, paróquia do Jaguaribe	751,90	26.403,10	22.553,00	25.017,00
3o. " - Jaguaruana	11.000,00	3o. " - Catedral de L. do Norte	4.590,00	25o. " - Centro N. Sra. do Perpétuo Socorro - Cajazeiras - Icapui	743,00	12.640,00	10.988,00	9.275,00
4o. " - Aracati	10.100,00	4o. " - Matriz de Quixeré	4.308,00	26o. " - Capela de S. José, paróquia de Jaguaruana	665,00	9.573,90	9.500,00	10.100,00
5o. " - Russas	9.275,00	5o. " - " de Aracati	4.200,00	27o. " - " de S. Raimundo, paróquia de Limoeiro do Norte	250,00	11.269,00	10.400,00	11.064,00
6o. " - Quixeré	8.300,00	6o. " - " de Russas	4.000,00	<p>N. B. Nes'te Quadro dos Centros Paroquiais, deixam de figurar, alguns, por não terem os respectivos vigários podido enviar em tempo o resultado de cada um.</p>				
7o. " - Jaguaribe	8.000,00	7o. " - " de Icapui	3.341,70	<p>—</p>				
8o. " - Morada Nova	6.121,00	8o. " - Capela de Taboleiro, paróquia de L. do Norte	3.101,00	<p>QUADRO COMPARATIVO</p>				
9o. " - Frade	5.296,00	9o. " - Centro das Filhas de Maria, paróquia de Russas	2.875,00	Limoeiro do Norte	26.403,10	22.553,00	25.017,00	
10o. " - Pereiro	5.000,00	10o. " - Capela de Flores, paróquia de Quixeré	2.664,00	Russas	12.640,00	10.988,00	9.275,00	
11o. " - Itaiçaba	2.060,00	11o. " - " de Peixe Gordo, paróquia de Icapui	1.888,10	Aracati	9.573,90	9.500,00	10.100,00	
12o. " - Alto Santo	1.688,00	12o. " - " de Nova Floresta, paróquia de Jaguaribe	1.746,70	Jaguaruana	11.269,00	10.400,00	11.064,00	
Total	104.702,00	13o. " - " de Mata Fresca, paróquia de Icapui	1.600,50	Quixeré	8.950,00	6.020,00	8.300,00	
MOVIMENTO ESTUDANTIL		14o. " - " de Borges, paróquia de Jaguaruana	1.352,00	Frade	3.637,00	2.500,00	3.296,00	
1o. lugar - Centro Sto. Cúria d' Ars-Seminário Diocesano	13.000,00	15o. " - " de Rancho do Povo, paróquia de Itaiçaba	1.280,00	Pereiro	7.200,00	5.300,00	5.900,00	
2o. " - Ginásio S. José - Aracati	6.500,00	16o. " - " de Melancias, paróquia de Icapui	1.073,50	Itaiçaba	2.890,00	5.250,00	2.060,00	
3o. " - Patronato Sto. Antônio - Limoeiro do Norte	1.500,00	17o. " - " de Jequi, paróquia de Jaguaruana	1.047,00	Jaguaribe	6.339,50	6.135,00	8.000,00	
4o. " - Ginásio Coração Imaculado de Maria - Russas	1.400,00	18o. " - " de Imbuaba, paróquia de Russas	1.000,00	Morada Nova	3.823,00	5.000,00	6.121,00	
5o. " - Escola Normal de L. do Norte	1.437,00	19o. " - " de S. João, paróquia de Limoeiro do Norte	834,00	Alto Santo	2.000,00	3.000,00	1.688,00	
6o. " - Pre - Seminário - de Icapui	1.016,40	20o. " - " de Mimibu, paróquia de Icapui	812,00	Icapui	3.075,00	7.461,70	12.781,00	
7o. " - Ginásio Diocesano - Limoeiro do Norte	810,00	21o. " - " de Mutamba, paróquia de Icapui	801,00					
8o. " - Escolas Reunidas de Quixeré	708,00	22o. " - Matriz de Itaiçaba	780,00					
9o. " - Centro Pio X - Escolas Reunidas - Icapui	536,50							
10o. " - Ginásio Marista de Aracati	400,00							

DOCUMENTO Nº. 2 - VERSO

MENÇÃO HONROSA		RELATÓRIO	
<p>At encerrar o presente Relatório, desejo expressar os aplausos da O. V. S. A Paróquia de Icapui, que apesar de ser a menos populosa e a mais pobre da Diocese, conseguiu este ano, colocar-se no 2o. lugar! É o resultado do zelo do seu dinâmico Vigário, com a compreensão de um punhado de católicos decididos e vontadosos.</p>		<p>ATIVIDADES DA OBRA DAS VOCAÇÕES SACERDOTAIS DA DIOCESE DE LIMOEIRO DO NORTE</p>	
<p>Estão organizados ali, 11 Centros de Vocações, com 1.022 sócios. Uma pequena paróquia... Uma grande organização... Um esplêndido resultado...</p>		<p>Constitui para mim, todos os anos, um dever muito grato a apresentação do Relatório das atividades da Obra das Vocações Sacerdotais, na Diocese de Limoeiro do Norte. E é pôr em evidência o resultado do labor incessante de todos os que se empenham em favor do Seminário Diocesano, com a sua prece, com o seu trabalho e com a sua contribuição! Apresento, ainda, as surpresas de colheitas abundantes, sob a ação inclemente do sol abazado! Em 1954, colhemos mais algumas sementes à terra ressequida. Seis novos Centros foram fundados, com magníficos resultados! O movimento Ovequista recebeu valiosos contingentes! Somos, hoje, mais numerosos, e mais confiantes! Verificamos que em 1954, ocorreram algumas mudanças, na classificação das paróquias e dos Centros paroquiais... E enquanto a velha guarda permanece com as Bandeiras conquistadas em renhidas campanhas, destacam-se outras para postos avançados, ameaçando as que ocupam os primeiros lugares. Assim, Icapui, em anos deste ano, à frente de Aracati, Russas e Jaguaruana, dando uma bonita lição do que representa o zelo do seu dinâmico Vigário, aliado à generosidade de um punhado de católicos que não medem sacrifícios, quando se trata do templo do seminário, a casa de formação eclesialística da Diocese! Desejo registrar aqui a gratidão da O. V. S. aos Revmos. Srs. Vigários; as zeladoras incansáveis que num trabalho silencioso, discreto, vêm amalhando a contribuição do rico e do pobre, para que o seminário, de portas abertas, possa receber e amparar promissoras vocações, neste Brasil de gente tão deficiente e escasso! Vejamos, agora, o que fizemos em 1954:</p>	
<p>Mas, ao lado do trabalho material, avulta o Pre-Seminário, com sua matrícula bem crescente - Os primeiros candidatos ingressarão no Seminário, em 1955. Que Deus fecunde com as suas bênçãos o labor de tantas almas dedicadas a Limoeiro do Norte, dezembro de 1954</p>		<p>Já pensaste que sem a tua pequena esmola mensal deixas de formar um padre que salvará tantas almas?</p>	
<p>Pe. Misael Alves de Sousa - Diretor Diocesano:</p>			

DOCUMENTO N.º 3

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES

— DA —

Obra das Vocações Sacerdotais da Diocese de Limoeiro do Norte, em 1960

Com a leitura do presente Relatório da Obra das Vocações Sacerdotais da Diocese, encerra esta Associação mais um ano de intenso labor, com novos louros de expressivo vitória alcançada. Já constitui aqui, solenidade tradicional esta sessão de encerramento dos trabalhos de todos os católicos da Diocese, em favor do seu Seminário — a Casa de Formação Eclesiástica da juventude que, neste rincão da Pátria, recebe preparação adequada para ser, entre os homens, o "Sel da Terra e a Luz do mundo".

Além do trabalho incansável dos Rvms. Srs. Vigários da Diocese, o movimento Ovesista foi este ano reorganizado, tendo S. Excia. Rvmo. o Sr. Bispo Diocesano dividido a Diocese em três Grupos de Paróquias, cada um com padre diretor de suas atividades, em favor das Vocações, ficando o seu antigo diretor supervisionando o movimento geral.

O resultado foi compensador, sobressaindo-se o grupo Aracati, Jaguaruana, Itaipaba e Icapuí, que conseguiu classificar-se em 1.º lugar, com uma margem que nos surpreendeu e todos, ultrapassando os cálculos mais avançados!

A linguagem exata e eloquente das cifras, melhor do que os adjetivos apresentará a magnitude do nosso movimento, no seu conjunto e em cada Centro, em particular.

CLASSIFICAÇÃO DAS PARÓQUIAS

1.º	Lugar—Aracati	Cr\$	220.695,00
2.º	"—Jaguaruana		122.276,00
3.º	"—Limoeiro do Norte		81.233,00
4.º	"—Russas		59.500,00
5.º	"—Iracema		58.300,00
6.º	"—Alto Santo		52.500,00
7.º	"—Jaguaribe		50.000,00
8.º	"—São João do Jaguaribe		40.000,00
9.º	"—Jaguaratama		25.000,00
10.º	"—Icapuí		24.013,00 ✓
11.º	"—Quixeré		21.200,00
12.º	"—Itaipaba		20.020,00
13.º	"—Pereiro		20.000,00
14.º	"—Moradã Nova		14.002,00
			806.739,00

MOVIMENTO ESTUDANTIL

1.º	Lugar—Centro Mons. Bruno — Grupo Escolar do Aracati	Cr\$	66.666,00
2.º	"—Centro Santa Maria Goretti—Patronato S. José—Aracati		38.371,00
3.º	"—Centro Santa Catarina Labouré—Ginásio S. José—Aracati		31.000,00
4.º	"—Centro Cura d'Arns—Seminário Diocesano—Limoeiro		20.000,00
5.º	"—Centro Sta. Maria Mazarello—Inst. Valdemar Falcão—Aracati		13.500,00
6.º	"—Centro S. Vicente — Patronato Sta. Antônio—Limoeiro		6.332,00
7.º	"—Centro Ginásio Coração Imaculado de Maria—Russas		6.000,00
8.º	"—Centro Instituto Pio XII—Iracema		4.300,00
9.º	"—Centro Grupo Escolar de Jaguaruana		4.200,00
10.º	"—Centro Ginásio Diocesano — Limoeiro do Norte		2.000,00
11.º	"—Centro S. João Bosco—Escola Normal—Limoeiro do Norte		1.550,00
12.º	"—Centro Grupo Esc.—Limoeiro Norte		1.500,00

CENTROS PAROQUIAIS — CLASSIFICAÇÃO

1.º	Lugar—Centro Santana—Matriz de Jaguaruana	Cr\$	102.145,00
2.º	"—Centro Nossa Senhora do Rosário—Matriz—Aracati		65.207,00
3.º	"—Centro Menino Deus—Matriz de Alto Santo		46.000,00
4.º	"—Centro Filiação das Filhas de Maria — Russas		40.000,00
5.º	"—Centro Imaculada Conceição — Matriz de Iracema		39.800,00
6.º	"—Centro D. Manuel—Catedral de Limoeiro do Norte		35.281,00
7.º	"—Centro Matriz de Jaguaribe		33.350,00
8.º	"—Cent. Cônego Clímério—Matriz de S. João		30.500,00
9.º	"—Centro Imaculada Conceição—Matriz de Jaguaratama		24.000,00
10.º	"—Centro Matriz de Icapuí		18.897,00 ✓
11.º	"—Centro Nossa Senhora da Boa Viagem—Matriz de Itaipaba		15.897,00
12.º	"—Centro Matriz de Moradã Nova		15.600,00
13.º	"—Centro Pe. Acelino — Cap. de Tabuleiro—Limoeiro		15.090,00
14.º	"—Centro Movimento Avulso Nossa Senhora de Fátima—Quixeré		12.610,00
15.º	"—Centro Capela do Ema—Iracema		12.500,00
16.º	"—Centro Nossa Senhora do Rosário—Matriz de Russas		8.500,00
17.º	"—Centro Capela de Felício—Jaguaribe		8.000,00
18.º	"—Centro Santa Rosa—Paróquia de S. João		7.500,00
19.º	"—Centro Cap. de S. José—Jaguaruana		6.687,00
20.º	"—Centro Cap. do Outeiro—Aracati		5.408,00
21.º	"—Centro Nossa Senhora da Conceição—Matriz de Quixeré		5.584,00
22.º	"—Centro Cap. do Jequi - Jaguaruana		5.058,00
23.º	"—Centro Capela de Timbauba—Paróquia de Russas		5.000,00
24.º	"—Centro Cap. de Flores—Quixeré		3.200,00
25.º	"—Centro Cap. de Castanhão—Alto Santo		3.000,00
26.º	"—Centro Cap. de Rancho do Povo—Itaipaba		2.855,00
27.º	"—Centro Cap. de Barra do Figueiredo—Alto Santo		2.600,00
28.º	"—Centro Cap. de S. Raimundo—Limoeiro do Norte		2.500,00
29.º	"—Centro Capela de Mapuá—Jaguaribe		2.100,00
30.º	"—Centro Cap. de Mata Fresca—Icapuí		2.094,00 ✓
31.º	"—Centro Cap. de Nova Floresta—Jaguaribe		2.001,00
32.º	"—Centro Cap. de Lima—S. João do Jaguaribe		2.000,00

QUADRO COMPARATIVO

	1960	1959	1958
1.º Aracati	220.694,00	89.181,00	86.437,00
2.º Jaguaruana	122.276,00	20.000,00	12.500,00
3.º Limoeiro do Norte	81.233,00	105.145,00	37.292,00
4.º Russas	59.500,00	48.109,00	46.065,00
5.º Iracema	58.300,00	38.814,00	16.394,00
6.º Alto Santo	52.500,00	10.050,00	5.500,00
7.º Jaguaribe	50.000,00	15.000,00	8.000,00
8.º SÃO JOÃO DO JAGUARIBE	40.000,00	A paróquia não tira criadas	
9.º Jaguaratama	25.000,00	8.500,00	3.000,00
10.º Icapuí	24.013,00	10.000,00	6.202,00 ✓
11.º Quixeré	21.200,00	11.244,00	9.100,00
12.º Itaipaba	20.020,00	6.100,00	3.248,00
13.º Pereiro	20.000,00	5.000,00	5.000,00
14.º Moradã Nova	14.002,00	1.914,00	1.168,00
	806.738,00	369.057,00	239.906,00

DOCUMENTO N.º 4


 ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUI

LEI Nº 14/86

DISPÕE SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO E SOBRE O PLANO DE CLASSIFICAÇÃO DE CARGOS/FUNÇÕES, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE ICAPUI, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte

L E I:

Art. 1º - A Carreira do Magistério do 1º e 2º Graus, do Serviço Público Municipal obedecerá as diretrizes estabelecidas na presente Lei.

Parágrafo Único. Entenda-se por Magistério Público Municipal o quadro de servidores que atuam diretamente na rede municipal de ensino, docentes e especialistas.

Art. 2º - Os cargos e funções do Magistério serão classificados como de provimento efetivo e contrato, enquadrando-se basicamente nos seguintes grupos:

I - docência
II - especialistas

Art. 3º - A estrutura de cargos e funções do grupo do Magistério está definida nos anexos I e II, partes integrantes desta Lei.

Parágrafo Único. Os cargos de provimento em comissão que definem as direções das escolas, serão regidos pelo critério de confiança ou por regulamento de cargos comissionados do Município.

Art. 4º - A classificação de cargos/funções se fará de acordo com a natureza das tarefas a serem desempenhadas e a habi



ESTADO DO CEARÁ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUI

litação do servidor.

Art. 5º - Entenda-se por especialistas os servidores que executam tarefas de assessoramento, planejamento, programação, supervisão, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação, inspeção e outras, respeitadas as prescrições contidas na Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

Art. 6º - Entenda-se por docentes os servidores encarregados de ministrar o ensino e a educação ao aluno em quaisquer atividades, áreas de estudo e disciplinas constantes do currículo escolar.

Parágrafo Único. Na presente Lei, considere-se como Professor o docente com habilitação no Magistério e como Professor Auxiliar o docente sem habilitação no Magistério.

Art. 7º - Entenda-se por Magistério os cargos/funções com atividades escolares direcionadas à educação, em qualquer nível de ensino, sejam eles de atuação direta ou indireta na sala de aula.

Art. 8º - O provimento dos cargos/funções do Magistério se dará:

- I - por nomeação;
- II - por contrato.

§ 1º - O ato de nomeação se dará mediante aprovação em concurso público, regulamentado em portaria pelo Executivo Municipal.

§ 2º - Só poderão inscrever-se em concurso público os candidatos portadores de diploma de 2º grau pedagógico.

§ 3º - A convocação a título precário se dará:

- I - para professores enquanto aguardam a aprovação em concurso;
- II - para os não professores formados, obedecendo o regime de contrato adotado pelo Poder Executivo Municipal.

Art. 9º - O contrato em regime celetista será regido pela Consolidação das Leis do Trabalho - C.L.T.



ESTADO DO CEARÁ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUI

II - de um cargo/função a outro cargo/função com elevação funcional - transferência vertical ou progressão.

Art. 16 - As transferências de que trata o artigo anterior serão atos administrativos do Prefeito, desde que julgue convenientes.

Art. 17 - Outro tipo de movimentação de pessoal é a permuta. Consiste na troca de localidade de serviço por dois servidores, ocupantes do mesmo cargo, por interesse próprio.

Art. 18 - Uma vez admitido no quadro do Magistério público municipal o servidor terá assegurados por lei os direitos que a própria Constituição do país assegura ao servidor público:

- I - férias regulamentares;
- II - licenças remuneradas por motivo de saúde;
- III - licença remunerada por gestação;
- IV - licença por acidente do trabalho;
- V - afastamento remunerado de 8 (oito) dias por motivo de casamento e luto por pais, irmãos, filhos e cônjuges;
- VI - repouso remunerado;
- VII - aposentadoria por vinte e cinco (25) anos de efetivo exercício para o servidor do sexo feminino e trinta (30) anos para os do sexo masculino.

Art. 19 - Além desses direitos o servidor do Magistério receberá:

I - vencimento ou salário compatível com os dispositivos da Constituição Federal e Consolidação das Leis do Trabalho;

II - adicional por triênio de efetivo exercício no Magistério Público Municipal, correspondente a 20% (vinte por cento) do salário mínimo regional;

III - adicional por insalubridade (pó de giz) correspondente a 15% (quinze por cento) ~~do salário mínimo regional~~ (Barra);

IV - gratificação por exercício em local de difícil acesso, regulamentada em lei municipal;



ESTADO DO CEARÁ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUI

V - diárias e/ou ajudas de custo no caso de viagens a serviço ou para participar de cursos promovidos pelo Órgão de Educação do Município;

VI - abono familiar a ser regulamentado em Lei municipal.

Art. 20 - A presente Lei define como deveres do servidor do Magistério municipal:

I - promover o bom funcionamento do sistema de educação e o máximo aproveitamento do aluno;

II - proporcionar aos alunos educação integral, dirigindo a aprendizagem de forma a estimular sua criatividade e criticidade;

III - obedecer as diretrizes e prioridades estabelecidas no plano municipal de educação;

IV - participar de todas as atividades educacionais do Município;

V - acompanhar a execução e avaliar os resultados dos trabalhos sob sua responsabilidade;

VI - fornecer informações aos órgãos competentes;

VII - acompanhar o desenvolvimento tecnológico e procurar seu aperfeiçoamento profissional, garantindo melhor qualidade de desempenho de seu trabalho;

VIII - assiduidade, pontualidade, disciplina e eficiência.

Art. 21 - É vedado ao servidor do Magistério Municipal:

I - descumprir ou alterar o horário de trabalho ou suspender aulas sem a competente autorização;

II - ceder o prédio escolar para fins que não os educacionais, utilizá-los para fins particulares ou receber remuneração por trabalhos extras realizados no estabelecimento de ensino;

III - deixar de ministrar, sem causa justificada, os programas de ensino aprovados.



ESTADO DO CEARÁ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUI

§ 1º - A verificação do cumprimento desses requisitos será efetuada pelo serviço próprio do Órgão Municipal de Educação.

§ 2º - O não cumprimento desses requisitos e a comprovação da não eficiência do professor poderá acarretar:

- I - alerta ao servidor contratado;
- II - rescisão do contrato.

Art. 22 - O ocupante do cargo/função de magistério municipal deverá participar de estágios e cursos de treinamento promovidos pela administração municipal.

Parágrafo Único. A frequência a esses cursos deverá ser considerada como uma estratégia de crescimento profissional de professor e requisito necessário à apuração do mérito para promoção.

Art. 23 - Os atuais ocupantes do magistério municipal não serão prejudicados por nenhum dispositivo constante desta Lei.

Art. 24 - As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correrão à conta das verbas destinadas à educação no orçamento municipal e celebração de convênios, se for o caso.

Art. 25 - Os dispositivos desta Lei serão regulamentados especificamente, desde que se faça necessário.

Art. 26 - Disposições omissas e casos específicos serão regulamentados em legislação complementar.

Art. 27 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, exceto quanto ao enquadramento e seus efeitos financeiros que vigorarão a partir de 15 (quinze) de março de 1987.

PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUI, aos 31 de dezembro de 1986.

Prefeitura Municipal de Icapui

Eng. José Ailton Felix Cirilo da Silva
Prefeito

ANEXO 6: FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA N.º 1 (INUNDAÇÃO DA CIDADE DE ARACATI I)



A marca de umidade na parede da casa indica que o volume de água reduzia, mas os transtornos permaneciam, exigindo dos moradores muita criatividade e tenacidade. Na traseira do caminhão visualizamos as jangadas com os seus mastros e um fervilhar de indivíduos carregando sacos de alimentos. Na impossibilidade do caminhão romper as águas, as embarcações eram o único meio de transporte capaz de assegurar o abastecimento de produtos e a locomoção de pessoas na própria cidade (Fotografia: inundação da cidade de Aracati, 1950. Acervo: Biblioteca Pública Monsenhor Bruno – Aracati, CE).

FOTOGRAFIA N.º 2 (INUNDAÇÃO DA CIDADE DE ARACATI II)

A invasão das águas do Jaguaribe não poupava as habitações dos moradores urbanos e transformavam as ruas em verdadeiros canais fluviais. (Fotografia: Rua de Aracati sofrendo com a inundação, s/data. Acervo: Biblioteca Pública Monsenhor Bruno – Aracati, CE).

FOTOGRAFIA N.º 3: PALMATÓRIA

(A palmatória retratada na fotografia foi encontrada nas Praias, o que nos leva a considerar que este tipo foi amplamente utilizado na região. Museu de Ponta Grossa, Icapuí, Ce. Esta instituição foi a materialização do sonho do pescador Josué Pereira Crispim que criou um acervo com peças de origem europeia e indígenas colhidas na região. Já a fotografia é do acervo particular do próprio autor desta tese. Objeto fotografado em: 25/07/2009)

FOTOGRAFIA N.º 4: ESCOLA DE SALA ÚNICA

(Localizada no atual, distrito de Melancias de Baixo, a pequena construção amarela aqui retratada é um resquício das escolas de sala única que surgiram na região das Praias nos anos 1970. A fotografia, produzida em 29/07/2009, é do acervo particular do autor desta tese)

FOTOGRAFIA N.º 5: RENDEIRA I

(Fotografia: Labirinteiras do sítio São Francisco, s/ data. Acervo: Biblioteca Pública Monsenhor Bruno – Aracati, CE)

FOTOGRAFIA N.º6: RENDEIRA II

(Fotografia: artesã confeccionando renda de bilro. s/data. Acervo da Biblioteca Pública Monsenhor Bruno – Aracati, CE)

FOTOGRAFIA N.º 7: REUNIÃO COMUNITÁRIA

(Fotografia: reunião comunitária. s/data e s/autor. Acervo da Biblioteca Pública Municipal de Icapuí – CE)

FOTOGRAFIA N.º8: MONUMENTO I



Monumento ao prêmio UNICEF Criança e Paz - Educação. A fotografia, produzida em 29/ 07/ 2009, é do acervo particular do autor desta tese)

FOTOGRAFIA Nº 9: MONUMENTO II



(Monumento ao prêmio UNICEF Criança e Paz - Educação A fotografia, produzida em 29/ 07/ 2009, é do acervo particular do autor desta tese)

FOTOGRAFIA N.º 10: MONUMENTO III

Monumento ao prêmio UNICEF Criança e Paz – Educação. A fotografia, produzida em 29/ 07/ 2009, é do acervo particular do autor desta tese)

ANEXO 7:

IMPRESSO N.º 1

PÁGINA 14
1.º Caderno

Interior

DIÁRIO DO NORDESTE
Fortaleza, Ceará — Quinta-feira, 20 de janeiro de 1994

Icapuí inicia festa da emancipação

O município de Icapuí, localizada no litoral leste do Ceará, comemora no período de 20 a 23 de janeiro, o seu 10º aniversário de emancipação política e administrativa. Para comemorar a data, o prefeito da cidade, José Airton Félix Cirilo da Silva, 37 anos, - terceiro governador de Icapuí - desenvolverá uma vasta programação. Na festa de abertura, programada para o dia 20, a comunidade participa logo às 15h00min, de uma alvorada. A animação fica por conta da banda de música da cidade. Em seguida, às 17h00min, todos os moradores são convocados à solenidade de hasteamento do Pavilhão Nacional.

A festa da independência política de Icapuí, ainda no dia 20, se desenvolverá com uma diversificada programação. Então sendo aguardados a realização de um torneio intermunicipal de basquetebol e de futebol de salão, oficinas de arte infantil, bem como apresentações de teatro de bonecos e de ginástica Olímpica. Todas estas atividades serão desenvolvidas na quadra de Cajual - onde desenvolverão as atividades esportivas - e a Praça Adauto Rêgo, que será o palco das apresentações culturais.

Na sexta-feira, dia 21, a programação tem início às 9 horas, com a realização de um torneio de futebol de praia. O evento terá como cenário a praia de Ilhétras. Ali, acontecerá, ainda, um torneio de vôlei de praia, envolvendo as categorias masculino e feminino. Já, a tradicional corrida de jumento terá início às 16 horas. O local escolhido foi Várzea de Icapuí. Um torneio de vôlei feminino, envolvendo equipes de várias cidades da região e um show musical, na praça Adauto Rêgo, com "Nosso Cantor Nossa Gente" encerram a programação do dia.

O ponto alto da festa de emancipação de Icapuí está reservada para o dia 22, sábado. Aguardada com expectativa, a programação promete muita animação e novidades. Em clima de solaria, Cajual e Quintais são os locais onde, com destaque, um show infantil, às 10h00min, todos voltam as atenções para a Maratona da Liberdade, cujo primeiro vencedor Matambá Icapuí. Logo em seguida, às 11h00min, um espetáculo de muita animação, A festa vai até o amanhecer do dia seguinte, com todos aproveitando o embalo dos festejos para prestigiar a Regata da Liberdade. O evento náutico está agendado para as nove horas, na Praia de Redonda. Um espetáculo de velas no mar que contará com a participação de pescadores da região, enquanto os visitantes se divertem, ainda, com o show da banda Swing e Lázaro.

ICAPUI, SUA HISTÓRIA

A instalação de Icapuí - localizada a 206 quilômetros de Fortaleza -, ocorreu no dia primeiro de janeiro de 1986, após a realização do plebiscito do dia 22 de janeiro de 1984, quando oficializado em 15 de janeiro de 1985, através da lei 11.603, promulgada pelo então governador Adauto Bezerra. Com uma área de 466 quilômetros quadrados e uma população estimada em 13.600 habitantes - segundo o IBGE -, Icapuí é um município novo, mas que já ocupa posição de destaque no mapa do Estado. Ex-distrito de Aracati, Icapuí era um feudo político da oligarquia que dominava aquele município e que não admitia vê-lo emancipado.

Administrada pelo petista José Airton, Icapuí - o único município do Ceará que explora o petróleo em terra firme -, foi também a primeira cidade cearense a ser contemplada com o prêmio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), num reconhecimento ao tratamento dado à criança, nos últimos anos. Um título inestimável, tudo pelo fato de ter Icapuí conseguido atrair para as escolas todas as crianças de 7 a 11 anos, residentes no município.

Mas além do petróleo, Icapuí explora economicamente pedras semipreciosas, as culturas do café, coco, sal e lagosta. Limitando-se ao Norte com o Oceano Atlântico, ao Sul com o município de Aracati, ao leste com a cidade de Crato, ao Rio Grande do Norte e a Oeste ainda com Aracati, Icapuí - com 33 quilômetros de um litoral e outro litoral -, com dez anos de vida autônoma possui três distritos: Icapuí-Sede, Ilhétras e Manibu.

Manibu, além de outras 22 comunidades, que se desenvolvem surpreendentemente. Já o litoral de Icapuí é composto por um conjunto de praias nativas e tranquilas, como as praias de Redonda, Ilhétras, Tremembé e Manibu.

A história de Icapuí - hoje com um efetivo de 8.150 - é extensa. O progresso caminha aceleradamente. A Saúde e a Educação são setores que merecem a atenção e o cuidado especial de seus prefeitos que já adquiriram o cartão de crédito e a confiança da população. A mortalidade infantil, ao contrário de outras cidades brasileiras, é praticamente inexistente. A Educação caminha muito bem. Os professores são capacitados e bem pagos. O funcionalismo público é pago rigorosamente em dia. A cidade conta com uma estrutura invejável. Tudo isso, defendido categoricamente pelo prefeito José Airton, que ao assumir o comando do município pela segunda vez, deu prioridade às ações governamentais, ali desenvolvidas com transparência e seriedade. (Manoel Lima)

Romeiros começam a movimentar ruas de Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte (Ceará) - É grande o número de romeiros que chegam a Juazeiro desde o início desta semana. Apesar de não ser período de romaria, o movimento na cidade é expressivo. Os romeiros dão um colorido especial nos pontos turísticos. Nesta época do ano, eles chegam em ônibus e se hospedam nos melhores hotéis. Na avaliação de membros da igreja, empresa de Natal (RN) "fazem alio" com excelsões de romeiros.

Hoje pela manhã, eles participam da primeira missa do dia 20 de 1994, como parte do acompanhamento de nascimento do Padre Cleto. Como manda a tradição, todo dia 20 de cada mês uma missa é celebrada na capela do Socorro, onde repousa os restos mortais do padroeiro de

Juazeiro, falecido no dia 20 de julho de 1914. Após a missa, os romeiros seguem para Canadá, como fazem todos os anos. Segundo o padre Francisco Morilo de São Bartolomeu, a freqüência de romeiros neste ano é maior que em janeiro de um passado.

Muitos que são devotos de São Sebastião fazem pela manhã uma caminhada com a imagem de santo até a capela do Socorro, partindo da matriz de Nossa Senhora das Dores. À noite, a imagem é trazida de volta após a missa das 17 horas. Na capela de São Sebastião, localizada no quarteirão do 2º BPM, desde o dia 10 passado se realizam as festas de São Sebastião, com quaternos, novenas, leitões e missas celebradas pelo capelão militar, capelão Roberto.

Côlera é ameaça a Senador Pompeu apesar do combate

A incidência da cólera no município de Senador Pompeu está preocupando as autoridades ligadas ao setor de saúde. O número de casos registrados vem aumentando assustadoramente, o que coloca em cheque a problemática do setor, tendo em vista a ameaça de uma epidemia. Os primeiros sinais da cólera tiveram início em julho do ano passado, na comunidade do Alto do Cratão e de lá para cá, apesar dos trabalhos de prevenção e da guerra contra a doença, a cólera tem se espalhado rapidamente.

Conforme dados fornecidos pela 9ª Delegacia Regional de Saúde, funcionários do Hospital Santa Isabel, até o dia 24 de dezembro do ano passado, 116 casos de cólera foram confirmados, 43 suspeitos e 83 foram descartados, totalizando 242 casos notificados, com um óbito. Dos casos confirmados, a maior incidência ocorreu nas regiões do Alto do Cratão e Pavulzinho, enquanto que

no Km 20, no distrito de Bonfim, foi registrado o maior índice da doença.

Na tentativa de reverter o quadro, profissionais de saúde estão promovendo a distribuição de medicamentos, como hipoclorito de sódio e realizando palestras educativas onde são discutidos métodos de prevenção, além da desinfecção das unidades de tratamento. Já a Secretária de Saúde do Município, a frente o médico Miguel Fernandes Vieira, disse de que constatou o primeiro caso vem realizando um trabalho com visitas e orientações da doença. A ocorrência desenvolveu várias tarefas em prol do combate à cólera, entre elas, está a distribuição de 1.200 litros de hipoclorito de sódio, vigilância sanitária nas recreativas, a falta de água, limpeza nas casas e água, proibição de banho e lavagem de roupa no litoral do São Paulo, entre outras ações. (Fátima Nô)

(Fonte: Diário do Nordeste. 20 de janeiro de 1994, 1º caderno, p. 14, Biblioteca Pública Municipal de Icapuí, Ceará)

IMPRESSO N.º 2



(Fonte: Informativo A Força do Povo. Arquivo privado de José Nilson)

IMPRESSO N.º 3



(Fonte: Informativo A Força do Povo. Maio de 1986. Arquivo privado de José Nilson)

IMPRESSO N.º 5

INFORMATIVO FORÇA DO POVO Página 4 INFORMATIVO FORÇA DO POVO Página 5

EDUCAÇÃO — PRIORIDADE NÚMERO 1 NA ATUAL ADMINISTRAÇÃO

Quando Icapuí passou a município, passou a ser uma unidade política, com 30 professores não qualificados e sem condições de atender a demanda de alunos que procuravam a rede de ensino pública em Icapuí. Com isso, a atual administração da sempre web (Associação) conseguiu o apoio:

O prefeito José Arnaldo Costa, que se fez responsável por fazer como presidente do Conselho Municipal de Educação, visando a problemas que se tornaram um desafio, para ele e a equipe de professores, para com o apoio do trabalho social foi possível, com o apoio da Comissão de Ensino, passar a oferecer ensino regular de nível, mesmo sem espaço físico adequado e adequado, passando a ocupar as dependências da Igreja, Salão Paroquial e até mesmo casas residenciais, o que mais aumentava mesmo era a demanda de alunos que queriam frequentar a escola.

Hoje a realidade é outra. O município dispõe de um corpo de 120 professores e 22 salas de aula. Não se vê, um crescimento de 80 professores e 22 salas de aula, que hoje atendem a alunos de seis a dez anos. O número de alunos matriculados que era de 700, passou a ser 3.000, representando 2.300 novas vagas somente neste primeiro ano de administração.

O atendimento aos professores, no que diz respeito a qualificação e supervisão técnica, tem sido o fator prioritariamente observado e observado atualmente pela Secretaria de Educação. Como exemplo, a programação de férias de 1987 e Educação, desenvolvida em maio de Julho e junho, ocorreu de acordo com o "Ano e do 2º" que visa a atualização dos professores para melhor atendimento aos alunos. E visando combater o analfabetismo, foram criadas 14 unidades de Cultura, com metodologia do Paulo Freire, com a finalidade de alfabetizar e proporcionar os alunos analfabetos, para uma educação crítica de qualidade.

Para formação destes cursos, foi elaborado um planejamento com duração de dois meses, sendo participando 50 educadores, conferência no apoio da Universidade Federal do Ceará — UFC, Secretaria de Educação do Estado, Prefeitura e Fundação Educac — Orgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura — MEC.

Até o ano passado (1986), Icapuí não dispunha de ensino de primeira grau. O prefeito visando dar melhor atendimento aos estudantes do município que eram obrigados a se deslocar para Atacoti e Miraflores para estudar e aprender, criou, após discussão dentro da rede do município, a Fundação de um ensino regular que atenderia os alunos.

REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES

Como forma de valorizar o magistério, a prefeitura de Icapuí é uma das que paga aos professores municipais. Comparando-se com os salários anteriores a administração atual, hoje os professores de Icapuí recebem uma remuneração bem melhor, que segundo o prefeito, ainda é pouco, para a importância que a educação representa para os destinos de um povo.

Os professores recebem, atualmente, salários com aumento variável de 100 por cento em média, com relação aos salários anteriores pela prefeitura de Atacoti.

OUTRAS REALIZAÇÕES DO SETOR

Visando, sempre enriquecimento aos estudantes, a prefeitura em conjunto com a Associação Cultural Icapuíense-Acta, instalou a Biblioteca Pública, que funciona em anexo à Secretaria de Educação e Cultura. Atendendo pedido dos estudantes de Quindim, recuperou a unidade escolar nº 14 na sede do município a escola de primeiro grau, Professora Miraflores, que recebeu abastecimento d'água do P.N. da Serra.

SETOR CULTURAL

Em comemoração aos 100 anos do dia do trabalhador, a prefeitura promoveu a ginástica dos trabalhadores, envolvendo um grande número de participantes.

Na semana da Pátria, foi promovido pela Escola professora Miraflores, com apoio de toda a equipe de administração, no evento foram promovidos debates com o Brasil e o seu lado Independente com a participação de representantes de partidos políticos, bem como municipais, condutores de entidades da vida pública brasileira. Como parte do evento foram promovidas ainda, corridas de bicicletas, atletismo, jogos esportivos, coral na praça. Com toda a participação do povo e visitantes.

A 1ª Semana Cultural de Icapuí, foi comemorado o primeiro aniversário da emancipação político-administrativa de Icapuí, promovida pela Acta contando com apoio integral da Prefeitura de Icapuí.

PROFESSORES ENCAMINHADOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ICAPUÍ E JÁ APROVADOS PARA EXERCÍCIO

Conferência com Omec, visando a criação de quatro turmas de pré-escolas, sendo duas na sede e duas na grade de Baunates.

Conferência com a Fundação Educac, visando a criação de 10 turmas de Cultura para alfabetização e conscientização de adultos.



Associação Municipal de Educação e Esportes P.M.C. BIBLIOTECA PÚBLICA. ASSOCIAÇÃO CULTURAL ICAPUÍENSE

Atacoti, Aracati e Atacoti. Orgão de Educação e Cultura e Biblioteca Pública de Icapuí.



Grupo escolar no distrito de Miraflores, atendendo 140 alunos matriculados em 1987.



Escola do Primeiro Grau Gabriel Espinosa dos Reis no distrito de Quindim em Icapuí.



Conferência de unidade escolar de Miraflores com 170 alunos de seis a dez anos.



Unidade escolar de Miraflores, atendendo 140 alunos matriculados em 1987.



Grupo escolar, com apoio integral da Prefeitura de Icapuí.

(Fonte: Informativo Força do Povo, Órgão Informativo da prefeitura de Icapuí, n.º 6 / julho de 1987, p. 04 E 05; Arquivo da Biblioteca Pública Municipal de Icapuí – CE)

Jornal

força do povo

ÓRGÃO INFORMATIVO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ICAPUÍ - JOSÉ AIRTON CIRILO - ADMINISTRAÇÃO PRIMEIRA - Nº 10 - MARÇO/ABRIL/88

ICAPUÍ RECEBE PT EM FESTA

Foi uma grande festa, o ato público realizado em Icapuí no dia 18 de março, para marcar a filiação do prefeito José Airton e de outras lideranças de Icapuí ao Partido dos Trabalhadores. Junto com ele, mudaram de Partido o vice-prefeito, Carlos, Antonio de Souza, e os vereadores Raimundo (Camundo) Bonfim e Antônio César Rebouças, e os demais membros da administração municipal. Mais de 5.000 pessoas compareceram à Praça Adauto Róseo, numa mostra de que o povo icapuense apoiou a decisão de José Airton e dos demais companheiros. Uma decisão que se baseou em um longo período de discussões, de amadurecimento da idéia. E que não se moveu por interesses pessoais ou carreiristas, como os que determinam

tantas outras mudanças de Partidos que acontecem, mas pela consciência de que o PT era o que melhor combinava com a filosofia que a Administração de Icapuí se impôs, de colocar em primeiro lugar a organização e a conscientização do povo, na luta por uma sociedade mais justa e mais igual para todos.

Desde que José Airton assumiu a Prefeitura, o PMDB só tem decepcionado os que acreditaram que esse Partido iria trazer mudanças para o estado e para o País. Em Icapuí, o Governo estadual nunca deu apoio à Prefeitura, porque ela se voltava para os interesses populares, preferindo apoiar a oligarquia dos Costa Lima, que vem impondo há anos sua dominação sobre o municí-

pio de Aracati, que lutou para que a emancipação de Icapuí não acontecesse, a fim de que não diminuísse sua área de dominação.

O povo de Icapuí entendeu a atitude dos companheiros que mudaram de Partido e foi à Praça dar seu apoio ao Prefeito, aos vereadores, às outras lideranças que agora estão no PT. O discurso do prefeito José Airton, inflamado, mostrou quem realmente está ao lado dos icapuenses, e quem são os traidores. No final, ele foi aplaudido e carregado pela multidão, que pensa e sente como ele.

Além das lideranças locais, compareceu a Icapuí uma verdadeira caravana de Fortaleza, onde se incluía a prefeita Maria Luiza, os deputados João Alfredo (Presidente Regional do PT) e Ilário Marques, outros membros da direção do PT e da Administração Popular de Fortaleza, um ônibus lotado de petistas e capital e mais o suplente de deputado Inocêncio Uchôa, que também aderiu ao PT.

Artistas de Fortaleza, como Eugênio Leandro, Peninha, Jabuti, Paraíba, foram dar um toque de festa ao ato público, que não foi só para lamentar o descaço do Governo, as dificuldades encontradas na Administração de Icapuí, mas as novas perspectivas que se anunciam através da única forma que o povo tem de conseguir suas conquistas: a força da união e da organização. Só assim os trabalhadores e o povo brasileiro garantirão seus direitos, e não ficando à mercê dos governos, que se alternam no poder levando em conta apenas os interesses da classe à qual pertencem.



Vice-Prefeito Carlos Antonio, Prefeito José Airton, Prefeita de Fortaleza Maria Luiza, Presidente do PT João Alfredo, Suplente de Deputado Inocêncio Uchôa



Povo na praça apoia decisão

Icapuí forma sua Colônia de Pescadores
(Veja última página)

População luta pela recuperação da estrada
(Página 3)

Agenda do Executivo
(Página 2)

Prefeitos discutem pesca predatória
Última página

(Fonte: Jornal Força do Povo, Órgão Informativo da prefeitura de Icapuí, n.º10 março / abril de 1988; Arquivo da Biblioteca Pública Municipal de Icapuí – CE.)

IMPRESSO N.º 7



(Fonte: Icapuí, Órgão Oficial da Prefeitura Municipal de janeiro de 1992; Arquivo da Biblioteca Pública Municipal de Icapuí – CE)

