



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO

**ESCOLA DE AGRONOMIA DO NORDESTE (EAN): MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NA PARAÍBA
(1936-1968)**

JOÃO PESSOA/PB
SETEMBRO - 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO

**ESCOLA DE AGRONOMIA DO NORDESTE (EAN): MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NA PARAÍBA
(1936-1968)**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).
Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA/PB
SETEMBRO – 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S728e Souto, Thaisy Lanny de Albuquerque.
Escola de Agronomia do Nordeste (EAN) : memórias e representações do ensino superior agrícola na Paraíba (1936-1968) / Thaisy Lanny de Albuquerque Souto. - João Pessoa, 2023.
160 f. : il.

Orientação: Maria Elizete Guimarães Carvalho.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. História da educação. 2. História oral. 3. Ensino superior agrícola. 4. Práticas educacionais. 5. Escola de Agronomia do Nordeste. I. Carvalho, Maria Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BC CDU 37(09)(043)

**ESCOLA DE AGRONOMIA DO NORDESTE (EAN): MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NA PARAÍBA
(1936-1968)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba
(PPGE/UFPB) como requisito para a conclusão do
Curso de Doutorado em Educação.

João Pessoa/PB, ... de de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Professora Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
(Orientadora/PPGE/CE/UFPB)



Professora Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta
(Examinadora externa – UFRN)

.....
Professor Dra. Patrícia Cristina de Aragão
(Examinadora externa – UEPB)



Professora Dra. Fabiana Sena da Silva
(Examinadora interna – PPGE/CE/UFPB)



Professora Dra. Geralda Macedo
(Examinadora interna – UFPB)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho
a Deus. Toda honra e toda glória ao
Teu nome, Senhor!
À minha mãe, Lindécia;
Minha irmã, Thatiana;
A Lauter, meu esposo;
Aos meus filhos, Miguel e Lorena;
E minhas sobrinhas, Helena, Milena
e Clarice.
Com todo amor e carinho.*

AGRADECIMENTOS

Eis que chega o momento de agradecer aos que fizeram parte da trajetória de elaboração deste trabalho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela Sua infinita bondade e misericórdia, que se renova todos os dias. Obrigada, Senhor, pela vida e pela Sua presença iluminando meus caminhos, em todas as situações!

Agradeço, de coração, à Professora Elizete, minha orientadora, pela sua colaboração, pelo seu apoio e pelo seu exemplo. Quando nos conhecemos, não imaginava que estava diante de uma pessoa tão maravilhosa, de imenso coração, uma pessoa verdadeiramente humana; e de um talento imenso como professora e educadora. Certamente, aprendi muito com ela e vou levar comigo uma imensa gratidão por tudo o que fez por mim.

Agradeço aos meus familiares. Quanta paciência tiveram comigo durante todo esse tempo.

Agradeço a meu esposo, Lauter, pela sua companhia e apoio, desde que este trabalho era apenas um sonho. Obrigada pelos passeios à Areia, pelos contatos para a realização da pesquisa, pela sua companhia em vários momentos (desde os momentos em que fui assistir às aulas, quando ficou segurando nossa filha, até os deslocamentos para a realização das entrevistas). Muito obrigada, meu amor, pelo incentivo e por sua dedicação.

Agradeço à minha mãe, Lindécia, que, tantas vezes me acolheu para que eu pudesse escrever, que cuidou com tanto carinho de meus filhos e de mim, enquanto a pesquisa se transformava em texto. Obrigada, mãezinha, pelo seu cuidado, pelas comidinhas saborosas, pelo espaço físico de sua casa e emocional de seu coração amoroso.

Agradeço à minha irmã, Thatyana, pelas dicas, pelas conversas animadas, por sua presença tão marcante em minha vida e por encher meu coração de alegria nos momentos em que tanto precisei. Lembro com carinho de sua iniciativa de me ajudar na defesa da qualificação, encontrando um lugar tranquilo que eu pudesse me sentir acolhida.

Agradeço a meus filhos, Miguel e Lorena. Talvez um dia vocês possam compreender o motivo de mamãe ter ficado tanto tempo em frente ao computador, tentando conciliar as atividades acadêmicas com os nossos momentos juntos. Eu estava todo esse tempo buscando a concretização de um sonho profissional, mas vocês dois são a realização do meu maior sonho. E eu desejo, de coração, que esse esforço seja um incentivo para vocês buscarem seus sonhos; e que sejam muito felizes. Eu amo muito vocês! E agradeço imensamente a Deus por vocês existirem!

Agradeço às minhas sobrinhas, Helena, Milena e Clarice (Carinho), por serem essas flores de alegria em minha vida.

Agradeço a minha avó, Lindomar, pelas suas orações. Como é renovador sentir a força de uma oração, para recobrar o ânimo. Obrigada por sua persistência e pela sua força! Houve momentos em que eu só pensava em desistir, mas seu gesto de carinho em me levar para a igreja me renovou as forças e as esperanças.

Agradeço a minha sogra, dona Donza, por ter me acompanhado tantas vezes no deslocamento entre Campina Grande e João Pessoa, quando minha filha era apenas um bebê, para que eu pudesse assistir às aulas do doutorado.

Agradeço às amigas da Linha de Pesquisa de História da Educação, da turma 38 do PPGE/UFPB. Recebemos o apelido carinhoso de “As sete melhores da Pan”: Suênyia, Camila, Thayana, Ana Danielle, Auristela, Manuelle e eu. Meninas, muito obrigada por partilhar essa experiência do doutorado junto com vocês. Que turma divertida e estudiosa. E quase todas grávidas ao mesmo tempo. Espero que nossa amizade continue mesmo após o curso.

Agradeço aos professores do PPGE/UFPB, pelos ensinamentos durante a realização das disciplinas. Certamente, tudo o que aprendemos ao longo do tempo, através das leituras e dos debates, reflete-se na nossa maneira de interpretar, escrever, dialogar com o objeto de pesquisa.

Agradeço aos entrevistados (colaboradores), que gentilmente cederam seu tempo para partilhar suas memórias, trajetórias de vida e lembranças sobre a Escola de Agronomia. Muito obrigada, Joaquim Osterne Carneiro; Zélia Almeida; Izabel Cristina Silva! Sem a participação de vocês, essa pesquisa não teria sido possível!

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca de qualificação, pelas valiosas sugestões e contribuições para a continuidade da pesquisa e da escrita. Esse trabalho, certamente, é uma produção de vocês também!

Agradeço às pessoas que fazem parte das instituições de pesquisa: o Espaço Cultural e o IHGP em João Pessoa; o arquivo e a Biblioteca do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFPB, no *campus* de Areia.

Agradeço, de coração, a Maysa Palmeira, pela sua amizade e por me compreender nos momentos difíceis. Os momentos que conversamos me tornaram mais leve e certamente me transformaram em uma pessoa melhor.

Agradeço a Dra. Zélia Sales, pelo apoio nos momentos em que estive doente, pelo acompanhamento e por não ter me deixado “desistir de nada”. Suas orientações foram (e são) muito valiosas para mim!

Agradeço a Irmã Jacira (*in memoriam*). A pandemia levou você desse mundo, mas não levou a saudade que sinto de você, nem a gratidão por tudo o que fez por mim. Você mora no meu coração.

Agradeço a Ivânia (*in memorian*), mais uma vítima da pandemia, mas que durante sua vida me acolheu e me deu direcionamentos importantes para que eu pudesse seguir em frente.

Agradeço a Bruna Katherine, pela leitura do texto e pelas sugestões tão valiosas, que contribuíram para que eu pudesse enxergar, sob a perspectiva do leitor, as passagens que não estavam tão claras quanto eu imaginava. E também a Andrezza, pela imensa ajuda para organizar as transcrições das entrevistas.

Por fim, quero me desculpar se esqueci de mencionar alguém. E mais uma vez agradecer a todos que fizeram parte, direta ou indiretamente, da elaboração desse trabalho.

É sempre misterioso, para quem lê um livro de cunho histórico, pensar como o autor chegou a escrever o que escreveu. Como ele sabe isso que eu não sei? Onde e como ficou sabendo? Se há uma história contada, como se construíram os pedaços de história? Se o passado nunca pode ser plenamente conhecido e compreendido, como ter acesso ao que passou? A resposta a todas essas perguntas está nos traços que foram deixados, nos vestígios não apagados, que dizem algo sobre a vida das pessoas e sobre as relações que elas estabeleceram entre si.

(GALVÃO; LOPES, 2010, p.10)

RESUMO

A Escola de Agronomia do Nordeste (EAN) foi a primeira Instituição de Ensino Superior do Estado da Paraíba. Foi criada na década de 1930, durante o Governo do Presidente Getúlio Vargas, por intermédio do então Ministro José Américo de Almeida, idealizador desse projeto. No ano de 1936, houve a inauguração da EAN e teve início, logo no primeiro ano, o funcionamento do Curso Técnico Agrícola (para alunos que não possuíam o Ensino Secundário). No ano seguinte, em 1937, foi realizado o primeiro vestibular para o Curso Superior de Agronomia. Sendo assim, buscaremos analisar as práticas cotidianas desenvolvidas durante os primeiros anos de funcionamento da Escola de Agronomia do Nordeste. Nosso recorte temporal compreende o período de 1936, ano de inauguração da Escola, até 1968, ano em que o Curso de Agronomia se tornou vinculado à Universidade Federal da Paraíba, através da criação do Centro de Ciências Agrárias. Este trabalho encontra-se pautado no aporte teórico da História Cultural, que nos possibilita refletir sobre as categorias de pensamento como *representações*, *práticas*, *apropriações* e a cultura comum e cotidiana, através dos diálogos com Michel de Certeau (1982; 1996) e Roger Chartier (1990; 2002). Além disso, com base no diálogo com Justino Magalhães (2004; 2007), problematizaremos a história de uma instituição educativa a partir dos aspectos de sua materialidade, das representações e das apropriações. Nossa metodologia de pesquisa consiste na História Oral, através de autores como Portelli (1997; 2016) Alberti (2008; 2010; 2014) e da sua intrínseca relação com a memória, a partir de Pollak (1989) e Benjamin (1994). Percebemos, assim, que além das normas, existem as práticas dos sujeitos, que conferem a singularidade desse espaço da EAN.

Palavras-chave: História da Educação; Ensino Superior Agrícola; Práticas Educacionais; História Oral; Memória.

ABSTRACT

The *Escola de Agronomia do Nordeste (EAN)* was the first Higher Education Institution in the State of Paraíba, created in 1930s, during President Getúlio Vargas' Government, by Minister José Américo de Almeida, creator of this project. In 1936, *EAN* was inaugurated and, in the first year, the Agricultural Technical Course began to operate (for students who did not have secondary education) and in the following year, in 1937, the first entrance exam for the Superior Agronomy Course was held. To understand this history and its memories, the daily educational practices developed during the first years of *EAN*'s operation was seek. The time frame covers the period from 1936, the year of School inauguration, until 1968, the year that the Agronomy Course became linked to the *Universidade Federal da Paraíba* and became known as the *Centro de Ciências Agrárias*. This work is based on the theoretical contribution of Cultural History, which makes it possible to reflect on categories such as *representations, practices, appropriations* and common and everyday culture, by the dialogues with Michel de Certeau (1982; 1996) and Roger Chartier (1990; 2002). Furthermore, according to Justino Magalhães (2004; 2007), the history of an educational institution is problematized based on aspects of its materiality, representations and appropriations. The research methodology consists of Oral History, by authors such as: Portelli (1997; 2016), Alberti (2008; 2010; 2014) and its intrinsic relationship with memory, based on Pollak (1989) and Benjamin (1994). It was realized, in addition to the norms, there are subjects' practices, that give uniqueness to *EAN* educational space.

Key words: History of Education; Agricultural Higher Education; Educational Practices; Oral History; Memory.

RESUMEN

La *Escola de Agronomia do Nordeste (EAN)* fue la primera Institución de Educación Superior del Estado de la Paraíba, creada en la década de 1930, durante el Gobierno del Presidente Getúlio Vargas, a través del entonces Ministro José Américo de Almeida, creador de ese proyecto. En 1936, se inauguró la *EAN* y, en el primer año, comenzó a funcionar el Curso Técnico Agrícola (para estudiantes que no tenían educación secundaria) y al año siguiente, en 1937, se realizó el primer examen de ingreso al Curso Superior de Agronomía. Para comprender esa historia y sus memorias, se buscó analizar las prácticas educativas cotidianas desarrolladas durante los primeros años de funcionamiento de la *EAN*. El recorte temporal abarca el período comprendido entre 1936, año de inauguración de la Escuela, hasta 1968, año en que el curso de Agronomía pasó a vincularse a la *Universidade Federal da Paraíba* y pasó a denominarse *Centro de Ciências Agrícolas*. Este trabajo se sustenta en el aporte teórico de la Historia Cultural, que permite reflexionar sobre categorías de pensamiento como *representaciones, prácticas, apropiaciones* y cultura común y cotidiana, a través de diálogos con Michel de Certeau (1982; 1996) y Roger Chartier (1990; 2002). Además, en Justino Magalhães (2004; 2007), la historia de una institución educativa es problematizada a partir de aspectos de su materialidad, representaciones y apropiaciones. La metodología de investigación consiste en la Historia Oral, a través de autores, como: Portelli (1997; 2016), Alberti (2008; 2010; 2014) y su relación intrínseca con la memoria, con base en Pollak (1989) y Benjamin (1994). Luego se comprendió que además de las normas, están las prácticas de las asignaturas, que dan singularidad al espacio educativo de la *EAN*.

Palabras clave: Historia de la Educación; Educación Superior Agrícola; Prácticas Educativas; Historia oral; Memoria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa geográfico com a localização do município de Areia/Paraíba	p.66
Figura 2: Jornal “ <i>A União</i> ” noticia a criação da EAN	p. 71
Figura 3: Despedida do Engenho da “ <i>Várzea</i> ”.....	p. 72
Figura 4: Decreto nº 696: Regulamento da EAN	p. 75
Figura 5: Matéria do Jornal “ <i>A União</i> ”, referente à inauguração da Escola de Agronomia (1936)	p. 77
Figura 6: Residência do Diretor da EAN.....	p.79
Figura 7: Inauguração da “ <i>Escola de Agronomia da Parahyba</i> ” (1936)	p.79
Figura 8: Carteira Estudantil de 1937	p.86
Figura 9: Ivan Vilela no pátio interno do Edifício Central da Escola de Agronomia	p.88
Figura 10: Ivan, Otávio, Waldir e Nivaldo em Areia	p.90
Figura 11: Escola de Agronomia em 1939	p.91
Figura 12: Edifício Central da Escola de Agronomia	p.93
Figura 13: Diploma de Nyedja Nascimento (1949)	p.102
Figura 14: Nyedja Nascimento (à esquerda) e Manoel Félix (à direita) em fotografias de formatura (1949)	p.102
Figura 15: Nyedja Nascimento e Manoel Félix no Encontro Anual dos Estudantes de Agronomia em 1950	p.104
Figura 16: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por Zélia Almeida	p. 151
Figura 17: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por Joaquim Osterne Carneiro	p. 152
Figura 18: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por Isabel Cristina Nascimento Silva	p. 153

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Estado da Arte: O Ensino Superior Agrícola no Brasil	p.27
Tabela 2: Estado da Arte: As produções sobre “educação rural” na Paraíba	p.30
Quadro 1: Memorialistas da EAN	p.42
Quadro 2: Primeiros cursos de Engenharia Agrônômica que foram criados no Brasil, até a regulamentação do Ensino Agrônômico em 1910	p.58
Quadro 3: Criação das primeiras Universidades no Brasil	p.61
Quadro 4: Legislações do ensino superior no Brasil (até 1968)	p.62
Quadro 5: Cursos de Engenharia Agrônômica criados no Brasil durante o Governo Vargas (1930-1945)	p.64
Quadro 6: Diretores da EAN (1936-1970)	p.80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCA	Centro de Ciências Agrárias
EAN	Escola de Agronomia do Nordeste
ENA	Escola Nacional de Agricultura
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras (Minas Gerais)
ESALQ	Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (São Paulo)
IHGP	Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba
IPHAEP	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MAIC	Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio
NDIHR	Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ITINERÁRIOS DE PESQUISA	16
1.1 O que é uma “instituição de ensino”?	19
1.2 Percursos teóricos da pesquisa	31
1.3 Fontes de pesquisa e metodologia	34
1.3.1 Jornal “ <i>A União</i> ”	36
1.3.2 Fotografias	38
1.3.3 Memorialistas	41
1.3.4 História Oral: um diálogo com as memórias	45
 2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE	
AGRONOMIA NA PARAÍBA	54
2.1 O Ensino Superior Agrônomo no Brasil	56
2.2 O município de Areia e a criação da Escola de Agronomia na Paraíba	65
2.3 Inauguração da EAN	74
 3 ENTRE FOTOGRAFIAS E MEMÓRIAS: A EAN A PARTIR DE	
REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E COTIDIANO	84
3.1 Quando as memórias são imagens: fotografias e relatos de memorialistas ..	85
3.2 Memórias, representações e práticas cotidianas	98
 4 AS MEMÓRIAS DA EAN: ENTRE O PODER E O FAZER, ESPAÇO DE	
INTERDIÇÕES E NORMAS	106
4.1 Os sujeitos das entrevistas	110
4.2 O cotidiano e seus praticantes	129
4.3 Lugares de memória na história da EAN	132
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	146
ANEXOS	154

1 INTRODUÇÃO: ITINERÁRIOS DE PESQUISA

Tão logo se chega à cidade de Areia, no interior da Paraíba, encontramos o Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O *campus* universitário é amplo e arborizado, com o ar fresco e agradável, característico da região do brejo paraibano. Próximo ao prédio do curso de Agronomia, o mais antigo do estado, existe um espaço com várias árvores e, ao lado de cada uma delas, uma lápide, o que fez o lugar ficar conhecido como "cemitério". O que se encontra ali não são corpos mortos, mas sim árvores cheias de vida.

Desde 1940, ano de formatura da primeira turma de Engenheiros Agrônomos da Paraíba, o mesmo gesto se repete: a turma concluinte escolhe um tipo de árvore, planta e coloca junto a ela uma lápide, com inscrições referentes ao nome científico do arbóreo e o ano em que foi plantado.

Para um historiador, o passeio entre as árvores se torna, então, uma descoberta intrigante, ao observar em cada uma delas o registro de pessoas que passaram por aquele lugar, que deixaram suas marcas no tempo, que transformaram as árvores em metáforas de vida e morte: a morte do tempo que passou, do curso concluído; e a vida dos troncos que funcionam como *indícios*, como traços, como rastros de memória.

A “*Escola de Agronomia do Estado da Parahyba*” foi criada em 1936, através do Decreto Estadual nº 696, de 02 de abril de 1936, tornando-se, assim, a primeira instituição de Ensino Superior do estado, localizada no município de Areia/PB. Desde sua inauguração, foi denominada de Escola de Agronomia do Nordeste (EAN). Em 16 de janeiro de 1950, o curso de Agronomia foi federalizado e, em 1968, foi integrado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que havia sido criada em 1955.

Nosso primeiro contato no *campus* da antiga *Escola de Agronomia do Nordeste* foi por questões pessoais, apenas um passeio curioso sobre o lugar, nos causando uma admiração pela universidade. Logo em seguida, começamos a procurar por trabalhos acadêmicos sobre a história da instituição. Nosso interesse em conhecer mais sobre essa temática não foi algo fortuito, haja vista que, anos antes, durante a realização do Mestrado em História, na Universidade Federal de Campina Grande, tivemos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa intitulada “*Memória e cotidiano escolar: o Colégio Estadual de Campina Grande (1968-1978)*”, em que abordamos o início do ensino secundário (atual ensino médio) no interior do Estado da Paraíba, através da criação do Colégio Estadual, que tornou-se conhecido como “*Estadual da Prata*” ou “*Gigantão da Prata*”.

Nessa perspectiva, estávamos motivadas a conhecer um pouco mais sobre a história da educação na Paraíba e das instituições educacionais. Assim, depois de muitos dias de consulta nas

plataformas de pesquisa, percebemos que existiam apenas dois trabalhos sobre a Escola de Agronomia em Areia/PB: um sobre a história da UFPB, que aborda em um pequeno capítulo a Escola de Agronomia do Nordeste como a precursora do ensino superior do estado e, por conseguinte, como a “pedra fundamental” para que a UFPB pudesse ser constituída; e outro, um artigo sobre a EAN durante a década de 1940, a partir do Jornal “*A União*”.

Com relação a teses e/ou dissertações sobre a universidade e o Curso de Agronomia, simplesmente não existia qualquer trabalho. Começamos a imaginar que, devido ao momento de sua inauguração e conhecendo a realidade de alguns acervos documentais do estado da Paraíba, especialmente alguns arquivos escolares, o mais provável era que o material estaria deteriorado e, possivelmente, seria esse o motivo da inexistência de trabalhos acadêmicos sobre o tema.

Para entendermos melhor essas lacunas, procuramos a universidade para saber sobre o acervo documental e fomos cordialmente recebidos pela bibliotecária Juccia Nathielle do Nascimento Oliveira. A questão do arquivo é algo bastante interessante: desde a fundação da universidade, o arquivo institucional esteve acondicionado em um dos prédios da instituição e manteve-se fechado ao longo dos anos. No entanto, devido às fortes chuvas que ocasionaram a inundação do prédio, uma das bibliotecárias, Katianne da Cunha Souza, solicitou autorização para transferir os documentos para outro prédio e fazer a assepsia, catalogação e organização documental¹.

Chegamos na universidade no período em que Katianne estava desenvolvendo sua pesquisa, acondicionando os documentos que, até então, estavam inéditos perante as pesquisas acadêmicas. O trabalho de dissertação que ela estava desenvolvendo era justamente o de catalogar o acervo documental, para que algum pesquisador viesse utilizar essas fontes e analisá-las. Essa transferência do local do arquivo permitiu o acesso a materiais inéditos, que nenhum pesquisador havia utilizado. Que grata surpresa chegar à essa pesquisa em momento tão oportuno!

Teve início, assim, nosso trabalho de pesquisa. Primeiramente, em uma abordagem preliminar, analisamos os tipos de fontes documentais que existiam no acervo e a viabilidade de desenvolvimento de uma pesquisa mais abrangente. Chamou-nos a atenção o fato de que, ao longo da trajetória dessa instituição de ensino superior, houve uma tentativa, por parte de alguns alunos, de manter um encontro anual para reunir os estudantes que se formaram na EAN. Esses encontros de ex-alunos iniciaram periodicamente desde a década de 1940, gerando uma série de registros, tais como: fotografias, livros e literatura de cordel².

¹ Esse trabalho de organização documental deu origem à dissertação de Mestrado de Katianne, defendida no ano de 2018. A dissertação foi o primeiro trabalho acadêmico de Pós-Graduação desenvolvido sobre a Escola de Agronomia do Nordeste. Falaremos sobre ele mais adiante, no estado da arte.

² Infelizmente, durante o período da pandemia (Pandemia de Sars-Cov-19, ou Covid-19, que se alastrou no Brasil durante o início do ano de 2020), esses encontros deixaram de ocorrer.

Percebemos que a equipe de funcionários e professores que integra, atualmente, o Curso de Agronomia tem se preocupado em manter “viva” a memória da instituição, em que se busca destacar a importância da implantação do Curso, como um fator importante para o desenvolvimento, não apenas da cidade e das comunidades locais, mas também por proporcionar uma integração entre a comunidade de ex-alunos e reforçar uma memória institucional, culminando na elaboração de um Memorial, com o intuito de reunir os indícios de memória e preservar os artefatos materiais que indicam a passagem de tantas pessoas (alunos, professores e funcionários) por essa instituição.

Deparamo-nos, assim, com um rico e vasto material de pesquisa: o acervo de uma instituição que, ao longo de oito décadas de funcionamento, marcou a trajetória de inúmeras pessoas, entre professores, alunos, funcionários e moradores do município de Areia.

Antes da criação da Escola de Agronomia em Areia, as famílias mais abastadas que tinham interesse de ver seus filhos formados em âmbito acadêmico, necessitavam recorrer a outros estados. O mais próximo deles era Pernambuco, onde viam a oportunidade de uma ascensão, não apenas educacional, mas também a nível cultural (compreendendo “cultura” em seu aspecto plural), econômico (a oportunidade de enveredar por um novo campo profissional) e social (postulado por um novo *status*).

Quando falamos em educação superior no Brasil, devemos considerar que essa temática se encontra circunscrita a um espaço que ultrapassa a esfera institucional. Como elementos culturais das sociedades, as instituições educacionais dialogam com as múltiplas tessituras sociais que se entrelaçam em seu entorno, desde os aspectos políticos e econômicos, até as questões simbólicas e educacionais. Elas dizem respeito às normas de conduta, às práticas, ao cotidiano, às ações e às *representações*, ao *ethos* social, enfim, a um conjunto de elementos, materiais e simbólicos, que delineiam posturas e se inscrevem no *habitus*³, permitindo uma multiplicidade de olhares e vivências.

Na seara educacional, Novoa (2015, p.31) nos convida a

[...] ir além de uma visão ‘imóvel’ do espaço, olhar para as diferentes espacialidades, físicas e virtuais, para as redes, as comunicações, as conexões, os fluxos, as circulações, as ligações. Desmultiplicar os espaços, procurando compreendê-los para além dos sentidos, daquilo que se vê. Compreender que cada ‘espaço sólido’ contém uma diversidade de espaços, de relações e de filiações.

³ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007. A categoria *habitus*, para Bordieu, sugere um conjunto de elementos (sociais, culturais, econômicos e simbólicos) que delineiam a postura do indivíduo, através de suas práticas e comportamentos.

Dessa forma, Novoa (2015) sugere que, para compreendermos os processos educativos, é necessário tecer relações e diálogos com as demais esferas sociais, uma vez que os seres humanos possuem, em suas práticas cotidianas, experiências que lhe são singulares; e a apropriação dos espaços educacionais também apresenta especificidades, de acordo com as vivências dos indivíduos que fazem parte do cenário institucional.

Quando pensamos em analisar as práticas educacionais cotidianas desenvolvidas durante os primeiros anos de funcionamento da EAN, deparamo-nos diante de um questionamento teórico e conceitual, mas ao mesmo tempo de significativa relevância: o que seria, afinal, uma “instituição de ensino”, ou uma “instituição educativa”?

1.1 O que é uma “instituição de ensino”?

De acordo com Saviani (2005, p.28), a palavra “instituição” abriga a noção de algo que foi criado pelo homem com o intuito de atender à determinada necessidade humana. No entanto, o autor destaca que essa necessidade precisa ter um caráter permanente e, nesse sentido, uma “instituição é criada para permanecer”.

Com isso, o autor afirma que as instituições “são criadas como unidades de ação” e se constituem “como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados”, com o intuito de atingir uma determinada finalidade. Dessa forma, Saviani ressalta que as instituições são necessariamente sociais, tanto em sua origem, quanto em seu funcionamento, haja vista que se constituem “como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem” (SAVIANI, 2005, p.28).

Ainda segundo Saviani, no caso da educação, nas sociedades humanas, se desenvolve “de forma espontânea, assistemática, informal”, assim como todas as práticas sociais. Sendo assim, a prática espontânea e assistemática corresponde a uma “atividade primária”; mas é a institucionalização da educação que dá origem às instituições educativas.

Essa instituição seria responsável por exercer uma “atividade secundária” e, no caso das instituições educativas, exerceriam um trabalho pedagógico secundário, já que uma série de instituições, não necessariamente educativas, são responsáveis pela educação.

Para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter

permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado (SAVIANI, 2005, p.29).

Sendo assim, Saviani estabelece uma distinção entre os modelos educativos que denomina como sendo uma atividade primária, correspondente à uma educação informal e espontânea; e uma atividade secundária, equivalente à institucionalização da educação, através de um modelo sistemático e formal.

Saviani (2005, p.30) também questiona a historiografia da educação, que aborda a temática das instituições educacionais: “se a instituição é, por definição, uma unidade de ação, um sistema de práticas, como fazer história das instituições escolares sem considerar as suas práticas?”. Nesse sentido, indica que o pesquisador pode, tanto observar as práticas que a instituíram, através da sua organização, quanto as práticas desenvolvidas pelas instituições.

De acordo com Magalhães (1998, p. 61-2) uma instituição educacional pode ser definida da seguinte maneira:

[...] no plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais.

Uma instituição educativa é projetada a partir do aspecto educacional, no entanto, com o acesso das pessoas aos locais de ensino, iniciam-se as subjetividades, os percursos pessoais, as experiências individuais, os intercâmbios sociais e culturais. É nesse imbricado de vivências que temos, não apenas as prescrições e as normas, mas também as práticas, as representações e o diálogo com o espaço físico através dos usos do espaço.

Segundo Gatti Júnior; Gatti (2015), a pesquisa científica sobre o tema da História das Instituições Escolares começa a surgir na década de 1950, período em que a própria disciplina de História da Educação estava se consolidando no Brasil e corresponde ao período anterior à criação dos primeiros cursos de Pós-Graduação em Educação no Rio de Janeiro e São Paulo, datam de meados da década de 1960); no entanto, apenas a partir da Pós-Graduação é que esses trabalhos alcançaram maior profundidade na investigação.

Nosella; Buffa (2005, p.355) também afirmam que as pesquisas sobre instituições escolares se desenvolveram principalmente a partir da década de 1990, com a multiplicação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no país. Porém, segundo os autores,

[...] este tipo de pesquisa apresenta sérios perigos metodológicos, porque, se o envolvimento do estudioso é fácil, o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso. Frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos, tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética.

Nosella; Buffa (2008), analisando trabalhos sobre instituições escolares desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação do Brasil, perceberam que a maioria deles investiga a cultura escolar, considerada em sua materialidade e em vários outros aspectos que os autores elencam como categorias de análise:

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles e outros (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 4).

Essa gama de temas relacionados à educação formal auxilia na problematização acerca da historicidade das instituições, contemplando desde o contexto histórico de criação, até a receptividade e as formas de apropriação dos espaços, o que confere um caráter cultural e simbólico específico para cada instituição. Outrossim, devemos considerar que os materiais didáticos, os currículos e alguns dos métodos e instrumentos são comuns a diversas instituições educacionais, mas a maneira como as pessoas se apropriam desses elementos é bastante singular.

Ainda nessa senda, os autores perceberam a existência de uma grande quantidade de trabalhos acadêmicos sobre a temática das instituições escolares e defendem a importância de um guia teórico e metodológico, no sentido de evitar que esses trabalhos sejam apenas descrições das instituições ou espaço para saudosismos.

Segundo eles, as

instituições mais antigas e socialmente mais prestigiadas são as mais estudadas, como por exemplo, as de ensino superior, as escolas normais, as escolas confessionais (principalmente, femininas) e as escolas de referência. As escolas do trabalho e as mais modestas destinadas à população carente são pouco representadas (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.6-7).

Nosso problema de pesquisa consiste em analisar as diferentes representações em torno da EAN. Nesse sentido, indagamos: como ocorreu a criação da Escola de Agronomia? Quais projetos

políticos, econômicos, sociais e simbólicos havia na criação desse curso? Quais as *representações* veiculadas nos jornais da época? Como era o cotidiano no Curso de Agronomia? Quais as representações formuladas por ex-alunos em torno do curso nas décadas de trinta a sessenta?

Ainda que o ensino secundário na década de 1930 encontrava-se disponível apenas na capital do estado, João Pessoa, é preciso considerarmos que o ensino técnico oferecido na EAN era destinado para os alunos que não possuíam o ensino secundário, o que oportunizou a diversos jovens e adultos a possibilidade de acesso ao ensino formal e à aquisição de um diploma e de uma formação profissional.

As pesquisas na década de 1970 são raras, com um leve crescimento nos anos 1980 e um expressivo aumento entre as décadas de 1990 e 2000. Por mais sedutoras que sejam as pesquisas sobre instituições educativas, “não *podemos* admitir que a descrição pormenorizada de uma dada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.5); ou seja, é imperioso perceber a instituição a partir de seu contexto histórico e da relação que estabelece com o meio social do qual faz parte, embora possa ser concebida como um espaço físico destinado à educação, sua representação simbólica extrapola essa concepção, abordando todo o conjunto de fatores que implicam em uma educação em seu sentido mais amplo.

De acordo com Magalhães (2007), elaborar a história de uma instituição educativa não significa apenas realizar uma descrição dos acontecimentos; também não implica em justificar a utilização de uma certa política educativa, nem tão pouco limitar a instituição ao meio que a cerca. Pois,

compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2007, p.70).

Nesse sentido, torna-se imperioso percebermos a instituição educativa a partir de seus múltiplos aspectos e não apenas em sua materialidade. É importante compreender que existem processos que lhe são anteriores e esses processos envolvem os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais que permitiram a sua elaboração. Assim, compreendemos que uma instituição educativa altera, de modo significativo seu entorno, de maneira não apenas material, mas também simbólico.

Sendo assim, Magalhães (2007, p.70) ressalta que a narrativa historiográfica articula em si uma relação entre a materialidade, a representação e a apropriação, articulados com “os quadros demográfico, curricular, pedagógico e de agenciamento”, que se estruturam sob a forma de “modelo educativo” e que são a base para se refletir sobre sua “tradição simbólica”. Portanto, a instituição educativa, como realidade-objeto, deve ser interpelada de modo a entrever suas práticas

e seus processos de aprendizagem, de modo a se perceber a normalização e, ao mesmo tempo, “as experiências e apropriações dos sujeitos”.

Dessa forma, Magalhães (2007) propõe uma revisão do conceito de “história institucional”, sugerindo um alargamento de sua concepção, sugerindo, assim, uma complexificação, no sentido de refletir sobre a “relação das instituições educativas com o meio sociocultural envolvente”. Dessa forma, busca associar outros elementos, tais como a caracterização dos públicos, o “questionamento e a (re)construção das representações simbólicas das práticas e dos ideários educativos que marcam e constituem a identidade histórica de cada instituição” (MAGALHÃES, 2007, p.71). A história de uma instituição educativa se configura, segundo Magalhães (2007), a partir da relação entre: a) materialidade, representação e apropriação; e b) instituído, instituinte/institucionalização e instituição.

A materialidade diz respeito às “condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos, programas, estruturas organizacional, de poder e de comunicação” (MAGALHÃES, 2007, p.71). A representação se refere aos “aspectos referentes a memórias e arquivo(s) e os aspectos concernentes à modelização orgânica e projectual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes”; já a apropriação, “refere-se às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida”.

O instituído seria “uma sincronia multifacetada da materialidade, da representação e da apropriação num determinado momento da história da instituição”, considerando que a evolução histórica opera “pela noção de institucionalização como resultante do poder instituinte dos diversos participantes, [...] mediada *pela* ação dos agentes, regulada pela dinâmica organizacional” (MAGALHÃES, 2007, p.71-72). Logo compreendemos que a instituição educativa, a partir de sua internalidade e de suas representações, busca ainda refletir sobre sua identidade institucional, através de sua “cultura institucional”.

Com base nas discussões apresentadas por Saviani (2005), Gatti Júnior (2007) e Magalhães (2004; 2007), nosso argumento de tese propõe que a Escola de Agronomia, criada por questões políticas, foi capaz de promover o desenvolvimento da região paraibana, bem como uma mudança nas sensibilidades, nas sociabilidades, nas práticas e nas expressões culturais, inseridas pela criação de um curso superior no estado. Esses aspectos podem ser observados através de uma análise sobre as práticas educacionais cotidianas desenvolvidas durante as primeiras décadas de funcionamento da EAN.

As *sensibilidades* e as *sociabilidades*, como categorias de pensamento, nos auxiliam a compreender os fenômenos educacionais, não apenas em termos de uma educação formal

escolarizada, mas de uma educação do olhar, dos sentidos, dos sentimentos, das transformações sociais e das experiências individuais. Por *sensibilidades*, compreendemos “as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de representação da realidade através das emoções e dos sentidos” (PESAVENTO, 2005, s/p), sendo um *modo de ser* e de *estar* no mundo, que implica nas representações e considera que a vida humana extrapola os sentidos do cognitivo. Dessa forma, a História Cultural, ao considerar as sensibilidades, abrange a esfera do sensível, do imaginário, das afetividades, dos sentimentos.

Por outro lado, *sociabilidades* significa compreender que a vida em sociedade permite interações e relações interpessoais, mas cada grupo social se relaciona de uma maneira específica. Nesse sentido, as ações individuais encontram-se atreladas aos grupos sociais aos quais fazem parte e carregam *representações* não apenas sociais, mas também culturais e simbólicas que se refletem nas ações, nas *práticas*.

Dessa forma, refletir sobre o cenário de criação do curso de Agronomia nos possibilita pensar sobre a educação superior na Paraíba, sobre as interfaces entre universidade e sociedade, sobre a cultura educacional em um dado momento histórico, enfim, sobre a história da educação na Paraíba. Interessa-nos, contudo, o recorte temporal referente ao período compreendido entre 1936, momento que constitui a inauguração da EAN; e 1968, ano em que houve a integração do Curso à UFPB, em que a EAN foi transformada em Centro de Ciências Agrárias.

Nossos objetivos encontram-se atrelados a uma discussão apresentada por Magalhães (2007), para quem, a historiografia sobre instituições educativas consiste na problematização de seus variados aspectos: materialidade, representações e apropriações, categorias de pensamento que forneceram a base para refletirmos sobre a EAN e seu aspecto múltiplo.

A materialidade compreende o contexto amplo de sua criação e instalação, ou seja, a legislação que permitiu sua criação, a cidade em que foi construída e a relação com o meio; já a representação, nos permite problematizar todo o conjunto de elementos que fazem parte da normalização institucional, como o regimento, a legislação interna, o currículo e os aspectos que fazem parte do “prescrito”, ou seja, daquilo que se almeja, dos elementos que foram elaborados com o intuito de regulamentar o funcionamento da instituição educativa; e as práticas, fazem parte das subjetividades, das maneiras como os indivíduos se apropriam das normas e as ressignificam através de suas ações e da forma como se apropriam desses elementos.

Desta forma, nosso objetivo geral consiste em analisar as práticas educacionais cotidianas e as representações construídas em torno da EAN, durante o período de 1936 e 1968 e nossos objetivos específicos consistem em: a) refletir sobre os aspectos da materialidade e das representações, analisando o contexto de criação e instalação da Escola de Agronomia; b)

problematizar o cenário cotidiano na instituição; e c) refletir sobre as práticas e apropriações na EAN.

O ensino agrícola no Brasil foi apresentado por Capdeville (1991) e Veiga (2010) como uma temática que apresenta escassez de trabalhos acadêmicos e investigações científicas nessa área. Segundo esses autores, o tema “Ensino Superior Agrícola” encontra uma ausência ainda maior de referências e abordagens.

Veiga (2010, p.8) afirma que mesmo autores consagrados, como “Maria Luísa Santos Ribeiro, em *História da Educação Brasileira* (1981), dedica um capítulo ao período 1894-1920 e não aborda a criação do ensino agrônômico”. De igual maneira, “Otaíza de Oliveira Romanelli, em *História da Educação no Brasil* (2003)”; e “Paulo Ghiraldelli Jr., em *História da Educação Brasileira* (2008)” não fazem qualquer menção ao ensino superior agrônômico no Brasil. Ainda de acordo com Veiga (2010, p.8), “Luiz Antônio Cunha, em *Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas* [...] aponta a criação de três escolas” e menciona, em nota de rodapé, o Decreto que deu origem ao ensino superior agrícola no Brasil sem, contudo, abordar o tema de forma mais detalhada.

Segundo apontam Nosella; Buffa (2005) e Gatti Júnior (2015), as pesquisas em História da Educação estão presentes no cenário brasileiro mesmo antes da consolidação dessa disciplina., mas muitas temáticas, até os anos 1980, encontravam-se ausentes nas pesquisas. Esse cenário foi alterado. Sobretudo, a partir da década de 1990, devido à já mencionada disseminação de Programas de Pós-Graduação em Educação no país, a criação de grupos de pesquisa e de organizações de pesquisadores na área, refletindo em um aumento significativo nas produções acadêmicas sobre questões educacionais.

As pesquisas em História do Ensino Superior Agrícola no Brasil e a história de instituições educacionais desse segmento, por exemplo, começam a ocorrer a partir da década de 1990, tendo Martiniak *et al.* (2010) feito um levantamento sobre as produções acadêmicas que abordam a temática da instituição escolar agrícola no Brasil e a institucionalização dos colégios agrícolas. Para tanto, analisaram as teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no país, durante o período de 1998 a 2006.

Segundo os autores, foram encontrados quatorze trabalhos, sendo quatro produzidos na região Nordeste; quatro na região Sudeste; três na região Sul; três na região Centro-Oeste; e nenhum na região Norte; e a concentração de estudos nas regiões Nordeste e Sudeste se deve à localização dos Programas de Pós-Graduação, que concentram pesquisadores de variadas regiões do Brasil.

Martiniak *et al.* (2010) continuam sua análise afirmando que os trabalhos encontrados se concentram principalmente em Programas de Pós-Graduação em Educação, contando com nove das produções acadêmicas desenvolvidas; sendo a temática também elaborada em Programas de Sociologia (um), História (dois), Educação Ambiental (um) e Agrossistemas (um).

A análise indicada pelos autores traçou o seguinte panorama: dois trabalhos versavam sobre “Escolas Famílias Agrícolas”, de Ensino Médio e Educação Profissional; um trabalho abordava a questão do Aprendizado Agrícola; dois trabalhos, os Patronatos Agrícolas; dois, sobre Colégios Agrícolas; um, sobre escolas rurais de ensino primário; três apresentavam discussões sobre o Ensino Agrotécnico; dois, sobre internatos; e um, sobre o Ensino Superior, quanto à criação da Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL).

Com base nessas considerações, percebemos que o Ensino Superior Agrícola apresentou apenas um trabalho acadêmico, desenvolvido no ano de 2006 e, com o ensejo de ampliar a pesquisa acerca das produções acadêmicas sobre o tema, pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES os trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação do Brasil. Dessa forma, utilizamos as seguintes palavras-chaves: “ensino superior agrícola”; “escola agrícola”; “escola de agronomia” e “escola superior de agricultura”.

Dos trabalhos encontrados, selecionamos aqueles que versam sobre a história de instituições de Ensino Superior Agrícola no Brasil, reflexões acerca da institucionalização do Ensino Superior Agrícola e as discussões sobre a modernização agrícola, através da criação de cursos de Agronomia, o que resultou em um total de doze trabalhos, destacados na tabela que aparece a seguir (Tabela 1):

A tese de Doutorado de Cleimon Dias (2001), defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisa o Ensino Superior Agrícola Brasileiro (ESAB), sobretudo, a partir da década de 1960, e a constituição do “campo” do saber das Ciências Agrárias, relacionado com as políticas desenvolvidas entre o Brasil e os Estados Unidos nesse período.

A tese de Lidiany Barbosa (2004), apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Viçosa/MG, problematiza as memórias de ex-alunos que se formaram engenheiros-agrônomo na Escola Superior de Agricultura e Veterinária da cidade de Viçosa/MG, entre os anos de 1931 a 1948.

Graciela Oliver (2005) desenvolveu sua tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, da Universidade Estadual de Campinas. A autora analisa o papel das escolas superiores de agricultura na institucionalização das ciências

agrícolas no Brasil. As ideias apresentadas na tese foram posteriormente apresentadas em forma de livro, intitulado “*Institucionalização das Ciências Agrícolas e seu ensino no Brasil 1930-1950*”.

Tabela 1: Estado da Arte: O Ensino Superior Agrícola no Brasil.

	AUTOR(A)	ANO	TÍTULO DO TRABALHO
1	Cleimon Eduardo do Amaral Dias	2001	<i>“Abordagem histórica e perspectivas atuais do ensino superior agrícola no Brasil: uma investigação na UFRGS e na UC Davis”</i>
2	Lidiany Silva Barbosa	2004	<i>“Roupa nova para a velha senhora agrária: os engenheiros-agrônomos e a modernização do campo”</i>
3	Graciela de Souza Oliver	2005	<i>“O papel das Escolas Superiores de Agricultura na institucionalização das ciências agrícolas”</i>
4	Thiago de Oliveira Andrade	2006	<i>“Memória e história institucional: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL – (1892-1938)”</i>
5	Fabício Valentim da Silva	2007	<i>“Ensino Agrícola, trabalho e modernização no campo: a origem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1929)”</i>
6	Rodrigo Sarruge Molina	2011	<i>“Escola Agrícola Prática ‘Luiz de Queiroz’ (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903”</i>
7	José Antônio Veiga	2012	<i>“A organização do Ensino Superior Agrícola subordinado à pasta da Agricultura (1910-1967)”</i>
8	Bruno Melo de Araújo	2013	<i>“Educação e poder: o Ensino Superior Agrícola em Pernambuco nas décadas de 1930 e 1940”</i>
9	Flávia Regina Marchiori Oganauskas	2015	<i>“Semear a “terra do futuro”: os projetos de modernização e o ensino agrônômico do Paraná (1897-1932)”</i>
10	Katiane da Cunha Souza	2018	<i>“Memória e identidade institucional: inventário do acervo da Escola de Agronomia do Nordeste (1934-1968)”</i>
11	Izabel Morais Pompermayer	2018	<i>“Continuidades e discontinuidades da memória: um estudo sobre a Escola Superior de Agricultura e Veterinária – Viçosa (MG)”</i>
12	Ranyelle Foro de Sousa	2019	<i>“Memórias de uma instituição de ensino superior em Belém do Pará: uma história da Escola de Agronomia da Amazônia (1945-1972)”</i>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O trabalho de Thiago Andrade (2006), desenvolvido no Mestrado em Administração da Universidade Federal de Lavras/MG, analisa a criação da ESAL, a partir da teoria institucional. Segundo o autor, a escola foi fundada em 1908 por um reverendo americano e criada como fruto de um ideário protestante. As fontes documentais analisadas são percebidas como elementos de uma memória institucional.

Fabrizio Silva (2007), em sua dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG, problematiza a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), no período entre 1920 e 1929. A pesquisa situa-se no campo da História das Instituições de Ensino e sugere que sua criação faça parte de um projeto de modernização da agricultura mineira.

Rodrigo Molina (2011) aborda, em sua dissertação de Mestrado, defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a criação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), localizada na cidade de Piracicaba/SP, durante o período de 1881 a 1904, que correspondem, respectivamente, aos projetos de construção da instituição e a formação da primeira turma de agrônomos do estado de São Paulo.

José Veiga (2012), em sua tese de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba/SP, aborda a institucionalização do Ensino Superior Agrícola, a partir do marco legal estabelecido pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que vincula o Ensino Superior Agrícola ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), até o ano de 1967, quando essa modalidade de ensino foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura.

Bruno Araújo (2013) apresenta em sua dissertação, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, o desenvolvimento do Ensino Superior Agrícola em Pernambuco, entre as décadas de 1930 e 1940, através da criação e regulamentação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária de São Bento, articulando com as ideias apresentadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu para refletir sobre as noções de “campo”, “*habitus*” e “capital simbólico”.

Flávia Oganauskas (2015), em sua dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a partir da História dos Intelectuais, relaciona o debate acerca da modernização da agricultura e a institucionalização do ensino agrônômico no Paraná, abordando a organização do ensino superior através da Escola Agrônômica do Paraná.

Katiane Souza (2018), em sua dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da UFPB, tem como

objetivo inventariar o acervo da EAN, buscando catalogar as fontes documentais da instituição no período de 1934 a 1968, respectivamente os anos de sua criação e incorporação à UFPB.

Izabel Pompermayer (2018), em sua dissertação vinculada ao Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania da Universidade Federal de Viçosa/MG, analisa as memórias oficiais da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e a maneira como a história da instituição é reelaborada, a partir dessas memórias. Por se tratar de um Mestrado Profissional, um dos objetivos é a produção de vídeos intitulado “Memória Viva”, como um registro dessas memórias.

Ranyelle Sousa (2019), em sua tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/RS, aborda a criação da Escola de Agronomia da Amazônia (EAA) em Belém do Pará e, utilizando-se de fontes orais, fotografias e jornais, problematiza as memórias de ex-alunos da instituição.

Constatamos que, a partir de 2010, houve um crescimento nas pesquisas sobre instituições de Ensino Superior Agrícola no Brasil, entre teses e dissertações. Contudo, no que diz respeito ao estado da Paraíba, temos apenas a realização de uma dissertação de Mestrado, elaborada por Souza (2018)⁴.

De acordo com Prost (2008), os documentos utilizados pelo historiador não falam por si sós, mas respondem a um questionamento, uma problematização, de onde advém a importância do historiador (da educação) em realizar uma história-problema, em questionar as fontes, analisando os contextos de sua produção e sua temporalidade.

Com o intuito de compreender melhor a questão da ruralidade e das instituições de ensino agrícola no estado da Paraíba, pesquisamos ainda, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB, pelas seguintes palavras-chave: “ensino rural na Paraíba” e “educação rural na Paraíba” e encontramos quatro trabalhos (Tabela 2).

Vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, encontramos as Dissertações de Mestrado de Pereira (2013) e Santos (2014), que desenvolveram também sua tese de Doutorado em 2019, no mesmo Programa. No Programa de Pós-Graduação em História, encontramos a dissertação de Mestrado de Suelly Santos (2015).

Priscila Pereira (2013) fala sobre a questão da “educação rural” na Paraíba, compreendendo como “educativas” a escola (através do ensino rural primário), mas também as instituições que a autora denomina de “auxiliares”, como os Clubes Agrícolas Escolares, as semanas ruralistas, as

⁴Enquanto o trabalho apresentado por Souza (2018) consiste em uma catalogação do acervo documental da EAN, nosso trabalho se distancia por ter buscado analisar as práticas educacionais e por problematizar as fontes, a partir da história da educação, com suas implicações teóricas e metodológicas específicas.

propagandas veiculadas através do cinema e da radiodifusão, e as Missões Rurais no interior paraibano.

Tabela 2: Estado da Arte: As produções sobre “educação rural” na Paraíba.

	AUTOR(A)	ANO	TÍTULO DO TRABALHO
1	Priscila Leandro Pereira	2013	<i>“Educação rural na Paraíba (1946-1961): ‘um meio para fixar o homem ao campo’”</i>
2	Wanderléia Farias Santos	2014	<i>“Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970)”</i>
3	Suely Cinthya Costa dos Santos	2015	<i>“Educação e trabalho para meninos desvalidos: um estudo sobre o Patronato Agrícola de Bananeiras (1924-1947)”</i>
4	Wanderléia Farias Santos	2019	<i>“O primeiro curso de Economia Rural Doméstica na Paraíba: Bananeiras (1950-1959)”</i>

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB.

Wanderléia Santos (2014) problematiza as memórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica no município de Bananeiras/PB, com ênfase nos processos pedagógicos e práticas educativas, através da abordagem da metodologia da História Oral.

Suely Santos (2015) aborda as condições da criança desvalida que ingressava no Patronato Agrícola de Bananeiras/PB, no período de 1924 a 1947, com base na história das instituições educativas, analisa a legislação que tornou possível o ensino agrícola, em sua trajetória de Patronato à Aprendizado Agrícola.

Wanderléia Santos (2019) trata a questão do Patronato Agrícola, instituído no Brasil em 1918, com o intuito assistencialista, cujo objetivo era “instruir” as crianças desvalidas e oferece-lhes um ofício. O Colégio Agrícola de Bananeiras foi criado com esse intuito.

O trabalho pioneiro de Souza (2018) reforça que, mesmo após a organização do acervo institucional e a catalogação das fontes documentais, existia um espaço com relação à análise dessas fontes na seara da história da educação. Nesse sentido, buscamos lançar um olhar sobre o acervo da EAN, com o intuito de problematizar as *representações* produzidas através dessas fontes documentais e das narrativas obtidas através da História Oral.

A partir disso, compreendemos que na Linha de Pesquisa de História da Educação existe uma lacuna com relação ao ensino superior e a EAN, o que torna a produção desta tese relevante, pois, possibilita o leitor adentrar em vários aspectos da formação da EAN, partindo dos movimentos políticos e sociais que antecederam a fundação da escola, assim como a tecitura de

informações sobre as práticas escolares e o cotidiano fora da escola e eventos, que se entrelaçam com as memórias de professores e alunos; uma pesquisa cuidadosa e rica em detalhes, que fortalece a historiografia da Educação Paraibana.

1.2 Percursos teóricos da pesquisa

A Revista dos *Annales* foi fundada no ano de 1929, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre. Até então, o saber historiográfico estava pautado na narrativa de “grandes acontecimentos” e de “personalidades políticas”. Os eventos políticos eram privilegiados, e as fontes utilizadas eram apenas as “escritas documentais”, que eram percebidas como sendo portadoras de uma “verdade” histórica.

Nesse sentido, o movimento dos *Annales* surge como contestador dessa perspectiva historiográfica e propõe que sejam modificados os objetos e as metodologias de pesquisa, através da criação de uma “história-problema”, ou seja, partindo da premissa de um questionamento, de uma indagação (um problema). O trabalho historiográfico consistiria na tentativa de responder a esse questionamento que fora formulado.

Outro aspecto suscitado pelo movimento dos *Annales* foi a questão da interdisciplinaridade e o diálogo com outras ciências, entre elas a Antropologia, que permitiu uma ampliação da concepção de “cultura” e consequentemente, uma expansão vertiginosa de temas de pesquisa, que passou a considerar não apenas o aspecto político, como outrora, mas também os aspectos: econômico, linguístico, geográfico, psicológico, social, cultural, enfim, as diversas nuances que compõem a esfera social.

De acordo com Burke (1991, p.23),

[...] talvez resida nessa intenção de diversificar o fazer historiográfico a maior contribuição de Bloch e Febvre, quando, além de produzirem uma obra pessoal significativa, fundaram a revista *Annales*, com o explícito objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática.

Além de Bloch e Febvre, o núcleo central do grupo foi formado por Fernand Braudel, que representou a chamada “segunda geração dos *Annales*” e, na terceira geração, os historiadores Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, cujos trabalhos e problemáticas foram consideradas uma “Nova História” que, posteriormente, ficou conhecida como “História Cultural”⁵.

⁵ De acordo com Burke (2008, p. 23), a História Cultural pode ser dividida em quatro fases: a primeira, que se estende pelo período de 1800 a 1950, considerada como uma história cultural “clássica”; a segunda, da “história social da

De acordo com Chartier (2006, p.16-17), “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, dessa forma, são apresentadas as noções de “representações”, “práticas” e “apropriações” como elementos importantes no *métier* historiográfico.

A *representação*, como categoria de pensamento, nos leva a refletir sobre a concepção de “verdade” na pesquisa historiográfica, ao considerar que o historiador não tem acesso aos fatos tal como aconteceram. O “fato”, assim pensado, é inacessível a qualquer pesquisador; temos acesso apenas às fontes e aos fragmentos que foram deixados ao longo do tempo.

A representação, assim, é a maneira como o “fato” aparece, é o modo como o “acontecimento” emerge para nós; e refletir sobre a “representação” é considerar que uma busca pela “verdade” seria impossível e, em sua ausência, resta nos ater ao que se representa tal evento, sobre tal acontecimento, aos modos como aquela “realidade” é apresentada, “pensada”, “construída”, “dada a ler”.

Porém, essa “leitura” só é possível ao considerarmos os interesses dos grupos sociais e as formas como esses grupos apreendem o mundo social. As representações não são universais, mas são construídas e “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam; daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 2006, p.17).

Nessa imersão em um determinado contexto histórico, Chartier (2006) também nos põe em contato com a importância dos elementos simbólicos e culturais de um determinado lugar, o que confere especificidade às formas como as pessoas conferem sentido às suas “práticas”, às suas ações; e nos leva a considerar as “lutas de representações” que se encontram vinculadas às formas de poder e de dominação.

Nesse sentido,

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2006, p.17).

Além da representação, Chartier nos coloca diante da noção de “apropriação”, que seria a maneira como os indivíduos “leem” determinada realidade social e como se apropriam dessa

arte”, que teve início na década de 1930; a terceira, que corresponde à uma “descoberta da história da cultura popular”, na década de 1960; e a quarta, da chamada “nova história cultural”, redescoberta na década de 1970. É sobre essa última fase, da Nova História Cultural, a que nos referimos anteriormente.

“leitura” através de suas práticas. A apropriação de um texto, por exemplo, seria a compreensão particular e individual do leitor, o aspecto subjetivo da sua interpretação.

Nesse sentido, quando nos propomos a dialogar com Chartier para refletir sobre as representações, práticas e apropriações, estamos sugerindo uma problematização acerca das maneiras como a EAN foi “representada” em diferentes momentos, como ela emerge em diferentes narrativas.

Outrossim, analisamos as *práticas*, considerando, tanto os regulamentos que “normatizam” as ações dos indivíduos, quanto as *apropriações*, que correspondem às subjetividades de diferentes atores sociais, levando em conta, desde os agentes políticos que possibilitaram a criação e implantação do ensino superior na Paraíba, até os alunos, professores e funcionários que passaram pela instituição.

Para analisarmos o cenário plural das práticas cotidianas, buscamos dialogar com Michel de Certeau (1996), quando considera que um *lugar* social corresponde às normas, ao prescrito, mas pondera o *espaço* como sendo “um lugar praticado”, em que as pessoas “comuns” inserem suas subjetividades e se apropriam dos lugares, conferindo-lhes sentido. As práticas cotidianas, compreendidas dessa forma, extrapolam o cenário normativo das prescrições e carregam o dia a dia com suas peculiaridades, com as especificidades individuais.

Com base nos diálogos teóricos propostos por Certeau e Chartier, buscamos problematizar o cotidiano na EAN, objetivando vislumbrar, além dos documentos oficiais, a maneira como as pessoas se apropriaram dos espaços institucionais e configuraram sentidos ao longo das décadas de 1930 a 1960.

Essa perspectiva da História Cultural, associada com a História da Educação⁶, pode ser pensada a partir da noção de “cultura escolar”, pois, segundo Faria Filho (2007, p.201), “pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diferentes momentos da história do processo de escolarização”.

⁶A História da Educação revela-se como um campo de divisa, uma vez que contempla objetos e temas da Educação, ao passo que é conduzido pelas teorias e métodos advindos da História. Da junção dessas duas relevantes áreas, emergem múltiplas possibilidades de trabalho para o historiador da educação. Verificamos um aumento de estudiosos na área de História da Educação, principalmente, a partir do início do processo de implantação e de expansão da pós-graduação em educação no Brasil.

1.3 Fontes de pesquisa e metodologia

Lucien Febvre, em seu livro “*Combates pela história*” (1989, p.249-250), afirma que “a história faz-se, sem dúvida, com documentos escritos”, quando eles existem. No entanto, além das fontes escritas, indica que a história também se constitui

com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas [...]. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Não consistirá toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiador, num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram.

E para “fazer falar as coisas mudas”, torna-se imperioso o questionamento, a problematização; porque as “fontes” históricas não falam por si só: elas *representam* os fragmentos do passado e isso consiste na percepção de que elas são construções, ou seja, que são produzidas historicamente e carregam em si uma gama de intencionalidades, de estratégias, de práticas e das sensibilidades de um determinado momento histórico.

De acordo com Certeau (2006), às fontes não concerne uma leitura do passado, mas, ao contrário, dizem sempre respeito à uma leitura do presente. É sempre uma indagação atual, do momento *presente*, que nos leva a olhar para o *passado*, com o intuito de responder a esse questionamento. Mas a demanda, a problematização, a indagação, é sempre atual, porque, é a partir do momento histórico que vivenciamos, que lançamos nosso olhar para trás. É com nossos valores, com nossas concepções, com a percepção das lacunas atuais que nos debruçamos sobre o tempo que passou.

E quando questiona: “o que *fabrica* o historiador quando faz história?”, Certeau nos indica que a produção historiográfica consiste em uma série de práticas que abrangem, desde o lugar social e a escolha do tema, até a produção escrita. Sendo assim, lança luz sobre o *métier* historiográfico, pontuando que o historiador, ao andar pelas ruas da cidade e verificar os sinais de diversas temporalidades lado a lado, perscruta o tempo e tenta responder aos imperativos da atualidade e buscar as respostas. Mas essas escolhas não são neutras. Elas encontram-se imbricadas nas demandas sociais e até mesmo a escolha de um tema de pesquisa precisa da aprovação prévia dos pares.

Com relação à documentação histórica, Le Goff (2003, p.548-549) nos leva a refletir que

o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Portanto, Le Goff afirma que não existe uma “verdade”, e tampouco há qualquer documento que seja mais “verdadeiro” que outro. Nas palavras do autor, não existe um “documento-verdade” e cabe ao pesquisador realizar uma crítica aos documentos, quaisquer que sejam eles. É necessário refletir ainda sobre o papel do pesquisador, que também não exerce um papel “neutro”: ele seleciona o tipo de pesquisa, os acervos, os documentos com os quais irá trabalhar, exercendo uma intervenção, que nunca é de neutralidade, mas de escolhas.

Nesse sentido, associa “documento/monumento”, que se desloca do campo da memória para a esfera da ciência histórica. O documento também precisa ser pensado como uma produção, como uma construção histórica. Essa produção encontra-se cheia de subjetividades, de intencionalidades e não corresponde à uma “verdade”, mas à uma *representação* do *passado* que precisa ser questionada e problematizada, assim como os monumentos que, em determinado momento, são construídos e emitem uma mensagem sobre algum momento específico.

Considerando que as fontes de pesquisa são produzidas, seja de forma intencional ou espontânea, percebemos que não existe nenhum documento que seja “neutro”; ao contrário, todas as fontes são como “representações”, ou seja, como indícios que nos sugerem o que aconteceu, mas que não são necessariamente “verdade”. Sendo assim, ao longo de nosso trabalho de pesquisa, trouxemos as representações sobre a EAN, com suas múltiplas subjetividades.

Embora as fontes documentais apareçam sob o auspício da “verdade”, ao considerá-las como representações, de antemão, já estamos afirmando que não estamos procurando comprovações se os fatos “realmente” aconteceram da forma como aparecem e que não é esse o nosso objetivo; nosso olhar está voltado justamente para a maneira como esses documentos emergem, o que querem dizer, quais intencionalidades enunciam, como se deixam ler (CHARTIER, 1990).

Trazendo a discussão das fontes históricas para as pesquisas em História da Educação, Silva (2009) fala sobre a questão dos arquivos escolares que, no Brasil, geralmente encontram-se

em situações precárias. Nesse sentido, afirma que o pesquisador, ao visitar os arquivos, depara-se com uma série de fontes de pesquisa.

Magalhães (2007) nos apresenta a questão do arquivo das instituições educativas pensada em sua relação com a *memória*, assim, indica que os diferentes tipos de fontes que se encontram em um arquivo não excluem a importância de selecionar, organizar e problematizar essas fontes de instituições educacionais.

Esta pesquisa sobre a EAN foi possível devido à existência de fontes documentais escritas. Entre os documentos pesquisados, destacamos: os jornais; as fotografias; os documentos do arquivo da EAN (que abrangem fichas individuais dos alunos, cadernetas dos professores, dossiês com correspondências, relatórios; atividades de alunos, atas de reuniões, telegramas, ofícios, entre outros); e os livros de memória (livros, artigos, discursos, literatura de cordel e uma autobiografia contendo “relatos de memória” sobre a instituição).

Cada tipologia de fonte de pesquisa foi analisada a partir de um referencial metodológico específico, a vermos:

1.3.1 Jornal “*A União*”

A criação da EAN foi amplamente divulgada no Jornal “*A União*”, jornal fundado no município de João Pessoa/PB, no ano de 1892, pelo então Presidente da Província, Álvaro Machado. É um jornal tido como “oficial”, vinculado ao estado da Paraíba, e que ainda continua em circulação, veiculando notícias sobre as ações do governo estadual.

De acordo com o historiador Hortênsio de Souza Ribeiro (1979, p.77), ao falar sobre o “Cinqüentenário de ‘*A União*’”, compara o jornal com outros periódicos que o precederam, cuja existência se configurava no regime monárquico. Dessa forma, o apresenta “como órgão do Partido Republicano, em seguida à mudança do regime, no governo de Álvaro Machado, a longa e útil existência do decano dos jornais em circulação na Paraíba, inegavelmente, se assinala por uma notável folha de serviços à causa pública”.

Notamos que, devido à vinculação do jornal com o estado, todas as matérias apresentam um olhar positivo com relação ao governo e suas ações, mas é importante ressaltar que, por se tratar de uma obra do governo, as matérias sobre a criação do ensino superior na Paraíba ganharam rapidamente uma clara repercussão.

Foram veiculadas as notícias sobre a visita do Presidente Getúlio Vargas à Paraíba, no ano de 1933, e sua passagem pelo município de Areia, acompanhado pelo Ministro José Américo de Almeida, ressaltando a escolha do local onde funcionaria a Escola de Agronomia. Além disso, são

mencionados os Decretos que permitiram a criação da Escola, a compra da fazenda, os valores gastos na construção da obra e o Regimento que permitiu o funcionamento da instituição. Além disso, notas anunciando a inauguração da Escola de Agronomia e convocando os interessados para realizar a matrícula, o evento de inauguração, a publicação de fotografias, e, ao longo dos anos, as notícias sobre a Escola e seu funcionamento podem ser consideradas fontes de pesquisa.

De acordo com Luca (2014), até a década de 1970, havia uma certa restrição, por parte da historiografia, em inserir a utilização de periódicos como fontes de pesquisa, pois, segundo a autora, destacava-se a importância em se escrever uma história “da” imprensa, mas não havia uma escrita “por meio da” imprensa. Isso ocorreu devido à uma concepção de aceitar como fontes apenas os documentos oficiais, mas que, a partir dos *Annales* e da ampliação dos temas, fontes e objetos de pesquisa, a imprensa periódica foi incorporada às pesquisas historiográficas.

Robert Darnton (1990) considera que o historiador precisa ter em mente que a fonte jornalística não constitui um repositório dos fatos e dos acontecimentos, mas que consiste em uma produção, assim como todas as fontes históricas, e que o pesquisador precisa considerar a imprensa periódica como “coletâneas de relatos” que precisam ser problematizados.

A mera apresentação de uma notícia não consiste na exposição da vida diária, mas expressa uma série de escolhas: se a manchete pode ser publicada; se existe relevância do acontecimento; qual o tamanho da fonte; se é necessário utilizar o recurso auxiliar de uma imagem; em qual página do periódico será veiculada; qual o tamanho da matéria; qual diagramação utilizar; o tipo de linguagem e entonação; enfim, uma série de elementos que constituem o texto jornalístico e expressam as escolhas que perpassam, desde a escrita, até a publicação.

Roger Chartier (2006), ao falar sobre “a mão do autor e a mão do editor”, indica que a escrita e produção de um texto é realizada pelo escritor, mas também pelo editor do texto, que confere uma série de nuances e entonações que transmitem uma certa peculiaridade ao texto. Segundo Chartier, essas modificações e contribuições do editor não podem ser pensadas apenas como ajustes do texto escrito ou melhoramento gráfico, porque, o próprio formato do texto modifica a maneira como olhamos para ele; um mesmo texto, publicado em diferentes formatos, causa uma relação diferente no leitor, o que implica que diferentes representações levam a diferentes apropriações.

A questão da edição do texto (jornalístico) pode ser pensada a partir das considerações de Chartier (2006), quando nos sugere as implicações do formato do texto e sua diagramação, no sentido de estimular no leitor uma certa reação; uma matéria jornalística mais longa, com imagens fotográficas, certamente chama mais a atenção do leitor que uma pequena reportagem sem

imagens. Esse aspecto se relaciona ainda aos interesses dos editores em chamar mais atenção para determinadas notícias, privilegiando-as em relação a outras.

1.3.2 Fotografias

O ditado popular nos diz que “uma imagem vale mais que mil palavras”, isso porque uma imagem nos faz visualizar uma realidade que, de outra forma, apenas poderíamos imaginar, ou supor, mas que certamente seria diferente da imagem *real*, daquilo que existe em sua totalidade.

No entanto, ao contrário do que indica o senso comum, de que a imagem fotográfica fala por si só, de que, ao observarmos uma fotografia, teríamos acesso ao “real”, ao que aconteceu, esquecemos que ela é apenas um recorte muito pequeno de um espaço mais amplo e que, por isso mesmo, é fruto da seleção do fotógrafo, que optou por registrar uma imagem específica, excluindo todo o entorno ao qual não temos acesso.

Nesse sentido, uma imagem fotográfica é parte de uma seleção; seleção não apenas do fotógrafo, mas também, de outros, ao envolver indivíduos que se preparam para o congelamento dessa imagem, desde a escolha do vestuário, até a seleção da pose que esses mesmos indivíduos gostariam de registrar.

Escolha de mão dupla. Seleção. Criação da ambientação, dos elementos que vão compor a imagem, da iluminação e do local, da pose. Os recortes e omissões daqueles elementos que queremos excluir. Com as sucessivas inovações tecnológicas, há ainda um outro aspecto a considerar: os retoques de imagem.

Todas essas características são apenas alguns dos muitos elementos que precisam ser contados, quando utilizamos uma imagem fotográfica como fonte de pesquisa. A imagem não fala por si. Assim como um texto, de igual maneira, também não fala por si. Precisamos interrogar a fonte, questioná-la, problematizá-la, relacioná-la com outros documentos, conhecer a época em que foi produzida, com o intuito de ampliar as perguntas e respostas.

A fotografia é um documento e, como todo documento, uma construção social com seus silêncios e não-ditos. Toda seleção é uma forma de silêncio: do olhar intermediador do fotógrafo no ato de tomada do registro. Seguindo essa linha de pensamento, Ciavatta (2002, p. 32) propõe que “a imagem fotográfica atuaria como ponto de partida da memória, sintetizando o sentimento de pertencimento à família, a um grupo, a um determinado passado”. Se as fronteiras delimitativas da memória se definem no embate e no confronto entre lembranças e esquecimentos, a narrativa e a memória visuais das fotografias também se inscrevem entre o visível/fotografado e os silêncios

e ocultações da realidade social. Assim, como os esquecimentos da memória, o não-fotografado pode revelar importantes questões reflexivas sobre indivíduos e grupos sociais.

Para Mauad (2004, p.66), a fotografia é uma fonte histórica que demanda, por parte do historiador, um novo tipo de crítica, na qual o testemunho é válido, não importando se o registro fotográfico foi feito para documentar um fato ou representar um estilo de vida. Também, nesse sentido, Ciavatta afirma: “o que é visível na fotografia revela e oculta. [...] talvez a grande sedução da imagem esteja na história do que ainda está invisível. Mostrar o invisível é buscar outras visões, outras linguagens e outros discursos”.

De acordo com Burke (2004), há muito tempo as fotografias são utilizadas como indícios de autenticidade. Um forte exemplo são as fotos dos jornais e até mesmo na televisão. Entretanto, segundo o autor, muitos pesquisadores evitam utilizar essas imagens como “indícios”⁷ de pesquisa, devido à ambiguidade que suscitam, o que incorre em uma certa dificuldade na realização de análises de imagens.

Burke (2004), no entanto, sugere que a ambiguidade das imagens não difere da ambiguidade dos textos escritos e que a necessidade de problematização e análise faz parte de todo e qualquer indício historiográfico, independente do formato em que se apresente. Nesse sentido, estimula a utilização de imagens, em geral, no quadro das pesquisas historiográficas, entre elas, as imagens fotográficas.

A fotografia, além da História Oral, é outro meio de se registrar a história e recompor o passado. A ensaísta Susan Sontag (1977) foi crucial para o desenvolvimento do tema com a obra "*Ensaio sobre a fotografia*", trabalhando o conceito de que é “*memento mori*”, ou seja, lembrança de que somos todos mortais, o que fica evidente com a análise de álbuns de família, em que várias gerações que não se encontraram no tempo são agrupadas e perpetuadas.

Outro autor que fortaleceu esses questionamentos sobre imagética, mortalidade e história foi o filósofo alemão Walter Benjamin (1987), referência nos estudos sobre a área com a "*Pequena história da fotografia*" e diversos outros trabalhos. Nesse ensaio, Benjamin nos diz “que [...] existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente”. (BENJAMIN, 1987, p 222).

⁷Peter Burke (2004) justifica a utilização do termo “indício” ao invés da expressão tradicionalmente utilizada como “fonte” de pesquisa. Segundo o autor, a palavra “fonte” corresponde a algo natural, que jorra; já o indício historiográfico não é algo natural, nem tampouco que jorre espontaneamente, mas corresponde a uma produção do historiador, quando localiza o *indício* do passado, seleciona aqueles que vai utilizar e os interroga.

Segundo Benjamin, anteriormente à invenção da fotografia, as pinturas ocupavam um lugar de destaque na sociedade, porque através delas tornava-se possível retratar e imortalizar um momento específico. A pintura, no entanto, revela a habilidade do pintor e expressa um caráter “artístico”. Já a fotografia, inaugura uma nova sensibilidade, diante da percepção da figura retratada. O eixo, então, desloca-se. “O observador”, lembra Benjamin (1994, p.94), diante de uma fotografia, “sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem”. Nesse sentido, indica que uma imagem fotográfica nos fala ao inconsciente ótico, que nos convida a entrever o momento único que foi extinto, mas que “podemos descobri-lo, olhando para trás”.

Benjamin ressalta que, em poucos anos, houve a popularização dos retratos e, no início do século XX, com a ampliação das fotografias pessoais e familiares, a fotografia passou a ser percebida não apenas como um elemento de estética, mas adquiriu uma função social.

Barthes (1984, p.13), ao refletir sobre a fotografia, ressalta que o que mais admira na imagem fotográfica é que “ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”, de onde advém seu fascínio, contudo, continua Barthes, uma fotografia “jamais se distingue de seu referente”, o que implica na evocação de emoções e sentimentos diante da imagem de uma pessoa querida, por exemplo. Reflete, assim, a subjetividade das imagens fotográficas: A fotografia enquanto “sentimento”.

Outro aspecto analisado por Barthes é a questão do interesse despertado por uma fotografia, a partir da cultura que o espectador detém, do conhecimento que possui sobre a imagem apresentada. Segundo o autor, quanto mais conhecimento se possui sobre a cena, mais ela “existe” para nós; acrescenta citando o exemplo de uma fotografia produzida durante uma insurreição na Nicarágua: o fato de alguém “saber” de que se trata a imagem e conhecer os elementos presentes já induzem o olhar do espectador e despertam um certo interesse pela fotografia.

Esse “afeto *médio*” que a fotografia desperta, Barthes (1984, p.45) denomina de *studium*, que corresponde à “aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular”. O *studium* seria o reconhecimento da arte do fotógrafo, percebendo sua função social, mas cuja imagem não nos toca significativamente, apenas provoca um sentimento comum. Em sentido contrário, está o *punctum*, que seria aquele “detalhe” de imagem que toca profundamente, “que *nos* atrai ou me fere” (BARTHES, 1984, p.66).

Partindo dessa premissa, Barthes (1984) reafirma que uma fotografia é uma imagem imóvel, “isso não quer dizer apenas que os personagens que ela representa não se mexem; isso quer dizer que eles não *saem*: estão anestesiados e fincados, como borboletas. No entanto, a partir do momento em que há *punctum*, cria-se (adivinha-se) um campo cego”, um detalhe que chamou

tanto a atenção a ponto de nos fazer pensar na imagem mesmo após algum tempo, que nos levou a refletir sobre a cena, ainda que não estejamos mais diante da fotografia. Um detalhe que ecoa na nossa mente.

Susan Sontag (2004, p.32), ao falar sobre fotografias em sua historicidade, destaca o caráter de “pseudopresença” imbricado em uma imagem fotográfica, que carrega “uma prova de ausência”, daquilo que não mais existe, que foi transformado pelo tempo, mas evoca na imagem uma ilusão de presença. Dessa forma, afirma que “tirar uma foto é participar da mortalidade, da vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa (ou coisa). Justamente por cortar uma fatia desse momento e congelá-la, toda foto testemunha a dissolução implacável do tempo”.

Na composição da pesquisa, utilizamos fotografias provenientes de três fontes singulares: as que aparecem no Jornal “*A União*”; as provenientes do acervo de Ivan Vilela (ex-aluno da EAN, que doou fotografias para o atual CCA, em Areia, e que compõem um memorial no prédio onde fica a direção do Centro; e as imagens gentilmente concedidas por Izabel Cristina do Nascimento Silva, durante uma visita que realizamos à casa de seus pais (*in memorian*), Manoel Félix da Silva e Nyedja Melo do Nascimento, quando Izabel nos apresentou o álbum de família e nos concedeu uma entrevista preliminar, com informações importantes sobre a vida de seus pais.

Para a análise das imagens, utilizamos o embasamento teórico oferecido por Barthes (1984) e Sontag (2004), que nos permitem problematizar as imagens e compreender os elementos simbólicos que antecedem a produção da fotografia e entrever o contexto histórico no qual encontram-se inseridas.

1.3.3 Memorialistas

Na EAN, muitas pessoas que passaram pela instituição deixaram registradas em relatos de memória suas impressões e experiências, seja em forma de livro, discurso, literatura de cordel ou autobiografia; o que indica uma tentativa em “preservar” uma memória vinculada à instituição.

Destacamos, a seguir, as narrativas de memória que versam sobre a Escola de Agronomia. Em alguns desses textos, o foco é a própria instituição, mas na maioria deles, o objeto de análise são as reminiscências sobre a própria existência, em que a Escola aparece como o cenário, o palco das vivências de outrora, como observamos no quadro a seguir:

Quadro 1: Memorialistas da EAN.

	AUTOR	LIVRO/ ARTIGO
1	Manoel Félix da Silva	<i>“Nação Guandú”</i> (1994)
2	Martinho Ramalho Mélo	<i>“Universidade desvairada: memórias da Escola de Agronomia do Nordeste”</i> (2000)
3	José Vitaliano; Américo Leite (Org.s)	<i>“As aventuras dos gases nobres: ‘causos’ e ‘peripécias’”</i> (2007)
4	Zélia Almeida	<i>“Bem-estar e riqueza no brejo de Areia”</i> (2010)
5	Ozimar de Lima Coutinho; Gislayne Brum	<i>“EAN 80 anos: causos, lorotas e figuras. ‘Só sei que foi assim’”</i> (2016)
6	Francisco Tancredo Torres	<i>“Escola de Agronomia do Nordeste”</i> (Revista do IHGP , 1999)
7	Francisco Tancredo Torres	<i>“Escola de Agronomia do Nordeste – 1º Diretório Acadêmico”</i> (Revista do IHGP , 2001)
8	Francisco Tancredo Torres	<i>“Cinquenta anos do Herbário de Areia – PB”</i> (1997)
9	Kydelmir Dantas	<i>“Francisco Tancredo Torres: memória do CCA”</i> (Literatura de Cordel, 2011)

Fonte: Próprias autoras.

Manoel Félix da Silva ingressou na EAN para a realização do Curso Superior de Agronomia, no ano de 1946 e escreveu o livro *“Nação Guandú”*, de memórias, uma autobiografia, em que relata, entre outros momentos, o período em que estudou na EAN e algumas passagens sobre o cotidiano na instituição. Foi lá que ele conheceu a aluna, companheira de turma que, anos mais tarde, se tornou sua esposa, Nyedja do Nascimento, a primeira aluna (mulher) a cursar o ensino superior no estado da Paraíba. Ambos se tornaram professores da EAN.

A importância da utilização desse livro é que, além de se tratar de uma autobiografia, com ricas e valiosas narrativas de memória sobre a vida educacional e profissional de Manoel Félix e Nyedja Nascimento, que foram alunos e professores do Curso de Agronomia da EAN, foi impresso em uma gráfica no município de Campina Grande/PB, com uma tiragem de poucas cópias, de modo que poucas pessoas tiveram acesso à obra.

Nem no trabalho de levantamento documental suscitado por Souza (2018), ou mesmo no Memorial produzido pela Escola de Agronomia, o livro é sequer mencionado. Tivemos acesso à obra por intermédio da filha do casal, Izabel Cristina, que gentilmente nos cedeu o material e nos autorizou sua utilização para a composição deste trabalho.

Embora a narrativa tenha sido escrita em formato de livro, não se trata de uma obra produzida por uma editora, mas da iniciativa de Manoel Félix em preservar suas memórias de vida e compartilhá-las com alguns membros da família. O livro é uma fonte que nunca foi utilizada por qualquer outro pesquisador, uma vez que não está acessível a qualquer pessoa e as memórias

compartilhadas nessa obra foram abordadas neste trabalho como “relatos de memória” inéditos, que nos fizeram acessar o cotidiano da Escola de Agronomia durante a década de 1940.

No ano 2000, foi publicado o livro “*Universidade desvairada: memórias da Escola de Agronomia do Nordeste*”, de autoria de Martinho Ramalho Mélo, que traz memórias do cotidiano dos estudantes durante o período da Ditadura Militar no Brasil, especialmente no final da década de 1970. Apesar de trazer algumas passagens sobre períodos anteriores, referentes aos anos de 1960, são escassas e, por se tratar de um recorte cronológico distinto do que utilizamos neste trabalho de pesquisa, encontra-se aqui apenas como referência de pesquisa, mas não foi analisado.

O livro “*As aventuras dos gases nobres*” recebeu esse nome em decorrência de ser o “apelido” da turma que ingressou no ano de 1965 e concluiu em 1968 e foi organizado por José Vitaliano e Américo Leite, contando com a contribuição de inúmeros outros autores, narrando momentos do dia a dia na instituição, a relação entre os estudantes e professores, entre outros aspectos. Ao final do livro, encontram-se alguns discursos proferidos na Festa de Formatura (1968) e na comemoração dos trinta e cinco anos da formatura (2004); e uma série de fotografias da turma.

Em “*Bem-estar e riqueza no brejo de Areia*”, a autora Zélia Almeida fala sobre o município de Areia/PB, constando um capítulo do livro intitulado “*Escola de Agronomia do Nordeste – um paraíso instalado*”, em que a autora relembra momentos vivenciados na EAN, desde criança, uma vez que era filha de um dos professores e residia na Escola. Segundo a autora, os filhos dos professores eram conhecidos como “meninos da escola”, durante a década de 1960.

No livro “*EAN 80 Anos*”, os autores, que são da turma de 1978, relatam momentos vivenciados na instituição durante o final dos anos 1970 e início da década de 1980. Os autores Ozimar Coutinho e Gislayne Brum apresentam, já na capa do livro, seus “apelidos”, respectivamente “Mazola” e “Búfalo deitado”. Devido ao recorte temporal de nosso trabalho, que privilegia um momento anterior a este período, não analisamos o livro, mas fica aqui indicado como sugestão de leitura e/ou pesquisa.

Os dois artigos mencionados, publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP), são de autoria de Francisco Tancredo Torres. No primeiro, cujo título é homônimo ao nome da Escola de Agronomia, o autor relata que foi aluno da primeira turma do Ensino Agrícola na EAN e, após a realização do curso de dois anos (e sua formatura), se tornou funcionário da Escola, onde trabalhou durante toda sua vida.

“*Cinquenta anos do Herbário de Areia*” foi inicialmente um discurso proferido por Francisco Tancredo Torres, em festividade de comemoração do cinquentenário do Herbário da EAN. No ano de 1997, o discurso foi publicado em formato de livro, no município de Mossoró/RN.

No ano de 2011, Kydelmir Dantas produziu um folheto de Literatura de Cordel, em que homenageou o ex-aluno e funcionário (na época, já aposentado) da EAN, Francisco Tancredo Torres, que vincula as memórias de Francisco à história da instituição.

Através dos registros de memorialistas, analisamos as narrativas apresentadas, no sentido de perceber os traços de memória, contextualizando e problematizando essas reminiscências e perceber as formas de apropriação que foram estabelecidas na instituição, em uma tentativa de nos aproximarmos dos sinais do cotidiano e das práticas vivenciadas na EAN.

Na senda dos memorialistas que narram suas trajetórias de vida e suas experiências, gostaríamos de dialogar com um texto intitulado “*Fernando Melo*”, publicado no site do IHGP e que narra a trajetória de vida de Fernando Melo do Nascimento, que se formou engenheiro-agrônomo na EAN no ano de 1941. Embora não seja um relato de próprio punho, com suas lembranças, trata-se de uma referência para refletirmos sobre os entrelaçamentos sociais, políticos e culturais da EAN e a trajetória de vida dos estudantes que ingressaram na instituição durante os seus primeiros anos de funcionamento.

Catroga (2015, p.9), ao falar sobre a “memória”, traz uma imagem metafórica em que diz que cada “passo que o homem dá para frente tem na pegada anterior a sua condição de possibilidade”, o que denota que a busca por uma memória seria uma forma de protesto contra a finitude humana; e essa “*representificação*” buscada através das memórias seria uma maneira de “afiançar um futuro para si próprios”.

De acordo com Josso (2006, p.21), “as ‘Histórias de Vida’ como método de pesquisa foram introduzidas na sociologia por W. I. Thomas e F. Znaniecki em Chicago, no início do século XX, como metodologia de observação participante junto a populares imigrantes. Esse método apresentou-se, de saída, com uma dupla ambição: de pesquisa clássica e de intervenção que permitia ao sujeito tomar consciência de suas potencialidades de ator social”.

Vale esclarecer que existe um longo debate teórico que dissocia história e memória⁸, ou seja, quando falamos em “memória”, não estamos nos referindo a um acontecimento histórico que está sendo narrado, mas estamos pensando na memória como uma representação da realidade, que possui suas subjetividades. Só lembramos daquilo que nos marcou (BENJAMIN, 1994), da experiência que nos tocou afetiva ou emocionalmente. A memória é seletiva. Podemos também lembrar de experiências que não presenciamos (POLLAK, 1992), que Pollak denomina de “memória por tabela”. A rememoração se situa no “presente”, nas condições atuais, para evocar o passado, a partir do que estamos sentindo. Não existe memória “neutra” ou uma memória

⁸ A história, nessa perspectiva, faz parte de um embate pelo “poder” de quais memórias podem emergir e quais permanecem em subterrâneo.

“confiável”. A memória é produzida a partir das subjetividades individuais; duas pessoas podem viver uma mesma experiência, mas rememorá-la de maneiras diferentes.

Sendo assim, consideramos a “memória”, seja ela escrita ou expressa através da oralidade, como uma representação individual de acontecimentos pautados no que Alberti (2014) sugere: confrontar os relatos de memórias com outras fontes documentais, quando possível; e problematizar essas memórias, reconhecendo-as como fragmentos de lembranças passadas e entrecruzadas com os diferentes tempos da memória, que entrelaça o passado, o presente e o futuro em uma questão de instantes.

As narrativas de memórias são percebidas como representações da realidade e, assim como outras fontes documentais, são construções que precisam ser questionadas, problematizadas e analisadas.

1.3.4 História Oral: um diálogo com as memórias

Em História da Educação, as discussões sobre memória implicam em um debate que não é tão recente, mas que continua bastante profícuo atualmente, especialmente quando pensamos sobre a questão dos “relatos de memória” e as “histórias de vida”, comuns quando se utilizam as memórias como fontes de pesquisa.

De acordo com Dosse (2003), Henri Bergson foi o primeiro pesquisador a dissociar a “memória-hábito” (vinculada às questões sensório-motoras) de uma memória mais ampla, vinculada ao coletivo social. Essa perspectiva foi o mote para que, posteriormente, Maurice Halbwachs produzisse uma obra sobre a “memória coletiva”, que defende que existe um processo de “negociação” entre as memórias individuais e coletivas (POLLAK, 1989).

Pollak (1989) estuda os processos de constituição de uma memória social, afirmando que existe uma “memória em disputa”, que emerge socialmente e caracteriza os personagens sociais, especialmente as figuras públicas, sob algum tipo de rótulo, mas que não necessariamente condiga com a verdade. Essa disputa pela memória é o que vai validar uma certa memória oficial, porque a memória não diz respeito apenas ao passado, mas fala diretamente de uma “reinterpretação” do passado que ocorre no presente. E quais são os interesses do presente, para que se possam emergir algumas memórias ao invés de outras?

Pollak (1989) também apresenta uma profunda discussão sobre os “silêncios”, sobre o “não-dito”, sobre as “memórias subterrâneas”, que emergem no quadro familiar ou em pequenos grupos ou associações e que diferem de uma memória nacional. Essas memórias nem sempre dizem respeito a quem vivenciou a experiência; elas podem ser “memórias por tabela”, em que um

indivíduo “ouviu falar” sobre determinado acontecimento e guarda a “memória” de algo que não presenciou pessoalmente, mas lembra vivamente porque ouviu de alguém próximo.

Walter Benjamin (1994) relaciona a memória com a questão da “experiência” e defende que, quando partilhamos uma experiência, emerge uma memória e um aprendizado. É o caso, por exemplo, dos artífices que ensinavam um ofício aos aprendizes; é o narrar, o partilhar de um momento, de um ensinamento que produz as memórias. Contudo, Benjamin percebe que, após a eclosão da Primeira Guerra Mundial, os soldados que voltavam dos campos de batalha foram “silenciados”, pois não havia ouvintes interessados naquelas histórias, em partilhar aquelas memórias. É o silenciamento do narrador.

E é neste sentido que surge a História Oral: inicialmente, na década de 1970, buscou-se “dar voz aos excluídos” (THOMPSON, 2002), como uma tentativa de buscar a história de grupos que não tinham sido contemplados pela “memória oficial”. Para compreender a importância da memória e sua estreita relação com a História Oral é preciso, inicialmente, entender o que ela significa: uma metodologia de pesquisa utilizada por inúmeros pesquisadores, com destaque para historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos e cientistas políticos.

Essa metodologia tem a finalidade de, a partir da realização e gravação de entrevistas, registrar, entre as variadas possibilidades, as experiências e relatos de sujeitos que testemunharam fatos históricos, movimentos sociais, culturais, trajetórias pessoais e institucionais. Trata-se de uma metodologia de carácter multidisciplinar, cujo emprego não está circunscrito apenas aos profissionais das ciências humanas e sociais; muito pelo contrário, esse método possibilitou o enriquecimento de estudos relacionados, tanto às histórias das elites, quanto das minorias e dos marginalizados, como os estudos sobre gênero, sexualidades, classes trabalhadoras, religiosidades e tradições locais.

De acordo com Ferreira e Amado (1998), a História Oral consolidou-se no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990, tanto como instrumento de pesquisa ou como fonte documental. No entanto, convém salientar que a História Oral, como metodologia de pesquisa, precisa da articulação com outros documentos (fontes documentais), especialmente os escritos, porque, segundo Alberti (2008), essas fontes oferecem o suporte para a investigação, para o preparo dos roteiros de entrevista e, ainda, auxiliam na análise das entrevistas realizadas.

Para Lozano (FERREIRA; AMADO, 1998, p.17), “o historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos sem voz, pois procura fazer com que o depoimento não desloque nem substitua a pesquisa e a consequente análise histórica”. Por ser um método de pesquisa, o emprego da História Oral requer rigor técnico, sendo possível indicar algumas das etapas percorridas pelo pesquisador: leitura e estudo das principais obras que tratam do tema de

pesquisa; escolha dos entrevistados; preparação do roteiro das entrevistas; agendamento e realização das entrevistas; transcrição dos depoimentos; e análise do conteúdo das entrevistas. Os depoimentos coletados tornam-se fontes para a constituição dos estudos. Desse modo, a história utiliza-se da memória como fonte.

Assim, a História Oral possibilita reflexões sobre o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas e sua abrangência, além de pedagógica e interdisciplinar, está relacionada ao seu importante papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais.

A História Oral se sustenta, sobretudo, na atividade de rememorar e no jogo entre memória e identidade. Durante o diálogo em História Oral, o informante faz escolhas memoriais, movido pelos engajamentos do presente, pelas rememorações do passado e aspirações do futuro (CANDAU, 2011).

Em qualquer tipo de pesquisa, existe um comprometimento ético, por parte do pesquisador, em realizar suas atividades, seguindo critérios e métodos científicos pautados na veracidade. Essa questão da ética adquire uma proporção ainda maior quando se trata de trabalhos que envolvem a vida humana e sua integridade (física, emocional e psicológica).

Em pesquisas que envolvem a História Oral, há a necessidade de, inicialmente, submeter o projeto ao Comitê de Ética, que avalia as etapas da pesquisa, acompanha seu desenvolvimento e exige um relatório sobre os dados obtidos e a forma como a pesquisa foi conduzida. Compreendemos que todo esse processo assegura aos entrevistados um suporte, bem como aos pesquisadores, que se sentem mais seguros para seguir os critérios estabelecidos previamente.

Nossa pesquisa encontra-se inserida na categoria de “pesquisa qualitativa”, o que, de acordo com Richardson (2017), não busca as variáveis e análises “exatas”, nem tampouco se utiliza de conceitos que possam ser apreendidos com base em medições. Ao contrário: realizam análises, considerando as subjetividades dos indivíduos, a multiplicidade de olhares e representações sobre uma determinada realidade social.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa utiliza-se de métodos humanísticos e interativos, de preferência, envolvendo os participantes no processo de construção da pesquisa e buscando considerar as sensibilidades e formas de pensar de cada indivíduo em particular; considerando que as fontes utilizadas apresentam um caráter subjetivo, se propõe a questionar as diferentes fontes, partindo sempre da premissa de que não existe uma “verdade” a ser encontrada, mas sim as formas de ver de cada pessoa, a multiplicidade de discursos e enunciados sobre um mesmo fenômeno.

Dessa forma, aproxima-se da perspectiva apresentada por Le Goff (2003), quando nos propõe que um documento (qualquer documento histórico) é produzido a partir de

intencionalidades e, nesse sentido, nunca tem um discurso de “neutralidade”, mas apresenta sempre uma representação própria.

Nossa população de pesquisa consiste na delimitação de participantes que tiveram algum contato com a EAN, durante o período compreendido entre 1936 e 1968. Esse contato pode ter sido de forma *direta*, na condição de estudantes da instituição, de professor(a) ou funcionário(a); ou ainda, *indireta*, como filho(a) de professor(a), morador da cidade ou estudante da instituição em outro período, mas que pode contribuir com a pesquisa através da “memória por tabela” (POLLAK, 1992), que consiste no compartilhamento de informações que “ouviram falar” e que constituem uma espécie de “identidade” institucional, através das narrativas orais.

Para o início da realização da pesquisa, partimos do ponto em que Meihy (2007) denomina como “ponto zero”, que consiste no ponto de partida, na localização de uma pessoa que faça parte da população da pesquisa. Desse ponto inicial, a pessoa entrevistada indica possíveis pessoas que integrem sua rede de ligações sociais e que possam, igualmente, participar da pesquisa.

Sendo assim, são realizadas entrevistas com diferentes participantes, até que se chegue ao “ponto de saturação” (MEIHY, 2007), em que as narrativas começam a ficar repetitivas, dando indícios ao pesquisador de que não há mais necessidade de continuar entrevistando outras pessoas.

O trabalho com História Oral envolve uma relação dialógica entre o pesquisador e o narrador (PORTELLI, 2016) e essa relação precisa estar pautada em um comprometimento ético, que leve em consideração a integridade do ser humano, considerando os fatores sociais, emocionais e psicológicos que influem sobre a vida dos indivíduos.

De acordo com Portelli (2010), uma entrevista de História Oral precisa considerar que os colaboradores são os detentores do conhecimento e que, gentilmente, estão fornecendo informações que podem auxiliar no processo de pesquisa sobre determinado tema. Nesse sentido, precisamos levar em consideração uma série de procedimentos teóricos e metodológicos que serão os norteadores da pesquisa.

Consideramos, contudo, que a narrativa oral é uma expressão que diz respeito ao narrador e, nesse sentido, é ele quem conduz a entrevista. Diante dos questionamentos suscitados pelo pesquisador, compete ao entrevistado a escolha entre narrar ou silenciar, entre responder ao que foi perguntado ou simplesmente mudar de assunto, dar evasivas, silenciar. Portelli (2016) atribui ao pesquisador em História Oral uma “arte de escutar”, em virtude de que, na relação com o entrevistado (narrador), compete ao pesquisador o ato de ouvir e de aprender.

Nessa relação entre entrevistador e entrevistado, inferem-se os riscos de causar um possível desconforto emocional ao narrador, tanto durante a entrevista – ao suscitar questionamentos que o narrador possivelmente não queira narrar – ou, até mesmo, ao final da pesquisa, na publicação de

informações prestadas durante a narrativa oral, em que pode haver algum dado que cause desconforto ao narrador.

É nesse sentido que se torna imprescindível a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, para que seja feita a devida avaliação e acompanhamento da pesquisa, durante seu transcurso. Além disso, existe um imperioso comprometimento ético junto aos colaboradores entrevistados, que foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa, autorizaram a gravação das entrevistas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (conforme constam nos anexos) e receberam a transcrição de suas entrevistas para análise e possíveis alterações. Apenas ao final da avaliação dos entrevistados e seu posterior consentimento, que utilizamos trechos das entrevistas nesse trabalho.

As pessoas entrevistadas são consideradas, nesse trabalho, como “colaboradoras” (MEIHY, 2015) da pesquisa, uma vez que forneceram informações importantes, através de suas narrativas, para a composição do cenário cotidiano e das práticas e representações sobre a Escola de Agronomia. As entrevistas realizadas foram previamente agendadas, deixando que cada participante escolhesse o melhor local, dia e horário para a realização das entrevistas.

Portelli (2010) considera que os trabalhos que envolvem a História Oral representam um enorme benefício para os colaboradores que decidem participar de uma pesquisa. Isso porque, em muitos casos, especialmente quando as entrevistas são realizadas com pessoas idosas, muitos colaboradores querem compartilhar suas experiências de vida, mas dificilmente encontram, entre os familiares, pessoas que os queiram ouvir. As narrativas cotidianas dos idosos são pouco valorizadas pelos parentes que as escutam, no entanto, são ricamente valiosas para os pesquisadores que as encontram.

Os narradores, ao participarem de uma pesquisa e partilharem suas trajetórias de vida e experiências pessoais, comumente sentem-se valorizados e estimulados, percebendo que suas narrativas são importantes e reconhecidas (PORTELLI, 2010). Outro fenômeno importante para o autor é a questão da publicação das entrevistas (narrativas orais) em trabalhos acadêmicos, quando os colaboradores da pesquisa passam a ser valorizados socialmente, em virtude de suas memórias estarem expostas como um fenômeno científico, acadêmico.

De acordo com Ricoeur (2000), a narrativa de memória possui um caráter similar ao terapêutico, no sentido em que promove uma ressignificação das experiências do passado, em função das necessidades do tempo presente. As experiências mais significativas, que tiveram um forte apelo emocional, são aquelas mais facilmente registradas em nossa memória e costumam vir à tona durante a narrativa.

Outra característica do trabalho com fontes orais é o reconhecimento de que o narrador é o detentor do conhecimento e, ao mesmo tempo em que sua narrativa contribui para a pesquisa, tem a oportunidade de se sentir útil e de ensinar sobre algo que ele sabe e que o pesquisador desconhece.

Diante da utilização das *fontes orais* como metodologia de pesquisa, Alberti (2014) sugere a importância de se utilizar as fontes documentais em paralelo com as entrevistas; e os documentos escritos, tais como jornais, a legislação educacional e o próprio acervo institucional, oferecem meios para refletir sobre o contexto da época e fornecem um suporte para a elaboração do roteiro de entrevistas e, posteriormente, a análise dos dados obtidos.

É importante salientar que, apesar da utilização de um “roteiro de entrevistas”, esse suporte aparece como “norteador” das perguntas e questionamentos suscitados pelo pesquisador durante a realização da entrevista. Ainda que exista uma vontade sincera na participação e colaboração com a pesquisa, autores, como Portelli (2016) e Alberti (2014), defendem que a pessoa entrevistada é quem deve “conduzir” a entrevista, escolhendo os temas sobre os quais deseja falar, em quais aspectos gostaria de se deter um pouco mais. Sendo assim, o colaborador assume a sequência da entrevista e, ao pesquisador, compete respeitar os silêncios, as pausas, a interrupção da entrevista ou até mesmo a desistência de participação na pesquisa. Essa condição de participação voluntária precisa ficar clara ao participante e está condicionada unicamente ao seu desejo de colaborar, mas que pode haver uma mudança de opinião em quaisquer etapas de realização da pesquisa.

A metodologia da História Oral consiste na produção de uma fonte histórica, através da gravação de uma narrativa oral, mas que, posteriormente, necessita de uma “transcrição” do registro oral para o escrito.

Nesse sentido, antes de que se iniciem os procedimentos de análise dos dados, torna-se imperioso a “transcrição” da narrativa oral, que parte da premissa de que o texto escrito deve conter, *ipsis litteris*, aquilo que foi dito pelo narrador em sua entrevista (ALBERTI, 2014). Após o procedimento de transcrição, o pesquisador retorna o contato com o colaborador, a fim de lhe entregar o texto de sua fala transcrito e lhe oferece alguns dias para análise, possibilitando que o narrador avalie se a fala transcrita corresponde à imagem do que se pretendia contar. Após esse momento, procedem-se às possíveis correções que o colaborador queira realizar, de modo que o texto transcrito seja autorizado pelo colaborador.

Após a realização desses procedimentos metodológicos, inicia-se o processo de análise dos dados, quando devemos relacionar as informações obtidas nas narrativas orais com outros indícios de pesquisa, tais como jornais, documentos escritos, relatos de memorialistas, fotografias, entre outros (ALBERTI, 2014). O objetivo de relacionar diferentes fontes históricas consiste em uma

tentativa de perceber as diferentes representações que são produzidas pelas diferentes “fontes”, em torno de um mesmo fato histórico.

Para a elaboração deste trabalho, foram realizadas três entrevistas, utilizando a metodologia da História Oral, sendo o primeiro colaborador entrevistado Joaquim Osterne Carneiro, que foi estudante da Escola de Agronomia durante o período de 1958 a 1961, e é natural da cidade de João Pessoa/PB.

A entrevista ocorreu no prédio do IHGP, localizado em João Pessoa, cidade onde reside o Sr. Joaquim, que foi diretor do instituto em época anterior. Quando estávamos realizando nossa pesquisa documental no acervo do prédio, em conversa com uma das funcionárias, ela mencionou que o antigo diretor, o Sr. Joaquim, havia estudado na Escola de Agronomia e intermediou nosso contato.

A entrevista ocorreu em junho de 2021 e teve duração de gravação de uma hora e cinquenta minutos. Foi uma entrevista bastante proveitosa, em que o Sr. Joaquim nos presenteou com dois exemplares de Revistas do IHGP que continham artigos sobre a Escola de Agronomia e, ainda, com um exemplar virtual de um de seus livros, “*Os Carneiros do Sertão da Paraíba*”.

Através de Joaquim Osterne, estabelecemos o contato com a escritora Zélia Almeida, filha de um dos professores da Escola de Agronomia, Laudemiro Leite de Almeida.

Durante a década de 1960, havia na Escola diversas residências destinadas à moradia dos professores junto com seus familiares: casas amplas; a maioria continua existindo atualmente, sem, contudo, haver mais moradores.

Por ser filha de professor, a Sra. Zélia residiu na Escola quando criança e muitas de suas memórias foram descritas em seu livro “*Bem-estar e riqueza no brejo de Areia*” (2010), em que dedica um capítulo inteiro à Escola de Agronomia.

A entrevista foi realizada em agosto de 2021, no prédio onde a Sra. Zélia reside, na cidade de João Pessoa. A narrativa teve duração de três horas e quinze minutos, rica em detalhes, e a Sra. Zélia nos presenteou com um de seus livros. Assim como é muito agradável a leitura de seus textos escritos, é igualmente admirável sua capacidade narrativa.

A terceira entrevista foi realizada com Izabel Cristina do Nascimento Silva, filha de Manoel Félix da Silva e Nyedja Nascimento, ambos alunos e professores da Escola de Agronomia.

Para a análise dessa narrativa, utilizamos o conceito de “memória por tabela” empregado por Pollak (1989), no sentido de recorrer às memórias, práticas e representações dos pais por intermédio das memórias da filha.

A Sra. Izabel nos recebeu cordialmente em sua residência. A entrevista foi realizada em outubro de 2021 e teve duração de duas horas e meia, quando nos foram apresentados os livros escritos por seu pai, anteriormente citados.

Em momento anterior, no início de nossa pesquisa, no ano de 2019, tivemos a oportunidade de acompanhar a Sra. Izabel em uma visita à casa em que seus pais viveram, no município de Areia/PB, quando nos apresentou *in loco* o ambiente onde seus pais residiram, os álbuns de fotografias da família, alguns textos que escreveram, bem como o livro de memórias (autobiografia) de seu pai, Manoel Félix, do qual recebemos um exemplar.

Não se procura em quaisquer tipos de fontes históricas o reconhecimento de uma “verdade”, mas sim, as diferentes formas como esse acontecimento foi “representado”, como foi percebido e narrado. Sendo assim, a análise de dados não corresponde a uma busca pela “verdade”, mas em uma interpretação dos diferentes posicionamentos enunciados e as diferentes maneiras como um mesmo acontecimento foi representado ao longo do tempo; ou seja: visualizar as experiências individuais, os “olhares” lançados sobre um mesmo fato de modo singular, individualizado, a partir do contexto de quem fala e de suas percepções subjetivas. A singularidade das falas, das narrativas e das experiências demonstra os múltiplos olhares sobre o objeto de pesquisa e é nesse sentido que a compreensão dos dados consiste em uma problematização acerca das diferentes representações em torno da EAN.

Antes de iniciarmos nossa pesquisa com fontes orais, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da UFPB e aguardamos a liberação para iniciarmos as entrevistas. Entramos em contato com cada colaborador individualmente, explicando os objetivos da pesquisa e que eles poderiam, em qualquer momento, desistir de participar (caso desejassem), no entanto, cada um deles, prontamente, afirmaram que gostariam de participar e usar seus nomes (ao invés de pseudônimos). No dia da realização de cada entrevista, foi apresentado aos colaboradores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos três entrevistados⁹.

Nosso trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: na segunda seção, intitulada “*Antecedentes históricos da criação da Escola de Agronomia na Paraíba*”, buscamos realizar um panorama histórico-social sobre o município de Areia, localizado no Brejo paraibano. A cidade foi um importante polo artístico e cultural do estado, com impressão de jornais, inauguração do primeiro teatro da Paraíba, terra-mãe do pintor José Américo; e uma das cidades mais desenvolvidas da Paraíba no início do século XX.

Outrossim, falamos sobre as leis que permitiram a criação da “*Escola de Agronomia da Parahyba*”, em 1936, e, através das fontes jornalísticas, intentamos perceber as formas de

⁹ Os documentos mencionados foram inseridos nos anexos desse trabalho.

representação que assume o ensino superior na Paraíba em seus primórdios. Dessa forma, relacionando as fontes jornalísticas aos documentos institucionais, problematizamos a arquitetura da instituição, buscando perceber, não apenas um prédio em si, mas os *usos do espaço*, entendido enquanto um "lugar praticado" (CERTEAU, 1996).

Na seção três, intitulada *“Entre fotografias e memórias: representações, práticas e cotidiano sob o olhar de memorialistas”*, abordamos o cotidiano na instituição, através de fotografias e de relatos de memorialistas. Sendo assim, analisamos as práticas educacionais, bem como a ressignificação das memórias através do tempo. Nesse sentido, percebemos a Escola de Agronomia como o cenário para práticas de subjetividade, que ampara as mais diversas individualidades dos sujeitos e se configura como um espaço, não apenas de formação educacional, mas também de relacionamentos, sociabilidades, sensibilidades e experiências.

Além disso, nosso foco se direcionou para a personagem Nyedja Nascimento, mulher negra e pobre que, no ano de 1946, ingressou como aluna no curso de Agronomia. Em 1949, tornou-se a primeira mulher “Engenheira Agrônoma” formada na Paraíba e, no ano seguinte, iniciou a Escola Agrícola Vidal de Negreiros, na cidade de Bananeiras/PB, como professora. Na década de 1950, viria a ser a primeira mulher a assumir um cargo de Professora na EAN.

Na seção quatro, *“As memórias da Escola de Agronomia do Nordeste: entre o poder e o fazer, espaço de interdições e normas”*, trouxemos uma análise das entrevistas feitas durante o período da pesquisa, com os colaboradores: Joaquim Osterne Carneiro, Zélia Almeida e Izabel Cristina, os quais tiveram suas vidas marcadas pelas lembranças da EAN.

Ainda nesse ponto, abordamos a perspectiva das “crianças da escola”, filhos dos professores que residiam na Escola de Agronomia e promoveram uma ressignificação dos espaços, transformando uma instituição de ensino superior em um lugar para brincadeiras. Essas práticas infantis nos permitiram vislumbrar outros aspectos do cenário cotidiano da EAN e as maneiras como as pessoas se apropriavam de seus espaços ao longo do tempo.

Por fim, lançamos alguns questionamentos sobre a incorporação da EAN à UFPB, tornando-se Centro de Ciências Agrárias (CCE). A proposta de vinculação foi inicialmente percebida como um aspecto positivo, em que o novo centro receberia, provavelmente, novos recursos econômicos. No entanto, houve também questionamentos: será que a EAN ganhou mais, ou perdeu mais, ao abrir mão de sua autonomia?

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE AGRONOMIA NA PARAÍBA

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1994, p.114)

Quando pensamos em educação, precisamos ter em mente que ela “nunca se restringiu à escola”, porque as práticas educativas encontram-se presentes nas cidades, trabalho, lazer, movimentos sociais, famílias e igrejas, que assumem o papel de “inserir as pessoas em mundos culturais específicos” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.19).

No entanto, com o advento da República, em 1889, e uma mudança na concepção do Estado e de seu papel com relação à educação, aos poucos as instituições escolares foram adquirindo mais espaço na sociedade brasileira, logo, “a escola passa a ser vista como a principal instância de transmissão do saber em detrimento de outras – a família, as igrejas, o trabalho etc” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.18).

Quando pensamos sobre a historiografia acerca das instituições educativas no Brasil, que floresceu, sobretudo, a partir da expansão dos Programas de Pós-Graduação no país, nas décadas de 1980 e 1990, precisamos levar em consideração que a produção historiográfica consiste, não apenas na narrativa linear (e cronológica) de uma instituição, mas incide na problematização dos elementos que tornaram possível sua produção, bem como as formas de representação e apropriação ao longo de sua trajetória.

De acordo com Magalhães (2007), a relação histórica das instituições educativas com o meio envolvente deve nortear o principal eixo de problematização. Nesse sentido, o parâmetro para se pensar as instituições educativas consiste na dialética entre materialidade, representação e apropriação. Sendo assim, buscamos contemplar nosso objeto de pesquisa, a EAN, a partir desses princípios, que envolvem tanto os elementos materiais quanto os simbólicos. Quando falamos em “materialidade”, é necessário refletir que os elementos materiais são produzidos por seres humanos e suas intencionalidades. As construções, de uma maneira geral, abarcam as intencionalidades dos sujeitos, seja na escolha de um local, do formato, das divisões ou do estabelecimento de regras sobre as pessoas que poderão ter acesso a certos espaços.

Dessa forma, nessa seção, problematizamos todos os aspectos da materialidade apontados por Magalhães (2007), que envolvem as subjetividades e o contexto histórico que permitiu a criação da EAN na Paraíba. Percebemos que o ensino superior no Brasil estava vinculado ao

Ministério da Educação, contudo o ensino superior agrônômico encontrava-se atrelado ao Ministério da Agricultura. Essa especificidade traz em seu cerne uma legislação diferenciada, com características próprias, de modo que a EAN foi percebida como uma escola agrícola, à semelhança de outras escolas agrícolas que surgiram no Brasil em um período semelhante, no entanto, em outros estados brasileiros, houve uma certa falência dessa modalidade de ensino, enquanto que na Paraíba, a Agronomia obteve êxito a ponto de estar em funcionamento até os dias atuais.

Essa característica também é apresentada por Magalhães (2007), quando nos apresenta a importância em dialogar com o meio social e cultural que circunda uma instituição educativa, ou seja, qual a receptividade que o ensino tem em uma região específica? Certamente, uma mesma instituição, planejada a moldes semelhantes, terá uma recepção e uma representação diferente em cada local, devido aos valores, às expectativas, às vinculações políticas, econômicas, culturais, sociais, enfim, a todo o conjunto de valores de uma sociedade, que permite a relação dinâmica entre sociedade e instituição de ensino; não se trata apenas de criar uma instituição. Trata-se de analisar as escolhas, os pertencimentos e os discursos enunciados que fazem com que essa instituição passe a ser inserida no seu meio.

Outro elemento que concerne à “materialidade” diz respeito aos documentos “instituídos”, tais como as legislações e os regulamentos. Nesse sentido, nessa seção, abordamos ainda alguns documentos que foram publicados no Jornal “*A União*”, no ano de 1936, a partir dos quais pretendemos vislumbrar quais eram as normas produzidas e elaboradas para aquele cenário educativo. O que os documentos oficiais evidenciam nesse primeiro momento de inauguração da EAN?

Em linhas gerais, apresentamos a seguir a criação da instituição educativa, pautados na definição de Magalhães (2007), abordando desde o contexto histórico, que permitiu sua criação, até a idealização do projeto, a escolha da cidade e do local, a construção da EAN, a vinculação com o entorno, os documentos veiculados na mídia jornalística e a legislação vigente para o ensino agrônômico; a fim de compreendermos as especificidades da instituição. Nesse sentido, interessamos, nesse primeiro momento, refletir sobre o contexto amplo da criação e instalação da EAN.

Dessa forma, abordamos os aspectos do Ensino Superior Agrônômico no Brasil, desde sua constituição, no ano de 1877, com a criação do primeiro curso de Agronomia, passando pela Regulamentação do Ensino Agrônômico no ano de 1910; e a legislação do ensino agrícola no Brasil.

Outrossim, falamos sobre o entorno da instituição e os antecedentes históricos, através de um olhar sobre o município de Areia. A EAN foi construída onde funcionava, anteriormente, um

engenho de cana-de-açúcar e o local era conhecido como “*Engenho da Várzea*”. Na década de 1970, houve uma tentativa de preservar as características de um dos prédios onde outrora funcionou o engenho, o que culminou na criação de um museu educativo no interior da instituição, o “*Museu do Brejo Paraibano*”.

2.1 O Ensino Superior Agrônômico no Brasil

O ensino superior no Brasil teve início de maneira tímida, se comparado com outros países da América Latina, afirmando Cunha (2013) que, na América, as colônias espanholas implantaram universidades desde o século XVI, tendo sido a primeira delas criada em São Domingos, no ano de 1538, “significativamente, na ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o Novo Mundo” (CUNHA, 2013, p.16). No ano de 1553, foi criada a universidade no México, contendo os cursos de Filosofia; Cânones/Direito; e Teologia; incorporando posteriormente o curso de Medicina e “operando com os mesmos privilégios da famosa Universidade de Salamanca”. Foram criadas, em seguida, as universidades de São Marcos, no Peru, São Felipe, no Chile, Córdoba, na Argentina e outras, “de modo que, ao tempo de nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América espanhola”, enquanto no Brasil, não havia nenhuma.

Morosini (2012, p.299) indica que, no Brasil, desde o início da colonização portuguesa até a instauração da República no ano de 1889, houve uma tentativa de “garantir a hegemonia portuguesa sobre a colônia”, de modo que a criação dos primeiros cursos de ensino superior no país teve início com a chegada da família real portuguesa, no ano de 1808. Porém, a primeira universidade brasileira foi criada no século XX¹⁰.

De acordo com Paula (2017, p.118-119),

a primeira e principal ideia adotada para o ensino superior brasileiro, desde a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foi a recusa da criação de uma universidade, havendo a fundação de faculdades isoladas, com ênfase no tripé Direito, Medicina e Politécnica (para formar engenheiros). Essa posição foi assumida por muitos governantes, fazendo com que a Assembleia Geral Legislativa deixasse de aprovar 42 projetos de criação de uma universidade no período imperial.

A criação dos cursos superiores no Brasil, durante o século XIX, se caracteriza pela fragmentação do ensino, através da criação de cursos isolados (ao invés da criação de uma

¹⁰A Universidade do Rio de Janeiro foi criada no ano de 1920, por intermédio do Decreto nº 14.343 e foi a primeira universidade do Brasil (SOUZA *et al.*, 2019), desde o século XVI, quando houve a tentativa de se instalar o ensino superior no Brasil, com o colégio dos jesuítas; no entanto, a implantação de cursos superiores ocorreu a partir de 1808, durante o período de Dom João VI (MOROSINI, 2012).

universidade) e uma profissionalização do ensino superior, em que prevalecia uma separação entre a teoria e a prática (MOROSINI, 2012).

O primeiro curso superior criado no Brasil foi o curso médico da Bahia, no ano de 1808, por intermédio de uma carta régia do Príncipe Regente, mas, de acordo com Morosini (2012, p.308), “a escassa demanda e a pouca importância que o ensino superior representava para o aumento da lucratividade da nação brasileira, aliados ao seu caráter federal, acarretaram a criação, até a República, de 12 a 15 cursos e faculdades superiores”. A autora destaca, entretanto, que mesmo com a permissão para que fossem criadas as “*Escolas Livres*”, poucas delas conseguiram continuar seu funcionamento, devido “ao reduzido número de alunos que se candidataram aos cursos”, em virtude dos exames (das escolas oficiais e o exame de Estado) a que os alunos eram submetidos, de forma que essa “condição atemorizadora” era “mais que suficiente para esfriar o ânimo da juventude” (MOROSINI, 2012, p.308).

É nesse contexto que tem início o ensino superior agrônomo no Brasil, que, segundo Capdeville (1991), surgiu em 15 de fevereiro de 1877, com a criação do “*Curso de Agronomia da Imperial Escola Agrícola da Bahia*”, sendo a institucionalização desse tipo de ensino no ano de 1910. Nesse ínterim, funcionavam no Brasil mais oito cursos de Agronomia¹¹.

Capdeville (1991, p.230) indica, ainda, que a agricultura no Brasil, durante o século XIX, estava pautada na tríade latifúndio, monocultura de exportação e trabalho escravo, o que gerou uma série de problemas para se pensar sobre a questão das ciências agrárias, haja vista que havia uma abundância de terras férteis, pouca diversificação no cultivo, ausência de qualificação da força de trabalho e um “descaso pelo manejo e conservação do solo”.

A agricultura, durante o século XIX, era exercida pelos escravos e, apenas com o final da escravidão e a substituição da mão-de-obra pelos imigrantes europeus, passou a ser assalariado. Ainda assim, o governo não enxergava nessas práticas agrícolas uma questão que merecesse a criação de uma escola agrícola, pois qualquer pessoa poderia exercer esse ofício sem a necessidade de qualquer treinamento.

A ideia de criar uma “escola de agricultura” surgiu, segundo Capdeville (1991), do Príncipe Regente Dom João, certamente inspirado pela sua educação na Corte Portuguesa e pelas ideias iluministas, mas o desprestígio da atividade agrícola no Brasil, naquele momento, levou ao desinteresse e falta de entusiasmo para colocar em prática a criação de escola de nível superior. No quadro a seguir, podemos observar as primeiras escolas criadas:

¹¹Segundo Capdeville (1991), o ensino superior agrícola teve início com a criação do curso de Agronomia, em 1877, mas posteriormente deu origem a novos cursos: Medicina Veterinária (1913), no Rio de Janeiro; Engenharia Florestal (1960), em Viçosa/MG; Zootecnia (1966,) em Uruguaiana/RS; e Engenharia Agrícola (1973), em Pelotas/RS. A pós-graduação em Ciências Agrárias teve início em 1961, na então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, atualmente a Universidade Federal de Viçosa.

Quadro 2: Primeiros cursos de Engenharia Agrônômica que foram criados no Brasil, até a regulamentação do Ensino Agrônômico em 1910.

ANO	LOCAL	SITUAÇÃO
1877	UFBA – Cruz das Almas/ BA	
1891	UFPEL – Pelotas/ RS	
1891	Taquary/ RS	Extinto
1897	Porto Alegre/RS	Extinto
1898	Politécnica/SP	Extinto
1899	Politécnica/RJ	Extinto
1901	ESALQ/USP	
1908	ESAL – Lavras/MG	
1910	UFRGS – Porto Alegre/RS	

Fonte: Capdeville (1991, p.257).

Capdeville (1991) salienta que a escola da Bahia levou dezessete anos para ser construída e, se a primeira turma de formandos teve dez alunos, nos anos seguintes a média foi de 4,5 alunos por ano que, somadas ao índice de matrículas de praticamente zero, culminou, em 1902, em seu fechamento. Realidade semelhante ocorreu com a segunda escola superior agrícola, fundada em Pelotas, no Rio Grande do Sul que, nos primeiros vinte anos de funcionamento, “a média de formados foi de apenas um por ano” (1991, p.231).

O mesmo ocorreu com a criação da “*Escola Superior de Agronomia*” em São Paulo, que foi fruto das ideias de Luiz de Queiroz, que empreendeu sozinho, em Piracicaba, a “construção da escola que recebeu seu nome” (CAPDEVILLE, 1991) e entregou a obra inacabada ao estado, em doação, com uma cláusula de que, em dez anos, caso a escola não estivesse em funcionamento, a propriedade deveria ser devolvida ao doador ou seus herdeiros. Capdeville indica que, por pouco, o prazo não venceu, devido à morosidade do estado em terminar a obra.

Ainda conforme Capdeville (1991, p.231), as preocupações políticas, naquele momento, não estavam destinadas ao ensino superior agrícola, o que pode ser percebido quando, no final do século XIX, houve uma crise na lavoura cafeeira do estado de São Paulo. “Sem a menor cerimônia, o ministro da Agricultura paralisou, em 1885, as obras da escola de Pelotas e transferiu os recursos para a construção da Estação Agrônômica de Campinas”, que foi criada com o intuito de promover o melhoramento das sementes, a introdução de novas máquinas e o combate às pragas.

As iniciativas de criar os primeiros cursos agrícolas de nível superior no Brasil foram atos isolados; “além disso, o desempenho inicial dessas escolas e cursos, via de regra, foi muito ruim:

a metade [...] acabou sendo extinta antes de 1910, e o número de profissionais por eles formados foi muito pequeno” (CAPDEVILLE, 1991, p.236).

Assim como afirma Morosini (2012), os primeiros cursos superiores no Brasil encontraram uma séria dificuldade em continuar funcionando, devido à ausência de alunos matriculados. Capdeville (1991, p.236) acrescenta que os cursos criados enfrentavam “sérios problemas para sobreviver, como falta de recursos, indiferença da população, baixo número de alunos”, de modo que, em 1910, funcionavam apenas três cursos: o de Pelotas/RS (criado em 1891); o de Piracicaba/SP (criado em 1901); e o de Lavras/MG (criado em 1908) (CAPDEVILLE, 1991).

A sociedade brasileira passou por inúmeras transformações durante o final do século XIX, tanto na área política, com a instauração da República; no aspecto social, com a abolição da escravidão; quanto econômico, com a industrialização e a introdução da mão-de-obra livre. Mudanças que refletiram na elaboração da Constituição de 1891.

Com a industrialização, a agricultura passou a fornecer matéria-prima e alimentos para os centros urbanos, porém Capdeville (1991) indica que a criação dos cursos de Agronomia, no início do século XX, mais parecem ser fatos isolados uns dos outros, não havendo correlação entre eles.

Considerando Veiga (2010), a crescente industrialização e a expansão das atividades agrícolas no Brasil promoveram a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), através do Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, logo, o ensino superior agrícola também passa a ser regulamentado através do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que estabelece a criação do ensino agrônomo e seu Regulamento, sendo assinado pelo presidente da República, Nilo Peçanha, e pelo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda. A partir de então, o ensino agrônomo ficou subordinado ao Ministério da Agricultura, no período de 1910 a 1967, quando foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.

Veiga (2010, p.9) ainda aponta que “*observamos* que estava em vigor, desde 1º de janeiro de 1901, o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, conhecido por ‘Código Eptácio Pessoa’, instituído pelo Decreto nº 3.890” e encontravam-se subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior. Em contraste, o ensino agrônomo e, especificamente, o Sistema de Ensino Superior Agrícola, foi criado e institucionalizado como sendo subordinado ao Ministério da Agricultura.

Bergamaschi (2017) chama a atenção para um elemento cultural que exprime a mentalidade dessa época: a criação de “*Jeca Tatu*”, em 1918, por Monteiro Lobato, personagem que se apresenta como um caipira doente, mas capaz de se regenerar com o auxílio da ciência. Essa

perspectiva viria a ser intensificada na década de 1930, com a dicotomia rural/urbano, em que se difundia a passagem do Brasil “arcaico e atrasado” para “moderno e industrial”.

De acordo com Morosini (2012), o fortalecimento dos setores sociais médios nesse período, especialmente os militares e a burguesia cafeeira, promoveu uma descentralização, cujo impacto refletiu na educação superior. Com base na autora, na Carta Magna de 1891 pode ser observado “que *concedia* à União, porém privativamente, atribuições de criar instituições de ensino superior nos estados”, mas pelo Código Eptácio Pessoa, “competia privativamente à União legislar sobre o ensino superior. A partir dessas legislações surgem os cursos superiores nos Estados” (MOROSINI, 2012, p.309).

Molina (2012, p.310), ao analisar a criação de instituições educacionais agrícolas no estado de São Paulo, durante o final do século XIX e início do século XX, indica que o ensino agrícola tinha como objetivo “aperfeiçoar a produção agrícola para o país competir em nível internacional. Nesse sentido, o ensino agrícola foi um produto ideológico do ruralismo e o profissional formado, o Agrônomo, seria um agente dessas inovações”.

Assim, o autor aponta que a sociedade paulista, preocupada com o cultivo do café como importante elemento econômico, estava preocupada com a utilização de máquinas para realizar o beneficiamento do produto, a otimização dos meios de transporte e, de igual maneira, a criação de instituições educacionais agrícolas para aperfeiçoar a produção e alavancar a economia naquele momento.

No ano de 1924, houve a criação da “*Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências*”. Considerando o que diz Morosini (2012, p.309), esses elementos indicam uma reação ao positivismo que vigorava naquele momento e corroboram na “emergência de uma nova concepção de universidade”, mais vinculada com as atividades de pesquisa.

O período que corresponde às décadas de 1920 e 1930 marca a criação das universidades brasileiras, “a partir da junção de cursos superiores. Porém, apesar da instituição se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros” (MOROSINI, 2012, p.310).

Em face disso, percebemos que do início do ensino superior até o ano de 1930, prevaleceu a criação de cursos isolados e, a partir das mudanças estruturais pelas quais passou a sociedade brasileira, o ensino superior também sofreu um impacto, de modo que, de 1907 a 1933, o Brasil “passa de 25 para 338 instituições de ensino superior e 17 Universidades e de 5.795 para 24.166 alunos” (MOROSINI, 2012, p.308).

As primeiras universidades criadas foram as indicadas no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Criação das primeiras universidades no Brasil.

ANO	UNIVERSIDADE
1920	Universidade do Rio de Janeiro
1927	Universidade Federal de Minas Gerais
1934	Universidade de São Paulo
1934	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Morosini (2012, p.310).

O ano de 1930 traz em si uma nova configuração para a sociedade brasileira, com a ascensão do presidente Getúlio Vargas, marcada pela centralização estatal, mais expressa, sobretudo durante o período de instauração do “*Estado Novo*”. O governo Vargas perdurou de 1930 a 1945 e logo no primeiro ano de governo, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em Morosini (2012, p.309), encontramos que entre as “primeiras medidas educacionais do pós-1930 é estabelecida a reforma do ensino superior assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde, e representada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931)”.

Nessa reforma de ensino, além da criação do “*Estatuto das Universidades Brasileiras*”, foram promulgados os Decretos nº 19.850, que permitiu a criação do Conselho Nacional de Educação; e o Decreto nº 19.851, que estabelece as normas gerais para a organização das universidades. Vale salientar que, como foi dito anteriormente, o ensino agrônomo encontrava-se vinculado ao Ministério da Agricultura, permanecendo até o ano de 1967, de modo que essa modalidade estava sob regime específico e não estava inserido no novo estatuto.

De todas essas legislações que vigoraram no Brasil, voltadas e dimensionadas para o ensino superior, nenhuma delas foi adotada no ensino agrônomo, em face disso, apontamos que, mesmo durante o período monárquico, já havia a criação de cursos isolados de ensino superior. No período imperial, destacam-se os códigos voltados para os cursos de Medicina e os cursos da área jurídica, bem como a criação de faculdades livres; no republicano, houve sucessivas reformas do ensino superior, entre elas a mencionada “Reforma Eptácio Pessoa”, de 1901, que propunha um código específico para o ensino superior no Brasil e a “Reforma Rocha Vaz”, de 1925, que permitiu a criação das universidades brasileiras.

Podemos observar, no Quadro 4, a seguir, as legislações do Ensino Superior no Brasil, desde o ano de 1808, do período monárquico até o ano de 1968.

Quadro 4: Legislações do ensino superior no Brasil (até 1968).

	ANO	DENOMINAÇÃO/ DECRETO	CONTEÚDO
Período Monárquico	18/02/1808	Carta Régia	Autorização para a criação do 1º Curso Superior
	23/02/1808	Carta Régia	1º Estatuto do Curso Superior
	01/04/1813	Reforma Álvares de Carvalho	Estatutos de Cirurgia
Período Imperial	03/10/1832	Reforma Senador Vergueiro	Nova organização às Academia Médicas da Bahia e Rio de Janeiro
	28/04/1854	Reforma Luiz Pereira de Couto Ferraz	Novo Estatuto aos Cursos Jurídicos
	1879-1884	Reforma Leôncio de Carvalho	Criação de Faculdades Livres
Período Republicano	02/01/1891	Reforma Benjamin Constant	Regulamento Instituição de Ensino Jurídico
	01/01/1901	Reforma Eptácio Pessoa	Código para o Ensino Superior
	05/04/1911	Reforma Rivadávia Corrêa	Transição entre a oficialização do ensino à sua total independência
	18/03/1915	Reforma Carlos Maximiliano	Restabelecimento da Fiscalização
	13/01/1925	Reforma Rocha Vaz	Criação de universidades
	1931	Estatuto das Universidades Brasileiras	Criação do Conselho Nacional de Educação (19.850); Organização das Universidades (19.851)
	1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Organização do Sistema de Educação (4.024)
	1968	Reforma Universitária (5.540)	

Fonte: Morosini, 2012, p.297-298.

Segundo Capdeville (1991, p.238), após a elaboração do primeiro “*Código do Ensino Agrícola*”, em 1910, seguiram-se a “*Reforma Rivadávia Correa*”, de 1911; e a “*Reforma Carlos Maximiliano*”, de 1915. “O ensino agrícola, porém, continuou ligado ao Ministério da Agricultura, não sendo atingido pela legislação comum”.

Nesse sentido, podemos observar que o ensino agrônômico, inicialmente, no Brasil não foi pensado como uma modalidade “educativa”, de “ensinar” o cultivo do solo, mas ao contrário: foi projetado como uma modalidade de gerar recursos, de aumentar a produtividade agrícola no país. O simples fato de termos um Código de Ensino específico para o ensino agrícola, bem como sua vinculação com o Ministério da Agricultura, sugere que o foco principal era a eficiência agrícola, a partir de campos de experimentação e o desenvolvimento de estudos que visassem o aumento da

produtividade, não apenas a atender a uma demanda social, mas principalmente em beneficiar ao setor econômico.

O ano de 1932 é marcado pelo “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, cenário de onde emergiu o movimento ruralista no Brasil (década de 1930), de modo que a Constituição de 1934 trouxe à tona, pela primeira vez, uma preocupação com o ensino primário rural (BERGAMASCHI, 2017) e, segundo o Anuário Estatístico do Brasil de 1936, 77% da população brasileira estava localizada nas áreas rurais e 23% em áreas urbanas.

Quanto a isso, Bergamaschi (2017) explica que as ideias dos anos de 1920 e 1930 eram fixar o homem ao campo, mas após esse período, o objetivo era modernizar o cultivo do solo, assim, entre 1950 e 1960, vemos, então, um aumento na população urbana e, nesse sentido, a educação rural passa a ser pensada a partir de questões locais.

Medeiros Neta; Lucas (2021) concebem o ensino agrícola como uma modalidade de ensino profissional, haja vista que essa forma de “educar” visava a uma modernização da agricultura, outrossim, destacam que a agricultura no Brasil possui condições favoráveis de solo e de clima, mas que os fatores preponderantes para o incentivo do ensino agrônômico foram o aumento populacional (e a consequente necessidade de aumento da produtividade agrícola para atender à demanda da população) e a exportação (e ganhos econômicos).

Segundo as autoras, essa “visão foi reforçada pelo Ministro Juarez Távora, no ano de 1933, que aponta a necessidade de ‘racionalização da produção’. Isso, para o melhor aproveitamento e preservação dos recursos naturais do país” (MEDEIROS NETA; LUCAS, 2021, p.13). Esses recursos naturais envolvem os vegetais, animais e minerais, cabendo ao Ministério da Agricultura oferecer o suporte para conscientizar os produtores, fiscalizar a produção, bem como oferecer o ensino para que pudesse modernizar a agricultura e a pecuária.

O ensino agrônômico contempla o manejo do solo, as formas de irrigação, o plantio em diferentes tipos de solo e clima, o cultivo de diferentes espécimes vegetais, a aplicação de fertilizantes, os usos de defensivos agrícolas (como os agrotóxicos, por exemplo), a colheita e armazenamento e a utilização de maquinário, por exemplo; mas o ensino agrônômico também envolve, no período em questão, os estudos sobre animais do campo, tais como bovinos, ovinos, caprinos, equinos, suínos, entre outros.

A “*Escola de Agronomia da Parahyba*” foi criada no ano de 1936, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas. Capdeville (1991, p.241) mostra que dos cinco cursos de Agronomia instituídos durante o período Vargas (1930 a 1945), “nenhum o foi pela União. Dois foram criados pelos governos de seus respectivos estados, o de Barreiros, em Pernambuco, que só funcionou um ano e meio, e o de Areias, na Paraíba, que foi o único dos cinco a subsistir até hoje”.

No Quadro 5, temos a representação dos cursos de Agronomia citados por Capdeville (1991). Notemos que o autor menciona a criação do curso na cidade de Areia, na Paraíba, tendo ocorrido no ano de 1937, mas nos documentos “oficiais”, a criação aparece no ano de 1936.

Quadro 5: Cursos de Engenharia Agrônômica criados no Brasil durante o Governo Vargas (1930-1945).

ANO	CAMPUS	SITUAÇÃO ATUAL
1930	Barreiros/PE	Extinto
1932	São Luís/MA	Extinto
1935	Niterói/RJ	Extinto
1936	Campos/RJ	Extinto
1937	UFPB – Areia/PB	Em funcionamento

Fonte: Capdeville, 1991, p.257.

Percebemos, assim, que havia poucos cursos de agronomia criados no Brasil até a década de 1930, de modo que a EAN se configura como uma das pioneiras do país. Poucos estados brasileiros foram beneficiados com um curso superior, mas a Paraíba foi uma das contempladas, especialmente devido a arranjos políticos, que possibilitaram que tal feito viesse a contento.

De igual maneira, convém destacar que o ensino agrônômico estava vinculado ao Ministério da Agricultura e, por isso, seguia normas específicas. Nesse sentido, buscamos nos ater mais detalhadamente à sua criação (haja vista que partiu de uma premissa bastante singular naquele momento histórico), bem como apresentarmos o regimento interno da EAN, a fim de compreendermos quais eram as especificidades do curso de agronomia durante sua implantação.

Antes, porém, de falarmos sobre a criação da EAN, vamos conhecer um pouco sobre o município paraibano que se tornou a sede da instituição e analisar os elementos que permitiram a escolha dessa cidade para a construção da Escola.

2.2 O município de Areia e a criação da Escola de Agronomia na Paraíba

Há cidades que não têm história, cidades humildes, onde nada acontece digno de menção. Nasceram e vivem como indivíduos que apenas aspiram a um lugar ao sol. Outras há que tiveram fastígio e depois agonizam. A este grupo pertence Areia, ao grupo das cidades que se exauriram num passado de lutas e glórias, sem mais força no presente para deixar tradição ao futuro (ALMEIDA, 1980, p.1).

É assim que Horácio de Almeida (1980)¹² inicia seu livro “*Brejo de Areia*”¹³, em que narra a trajetória do município de Areia, Paraíba, sua cidade natal. Segundo Almeida, não é possível dizer com precisão quando teve início a cidade, mas o mais provável é que tenha sido por volta do ano de 1700: as “terras de Areia eram habitadas pelos índios Bruxaxás, da grande nação Cariri”, de forma que aquela região ficou conhecida como “*Sertão de Bruxaxá*”¹⁴, nome que aparece nas cartas de sesmária de 1760; já em 1770, é atribuído o nome de “*Areias*”. A “denominação Brejo de Areia”¹⁵ foi tirada de um riacho que passa pela propriedade Saboeiro, à nascente da cidade” (ALMEIDA, 1980, p.7).

“A freguesia foi criada por provisão de 29 de junho de 1813” e, dois anos depois, foi proclamada a criação da vila, por intermédio do alvará régio de 18 de maio de 1815, “com o pomposo nome de Vila Real do Brejo de Areia” (ALMEIDA, 1980, p.10). Contudo, a instalação da vila só ocorreu após três anos de sua criação, no dia 30 de agosto de 1818, com a presença do Ouvidor Geral. Foi emancipada politicamente em 18 de maio de 1846 e, de vila, tornou-se cidade.

¹²Horácio de Almeida foi um importante intelectual na Paraíba, atuando como Jornalista, Ensaísta, Historiador e Acadêmico, apesar de sua formação profissional como Jurista. “Natural de Areia, iniciou seus estudos primários no engenho do pai. Logo depois, ingressou no Liceu Paraibano, onde foi aprovado para cursar Ciências Jurídicas na Faculdade de Direito do Recife, onde se diplomou em 1930” (SILVA, 2012, p.83). Ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano no ano de 1936, “sendo o Patrono da cadeira nº 42”; foi “membro da Academia Fluminense de Letras; fundador e idealizador da Federação das Academias de Letras do Brasil; membro da Academia Carioca de Letras; Presidente do Cenáculo Brasileiro de Letras e Artes e do Sindicato dos Escritores do Rio de Janeiro e um dos dez fundadores da Academia Paraibana de Letras” (SILVA, 2012, p.84-85). Seus principais livros sobre a historiografia paraibana são: **Brejo de Areia**. 2ª ed. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1980; **História da Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1978 (dois tomos); e **Contribuição para uma historiografia paraibana**. Rio de Janeiro, 1972 (SILVA, 2012).

¹³O livro conta com dezoito capítulos e aborda aspectos do município de Areia, desde sua fundação (por volta do ano de 1700), contando aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. De acordo com Horácio de Almeida, no “Prefácio da 1ª edição”, de 1957, do livro “*Brejo de Areia*”, a ideia para escrever a história do município de Areia partiu de uma Conferência realizada por Celso Mariz no Teatro Minerva de Areia, em 1944, quando “soltou o boato de que eu tinha em preparo a história daquela cidade. Em verdade, não *despertei* para o assunto senão 12 anos depois, em 1956 (...). Por curiosa coincidência, o prognóstico veio a ter confirmação” (ALMEIDA, 1980, p.XIII).

¹⁴Horácio de Almeida (1980, p.7) indica que a palavra “*sertão*” era utilizada para designar toda a região que ficava no interior do país, ou até mesmo a costa marítima, quando desabitada; e Bruxaxá, uma expressão indígena que significa “*terra onde canta a cigarra*”.

¹⁵“A palavra brejo deriva dos alagadiços e águas correntes, em grande abundância, na encosta oriental da Borborema” (ALMEIDA, 1980, p.7).



Figura 1: Mapa geográfico com a localização do município de Areia no estado da Paraíba.

Legenda: Município de Areia/PB destacado em vermelho.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Areia_\(Para%C3%ADba\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Areia_(Para%C3%ADba)).

O município de Areia situa-se “numa crista altaneira da banda oriental da Borborema, a 622 metros de altitude” (ALMEIDA, 1980, p.31). O clima da cidade é ameno, e, em 1864, “o engenheiro André Rebouças dizia sentir em Areia a sensação de estar em Paris, com relação ao clima. A cidade se cobria de névoa a tal ponto que estando uma pessoa na janela de sua casa não distinguia quem passava na calçada” (ALMEIDA, 1980, p.31).

A zona do brejo, referida por Almeida (1980) como um local onde florescem “matas opulentas”, faz parte da cidade e todo seu entorno e atualmente é sede da área de preservação ambiental da mata atlântica do “*Parque Estadual Mata do Pau-Ferro*”, com aproximadamente 600 hectares de extensão, localizada na Chã do Jardim, município de Areia¹⁶.

As chuvas constantes também favoreceram, ao longo do tempo, o cultivo do solo que, segundo Almeida (1980, p.32), “foi ali, naquelas baixadas úmidas e férteis, que a cana-de-açúcar encontrou campo favorável de cultura”, o que levou a região a se tornar conhecida como as “terras dos engenhos”, devido à grande quantidade de engenhos de cana-de-açúcar presentes na região¹⁷.

¹⁶A Reserva Ecológica Mata do Pau-Ferro foi criada através do Decreto nº 14.832 de 19 de outubro de 1992 e transformada em Parque Estadual por via do Decreto nº 26.098, de 04 de agosto de 2005.

¹⁷Muitos desses engenhos foram preservados e continuam em funcionamento, atraindo turistas e visitantes. De acordo com Almeida (1980, p.141), por volta de 1880, o município de Areia contava “com cerca de cem engenhos de fazer rapadura”.

Além de Horácio de Almeida, o município de Areia é a terra natal de personalidades conhecidas, como o pintor Pedro Américo¹⁸ e o político e escritor José Américo de Almeida¹⁹. Foi também na cidade em que foi inaugurado, no ano de 1859, o Teatro Recreio Dramático, “o mais antigo da Paraíba”²⁰ (ALMEIDA, 1980, p.128).

Ainda para Almeida (1980), o município de Areia foi o precursor do abolicionismo no Brasil, quando o proprietário de fazendas José Alves de Lima, viúvo e sem filhos, libertou todos os seus escravos e lhes deixou a metade de sua fortuna, porém, o engajamento pelo abolicionismo teve início, no município de Areia, no ano de 1873, quando o farmacêutico Manuel da Silva fundou a “*Emancipadora Areiense*” e trabalhou pelo fim da escravidão na cidade, de modo que, em 1888, quando foi assinada a Lei Áurea no Brasil, que abolia a escravidão no país, restavam em Areia apenas três escravos (ALMEIDA, 1980).

A cidade de Areia também abriga um conjunto arquitetônico que foi preservado ao longo do tempo. Essa arquitetura histórica foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP) no ano de 2005 e, em 2006, foi reconhecida como Patrimônio Nacional ao ser tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Para Souza (2018, p.71), “com o tombamento, Areia tornou-se a primeira cidade da Paraíba a ter sua área protegida, passando a fazer parte dos conjuntos urbanos a serem legalmente protegidos e preservados para as futuras gerações”. A autora ainda cita que as primeiras edificações da EAN também foram indicadas para tombamento²¹, mas foram arquivados por falta de documentação complementar.

Torres (1996, p.03) aponta que, no ano de 1821, foi ordenado em Roma, o Padre Manoel Cassiano da Costa Pereira, “primeiro areiense a atingir Curso Superior”. Almeida (1980, p. 182) adiciona que, em finais do século XIX, em Areia, havia nove padres, “dez bacharéis e um médico [...], Dr. José Evaristo, formado desde 1852”. No ano de 1862, Manuel da Silva foi “diplomado em farmácia” e se tornou dono de “uma das três boticas que havia em Areia” (ALMEIDA, 1980, p.118).

Almeida (1980, p.183) ainda relata que o “fato de tantos rapazes irem estudar na Europa não quer dizer que os pais vivessem nadando em ouro. Pelo contrário”, sacrificavam-se “pelo

¹⁸Pedro Américo de Figueiredo e Melo (nascido em 1843). Pintor, físico, filósofo, Deputado Provincial, caricaturista e escritor.

¹⁹José Américo de Almeida. Deputado, Senador, Ministro e Governador do Estado da Paraíba por duas vezes; escritor, poeta, membro das Academias Paraibana e Brasileira de Letras.

²⁰“Não sonhava a capital da Província de possuir uma casa de espetáculo digna desse nome e já Areia tinha o seu Teatro Recreio Dramático” (ALMEIDA, 1980, p.128). No começo do século, foi colocada uma estatueta da deusa Minerva no frontispício do prédio, dando origem ao apelido que perdura até os dias atuais de “*Teatro Minerva*”.

²¹Sob os processos 056/2000 e 152/2000 (SOUZA, 2018, p.71)

orgulho de ver um padre ou um doutor na família”. A formação, geralmente, era como padres, bacharéis em Direito, médicos, farmacêuticos, engenheiros, militares e nas belas-artes.

De acordo com Limeira; Formiga (1986), a Revolução de 1930 promoveu uma transformação nos valores éticos e sociais da oligarquia rural, especialmente com relação à uma transferência do “eixo coronelístico”, que passa a ter características urbanas. Logo, “ao coronel de terras, sucede o coronel de anelão, o bacharel”, na tentativa de adquirir um elevado *status* social. Segundo as autoras, e diante da impossibilidade das classes médias da população em adquirir *status* através dos negócios industriais ou agrícolas,

esses setores no Nordeste visualizam no diploma o instrumento eficaz de subida nos patamares sociais. Ser médico, engenheiro, advogado ou padre são estados profissionais que honram as famílias de elite, mas sobretudo realizam os anseios de ‘vencer na vida’ dos cidadãos de nível médio (LIMEIRA; FORMIGA, 1986, s/p).

Segundo as autoras, existe uma tendência profissional da comunidade para as áreas mais conceituadas socialmente, como Medicina, Advocacia ou Sacerdócio, todas carreiras de forte prestígio social e já tradicionais entre as famílias de classe dominante rurais.

Limeira; Formiga (1986, s/p) destacam que “José Américo de Almeida, elemento atuante nas mobilizações tenentistas e no movimento regional modernista, passa a encabeçar o governo estadual” no ano de 1930, mas seguiu posteriormente como Ministro da Viação e Obras Públicas no Governo de Getúlio Vargas, em que utilizaria seu prestígio junto ao Presidente para conseguir o Ministério da Agricultura para o General Juarez Távora. Em contrapartida, o General utilizaria seu cargo para criar a EAN, vinculada a seu Ministério.

As autoras indicam ainda que a Escola de Agronomia, “além de se mostrar como projeto viável, serviria como fator de revitalização da cidade, à época bastante defasada economicamente”, especialmente devido à “grande estiagem” em 1932 e o fenômeno das secas que assolava toda a região.

Em entrevista de José Américo de Almeida concedida à equipe Projeto História da UFPB – NDIHR, em agosto de 1979 (*apud* LIMEIRA E FORMIGA, 1986, s/p), ele explica como foi solicitada ao Presidente Getúlio Vargas a criação da Escola de Agronomia:

depois de vitoriosa a revolução de 1930 fui aclamado interventor da Paraíba e governador geral do norte até a posse de Getúlio Vargas. Este Estado não dera nenhum título para o novo governo. Aconteceu, porém, que os companheiros Juarez Távora passaram a fazer pressão sobre ele permitindo que ocupasse lugar importante como consequência da nova ordem criada. Vaga a pasta, fui convidado a ocupá-lo não por Juarez, mas pelos chefes revolucionários. Tendo Juarez Távora deixado a pasta de Viação, a liderança dos

Tenentes do Norte caiu no ostracismo. Dada a vaga no Ministério da Agricultura pouco tempo depois em virtude da renúncia de Assis Brasil, pedi a Getúlio que nomeasse para substituí-lo, autorizado fiz o convite dizendo-lhe que só pedia, em troca a criação da Escola de Agronomia do Nordeste, e assim foi feito.

José Américo de Almeida também destaca que a sociedade local preferia que, ao invés de um Curso de Agronomia, houvesse a criação de um Curso de Direito.

A criação da Escola de Agronomia do Nordeste, em Areia, foi ideia minha. É uma zona rural de clima propício à cultura da cana-de-açúcar e de cereais. A população local preferia uma Escola de Direito por ter o bacharel mais prestígio. O que estava à minha mão devido a um compromisso tomado com o Ministério da Agricultura, General Juarez Távora, era esse tipo de ensino. Assim eu satisfazia mais facilmente às exigências do meio.

A minha antiga professora primária Júlia Verônica dos Santos Leal procurou-me como intérprete da sociedade local, pleiteando, não o que eu tinha em vista, mas uma Escola de Direito. Respondi que, se a de Agronomia não satisfazia outras aspirações serviria para as areienses se casarem. Pouco tempo depois da fundação, Júlia leal mandou-me a 1ª lista de namorados e em seguida a de noivados e casados. Há em Areia quatro a cinco irmãs casadas com Agrônomos (JOSÉ AMÉRICO, 1979 *apud* LIMEIRA; FORMIGA, 1986, s.n.t.)

Nesse sentido, a escolha da cidade para a criação e construção da Escola de Agronomia correspondeu ao local de nascimento de José Américo de Almeida, a cidade de Areia. No entanto, essa escolha foi devido ao clima da região do brejo paraibano, quente e úmido, favorecido pelo índice pluviométrico elevado (em comparação a outras regiões da Paraíba); ou seja, propício para que houvesse o desenvolvimento agrícola.

Segundo Burity (2019, p. 69), a escolha por um curso de ciências agrárias não foi fortuita, mas ao contrário, esteve pautada em dois elementos principais: o primeiro deles, porque evocava “um espaço para o estado no conjunto econômico nacional”, através da produção agrícola; e o segundo, que se “acreditava em uma saída técnica para o pretenso ‘atraso’ do país, tantas vezes propugnado pelos intelectuais da Primeira República e do Império”. Dessa forma, segundo Burity (2019), o investimento nas ciências agrárias e no consequente “aperfeiçoamento das técnicas agrícolas” – através da aquisição de maquinário, no aperfeiçoamento das técnicas de cultivo e criação de animais, bem como na otimização do uso dos recursos naturais (solo e recursos hídricos) – permitiria uma maior produtividade econômica estadual e uma maior visibilidade a nível nacional.

No Jornal “*A União*”, de setembro de 1933, foi veiculada uma série de notícias referente à viagem do Presidente Getúlio Vargas pelo Nordeste brasileiro e, entre os estados visitados, estava a Paraíba. Foram noticiadas, com destaque na capa do periódico, a passagem do Presidente e sua

comitiva pela capital do estado, a cidade de João Pessoa; no dia seguinte, em 10 de setembro, foi apresentada sua passagem pelo município de Areia e, em seguida, seguiu para a cidade de Campina Grande.

A passagem por Areia foi noticiada em uma pequena reportagem, mas que destacava que o Presidente estava acompanhado pelo então Ministro José Américo de Almeida e, na ocasião, foi escolhido o local onde seria construída a Escola de Agronomia. De acordo com Torres (1999), o local era conhecido como Engenho “*Várzea*”, de modo que a Escola de Agronomia, após sua construção, ficou popularmente conhecida como “*Escola da Várzea*”.

De acordo com Souza (2018, p.68), “logo após a visita do presidente, Getúlio Vargas à Areia em setembro de 1933, foram enviados técnicos do Ministério da Agricultura, Alfeu Domingues e Navarro de Andrade, para os estudos precedentes à implantação da Escola”.

Quando refletimos sobre a cidade de Areia, partimos de uma premissa semelhante à de Bencostta (2007, p.112), que aponta que a cidade não deve ser transformada “em mera cenografia da explicação histórica”, mas, ao contrário, permite lançar um olhar sobre diferentes realidades urbanas que, por conseguinte, permitirão uma visão específica sobre o espaço da instituição educacional e da arquitetura escolar.

Nesse sentido, traçamos até aqui um breve panorama histórico da cidade de Areia, a fim de compreendermos os elementos simbólicos que fazem parte da cultura local. Esse debate é importante para compreendermos as “representações” dos sujeitos que passaram pela cidade, que conviveram nesse espaço e que dialogaram com os habitantes dessa região. As interações sociais fazem parte da constituição das memórias individuais e, assim, ao compreendermos minimamente alguns dos processos históricos locais, torna-se mais facilmente compreensível a relação estabelecida entre a sociedade e a EAN.

O Jornal “*A União*” noticiou, em seu exemplar do dia 13 de janeiro de 1934, que foi autorizado um crédito de 700 contos de réis para a construção de uma escola de agricultura no estado da Paraíba. E, no dia 24 de janeiro do mesmo ano, é veiculada a notícia de que o Engenho “*Várzea*”, destinado para a construção da Escola de Agronomia, foi adquirido pelo valor de 70 contos de réis.

No dia 26 de janeiro de 1934, foi noticiada a assinatura do contrato para a criação da EAN.

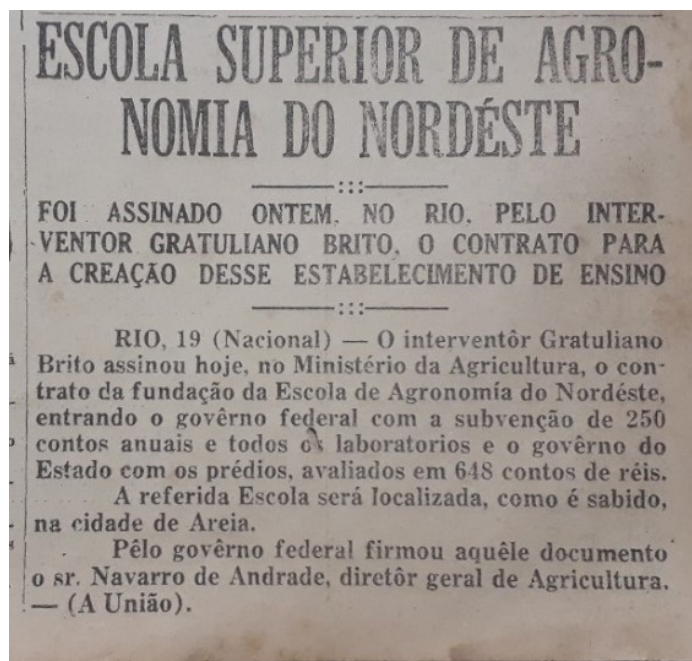


Figura 2: Jornal “A União” noticia a criação da EAN.

Fonte: Jornal “A União” 26 jan 1934.

Torres (1999) reforça que o engenheiro responsável pela obra era Ítalo Joffily, do Departamento de Obras Públicas do governo estadual. O autor também cita algumas matérias publicadas no Jornal “A União”, que servem de subsídio para refletir sobre a criação do “estabelecimento de ensino”: o Decreto de 22 de janeiro de 1934, que estabelece à União o repasse anual de 250 contos de réis para a Escola de Agronomia; o Decreto nº 696, de 02 de abril de 1936, sobre a Criação da Escola de Agronomia e seu Regulamento; e o Decreto nº 704, de 05 de maio de 1936, em que o Governo Estadual abre um crédito de 400 contos de réis destinados à Escola.

A veiculação de notícias referentes à EAN na mídia jornalística sugere, em um primeiro momento, que se trata de uma “propaganda política”, uma vez que o Jornal “A União” é uma mídia oficial do governo do Estado da Paraíba, responsável pela veiculação de ações políticas, em tom bastante positivo ao governo do Estado. O discurso possui ainda um caráter informativo, que enuncia as ações políticas estaduais.

Mas, de acordo com Luca (2014, p. 140), também é importante “inquirir [o jornal] sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário”. A notícia publicada no jornal encontra-se inserida no *hall* de notícias (e não de propaganda), mas o discurso que enuncia remete à criação de uma instituição de ensino superior em um estado brasileiro, em que essa modalidade de ensino ainda não existia. E quem vai estudar nessa instituição? É necessária uma ampla divulgação para que as pessoas tenham conhecimento

da implantação do ensino superior na Paraíba, a fim de atrair a atenção e o interesse das pessoas. Existe um investimento financeiro para esse empreendimento.

Como vimos anteriormente, outras escolas agrônômicas foram criadas anteriormente, mas muitas delas encerraram suas atividades em pouco tempo, como é o caso do *campus* de Barreiros, em Pernambuco, que foi criado em 1930 e fechado em 1931 (ARAÚJO, 2013); dessa forma, existia uma necessidade de “fazer propaganda” da EAN, desde sua criação, para que as pessoas pudessem acompanhar a idealização do projeto, bem como todas as etapas para a sua concretização, como é o caso da escolha do terreno para a construção da EAN, quando foi adquirido um engenho para esse intuito.

O Engenho da “*Várzea*” foi construído no ano de 1870, por Dona Francisca Teodolina de Albuquerque e seus filhos, Antônio Carlos, Rufino Augusto e Severiano. Com o falecimento da mãe, em 1891, os filhos assumem o controle do engenho, mas, em 1916, os filhos de Rufino Augusto ficam à frente da propriedade. Em 1922, o engenho é vendido a João Paulo Henriques, que permaneceu como proprietário até sua venda ao Governo do Estado²², para que pudesse ser construída a Escola de Agronomia.

Vejamos, a seguir, uma fotografia datada de 1922, no Engenho da “*Várzea*”.



Figura 3: Despedida do Engenho da “*Várzea*”.

Fonte: “*Museu do Brejo Paraibano/Museu da Rapadura*”.

Na Figura 3, é possível perceber que as pessoas se reuniram em frente à casa onde funcionava o Engenho da “*Várzea*”. Essa casa permanece preservada até os dias atuais e faz parte

²²Existe uma incongruência com relação à data de venda do Engenho da “*Várzea*” ao Governo do Estado. Conforme mencionamos anteriormente, no Jornal “*A União*” foi noticiada a venda em janeiro de 1934, enquanto no “*Museu do Brejo Paraibano*”, consta o ano de 1933. Devido à ausência de outros documentos que comprovem a fidedignidade da informação, consideramos as diferentes representações sobre o ano de compra da propriedade.

do conjunto de prédios da EAN (atual Centro de Ciências Agrárias), que começou a ser restaurada no ano de 1979 e, na década de 1980, foi transformada no “*Museu do Brejo Paraibano/Museu da Rapadura*” que, juntamente com uma área de preservação de dois hectares em seu entorno, integram um museu educativo no interior da universidade.

Witt; Possamai (2016, p.7) indicam os “museus de educação”, responsáveis pela salvaguarda dos acervos históricos escolares, entre os quais destaca-se “o museu em espaço escolar”. As autoras situam a criação dos museus escolares de História com o intuito de “preservar o patrimônio educativo” e como um “dever de memória”, com o objetivo de “conservação dos vestígios materiais da cultura escolar, na busca, também, por uma preocupação com a memória e a história institucionais”.

Witt; Possamai (2016, p.9) ainda dizem que esses “museus históricos ou memoriais escolares” funcionam como “testemunhos materiais da sociedade que os produziu e o utilizou”. Nesse sentido, o “*Museu do Brejo Paraibano/Museu da Rapadura*”, construído como um instrumento de preservação de uma memória institucional e, apesar de estar localizado em uma instituição educativa, pode ser considerado, tanto um museu educativo, quanto um memorial, pois dialoga com a sociedade e sua historicidade.

De acordo com Zélia Almeida (2021), a criação da EAN na cidade de Areia não foi uma escolha aleatória. Segundo a autora, naquela mesma época

estava se fundando várias escolas. Era a época das grandes escolas. Então essas escolas ficavam retiradas, tinha essa característica, foram fundadas em Minas, foram fundadas no Rio, foram fundadas em São Paulo, foi fundada no Nordeste, no Nordeste a Escola de Agronomia de Areia, porque não dava para fazer aqui em João Pessoa, porque senão o pessoal vinha mais beber na orla marítima do que estudar. Então por isso que foi fundada, foi feita em Areia porque o pessoal ficava recluso para estudar, porque precisa de campos de experimentação, depois eu vou falar disso... Dos campos de experimentação de frutas exóticas e flores exóticas, precisa do orquidário, precisa fazer experimentação de plantas no orquidário. Tinha o local de experimentação de frutas, foi aí que eu conheci o caqui, foi aí conheci o kiwi, que ainda eram experimentos. [...] foi experimento lá em Areia da escola, tá vendo? Então eu gravei o kiwi porque a gente chamava de cabeluda. O kiwi não é cabeludo? E tudo aquilo a gente criava, não é? E o caqui a gente só comia ele cru, cru não, verde. Não tinha tempo de amadurecer, não dava tempo, a gente não deixava. (ALMEIDA, 2021, p.79).

Apesar dos apelos da população para que fosse criado um curso de maior prestígio social, como o curso de Direito, percebemos que o fator político foi preponderante na decisão, especialmente a indicação de Juarez Távora como Ministro da Agricultura, o que favoreceu à criação do Curso de Agronomia na Paraíba e a cidade de Areia oferecia as condições necessárias para que houvesse o desenvolvimento de pesquisas agrônômicas.

2.3 Inauguração da EAN

A EAN foi inaugurada no dia 15 de abril de 1936. Alguns dias antes, no dia 04 de abril, o Jornal “*A União*” publicou o Decreto nº 696, de 02 de abril de 1936, que cria “a Escola de Agronomia do Estado da Parahyba, com sede na cidade de Areia, e lhe dá Regulamento”. O referido Decreto (1936) foi publicado na íntegra, em quatro páginas do periódico. Consiste no Regulamento da Escola de Agronomia e encontra-se dividido em vinte capítulos, subdivididos da seguinte maneira:

- Capítulo I: DA ESCOLA, DA ESTAÇÃO EXPERIMENTAL E SEUS FINS;
- Capítulo II: DOS TRABALHOS EXPERIMENTAIS (*sic*);
- Capítulo III: DO ENSINO;
- Capítulo IV: DOS DEPARTAMENTOS DA ESCOLA;
- Capítulo V: DA ADMISSÃO E MATRÍCULA;
- Capítulo VI: DO REGIME ESCOLAR;
- Capítulo VII: DOS EXAMES;
- Capítulo VIII: DOS PROGRAMAS (*sic*);
- Capítulo IX: DAS EXCURSÕES, ESTÁGIOS E PREMIOS;
- Capítulo X: DAS TRANSFERÊNCIAS;
- Capítulo XI: DOS TÍTULOS, DIPLOMAS, CERTIFICADOS, ATTESTADOS (*sic*);
- Capítulo XII: DA RESIDÊNCIA DE ALUNOS, O SERVIÇO DE SAÚDE, INSTRUÇÃO MILITAR, DESPORTOS E MÚSICA (*sic*);
- Capítulo XIII: DAS CONTRIBUIÇÕES;
- Capítulo XIV: DA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA;
- Capítulo XV: DA CONGREGAÇÃO;
- Capítulo XVI: DO DIRECTOR (*sic*);
- Capítulo XVII: DO PESSOAL DOCENTE E AUXILIARES DO ENSINO;
- Capítulo XVIII: DAS PENALIDADES;
- Capítulo XIX: DAS FALTAS, LICENÇAS E FÉRIAS DO PESSOAL DA ESCOLA;
- Capítulo XX: DISPOSIÇÕES GERAIS (*sic*) (A UNIÃO, 04 de abril de 1936).

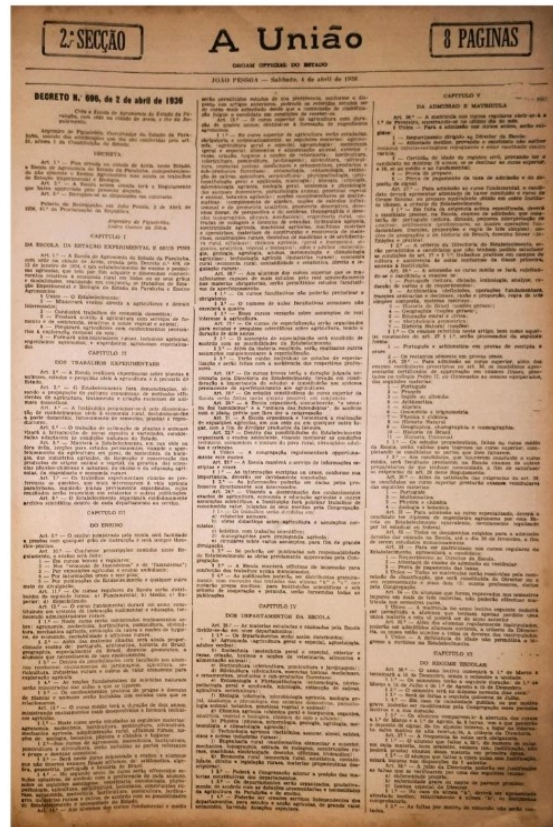


Figura 4: Decreto nº 696: Regulamento da EAN.

Fonte: Jornal “A União”, de 04 de abril de 1936, 2ª Seção, p.1

Notemos que a estrutura física da escola aparece como o primeiro item do Regulamento (1936), com especial destaque para as estações experimentais.

Mesmo antes da inauguração da Escola de Agronomia, o Jornal “A União” publicava uma propaganda de que esse estabelecimento de ensino seria inaugurado, aproveitando o ensejo para divulgar (e convocar), entre os interessados, quem desejaria realizar a inscrição para o Exame de Admissão.

Com relação ao Regulamento (*apud* A UNIÃO, 04 de abril de 1936, p.1), são estabelecidas as normas de funcionamento da Escola de Agronomia, desde a estrutura dos prédios até a questão curricular. Com relação ao ensino, o documento preconiza que essa categoria de pensamento não envolve apenas a aplicação de testes teóricos, mas possui um conteúdo mais abrangente. Vejamos:

CAPÍTULO III DO ENSINO

Art 9º - O ensino ministrado pela escola será facilitado a pessoas com qualquer grau de instrução e será sempre theorico-pratico.

Art. 10º - Conforme prescrições contidas neste Regulamento, o ensino será feito:

- 1- Em cursos breves e regulares;
 - 2- Nas "semanas de fazendeiros" e de "fazendeiras";
 - 3- Por exposições agrícolas e ensino ambulante;
 - 4- Por informações orais e escritas;
 - 5- Por publicações do Estabelecimento e qualquer outro meio de divulgação.
- (A UNIÃO, 04 de abril de 1936).

A questão educativa aparece no documento de uma forma bastante abrangente, pois se referencia nos aspectos teóricos e práticos, mas também estabelece o oferecimento de cursos breves de forma regular, de forma que os alunos possam participar de uma gama de modalidades concomitantes ao curso que realizam, como forma de abranger ainda mais os conhecimentos agronômicos. Outrossim, o documento preconiza todo o conjunto de eventos e publicações produzidos pela Escola de Agronomia. As próprias exposições agrícolas, por exemplo, serviriam como um canal de comunicação entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, estabelecendo um intercâmbio de informações que são consideradas, pelo Regulamento interno, como modalidades de ensino, assim como as publicações acadêmicas, consideradas como ferramentas de ensino, como uma maneira de comunicar à sociedade os elementos que são pensados e discutidos na Escola²³.

Essas práticas cotidianas, no entanto, para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras.

Ainda de acordo com o Regulamento (*apud* A UNIÃO, 04 de abril de 1936, p.1), os cursos oferecidos contemplavam os níveis de ensino fundamental, médio, superior e especializado.

- Art. 11º - Os cursos regulares da Escola serão distribuídos da seguinte forma: a) Fundamental; b) Médio; c) Superior; d) Especializado.
- Art. 12º - O curso fundamental durará um anno, constituindo um um systema de instrucção rudimentar e educação, fornecendo administradores ruraes. [...]
- Art. 13º - O curso médio terá a duração de dois annos, ministrando ensinamentos mais desenvolvidos e formará technicos agrícolas. [...]
- Art. 15º - O curso superior de agricultura com duração de quatro annos, destina-se à formação de engenheiros agrônomos.

O curso fundamental, assim, seria destinado aos alunos que não possuíam ensino secundário, consistindo na formação de Administradores Rurais; curso médio, com duração de

²³Em anos posteriores à inauguração da Escola de Agronomia, é comum encontrarmos no Jornal “*A União*” artigos de Professores da Escola de Agronomia, tratando sobre temas agrícolas dos mais variados, como o combate a pragas, o uso de fertilizantes, etc.

dois anos, era o responsável pela formação de Técnicos Agrícolas; e o curso superior, de Agronomia, com duração de quatro anos, formava Engenheiros Agrônomos. Percebemos, assim, que o foco dos idealizadores da EAN não era apenas a formação em nível superior, através da criação do Curso de Agronomia, mas uma inserção de várias pessoas da sociedade, em diferentes níveis de escolaridade, para se capacitar no ensino agrônômico, ampliando a oferta de vagas para um número maior de pessoas e oportunizando o acesso a vários níveis de conhecimento.

No dia 15 de abril de 1936, dia da inauguração da Escola de Agronomia, o Jornal “*A União*” publicou uma matéria de capa, com duas páginas sobre a Escola Superior, apresentando várias imagens fotográficas da estrutura física dos prédios, especificando as dimensões de cada edifício. A narrativa da reportagem segue no sentido de detalhar para o leitor a grandiosidade da obra, enaltecendo o espaço, os edifícios, os jardins, enfim, indicando que o início do ensino superior no estado da Paraíba estava circunscrito a um espaço majestoso.



Figura 5: Matéria do *Jornal “A União”* referente à inauguração da Escola de Agronomia (1936).

Fonte: Jornal A União, 15 de abril de 1936, p. 1

De acordo com a matéria jornalística, a inauguração ocorreu no dia 15 de abril de 1936, às dez horas da manhã, em uma festividade solene que contaria com a presença de diversas figuras políticas, que figuravam como “personalidades ilustres”.

Notemos que a matéria que noticia a inauguração da EAN ocupa toda a primeira página do jornal, apresentando-se a estrutura dos prédios centrais, bem como um destaque para o prédio da direção. De acordo com Luca (2014, p.141), as redações dos jornais reúnem diferentes tipos de pessoas e ideias, de modo que uma notícia “que se apresenta ao leitor resulta de ‘intensa atividade de bastidores’”. Nessa matéria jornalística, além da primeira página, seguiu-se a segunda, enfatizando a estrutura física da EAN, enaltecendo-se a grandiosidade dos prédios e das salas.

Esse destaque apresenta-se como uma evidência de que todos os anúncios feitos até aquele momento, pelo Jornal “*A União*”, era apenas um fragmento de todo o empenho que havia, por parte do governo, para oferecer à população uma obra grandiosa, com excelente estrutura, nos espaços internos e externos.

De acordo com Bencostta (2007, p.115), “quanto maior for a importância do edifício escolar para a memória da cidade, maiores serão as possibilidades de se encontrarem dossiês subsidiados por um conjunto de documentos que retratam a cronologia de sua existência”. Nesse sentido, podemos perceber que o Jornal “*A União*”, através da veiculação de notícias sobre a EAN, desde o projeto idealizado até sua inauguração, cumpre, de certo modo, o papel de mediação para associar a EAN à memória da cidade.

Ainda na primeira página do jornal, aparece a fotografia do primeiro diretor da EAN, o professor Luiz Carvalho Araújo, apresentado no jornal como “Dr. Carvalho de Araújo”. Existe uma ênfase a figura do diretor, haja vista que, naquele momento, o Jornal “*A União*” evidencia que o corpo docente da EAN será composto por professores advindos das mais importantes instituições de ensino agrônomo do país, tais como a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, em São Paulo e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária da cidade de Viçosa, em Minas Gerais, ambas referência de ensino agrônomo na década de 1930 no Brasil. Na página 2 do mesmo jornal, é apresentada a residência destinada ao novo diretor, como podemos observar na Figura 6.

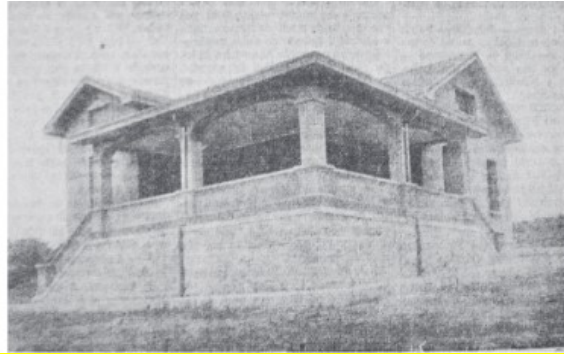


Figura 6: Residência do Diretor da EAN.

Fonte: Jornal A União, 15 abr 1936, p.2.

De acordo com Burity (2019, p.70), o Dr. Carvalho de Araújo “foi instalado em uma casa com feições modernas”, bastante ampla e localizada em um ponto mais alto da EAN, de modo que pudesse, de sua residência, avistar todos os edifícios principais. Além disso, a localização em um ponto mais elevado conferia ao diretor uma postura de destaque.

No dia 16 de abril de 1936, a Escola de Agronomia é mais uma vez estampada na capa do Jornal “*A União*”, mas dessa vez representando a solenidade de inauguração.



Figura 7: Inauguração da Escola de Agronomia da Parahyba (1936).

Fonte: Jornal A União, 16 abr 1936, p.1.

A solenidade de abertura contou com a presença do Governador Interino José Maciel, na “brilhante sessão comemorativa” (sic), conforme indica o título da reportagem. Na inauguração, estava presente o Primeiro Diretor da Escola de Agronomia, o Professor Carvalho de Araújo. De acordo com a reportagem, foi oferecido para os convidados um “banquete de 120 talheres” e realizado um baile comemorativo.

Durante seu funcionamento, foram sucessivos os Diretores que atuaram na Escola de Agronomia ao longo do tempo, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6: Diretores da EAN (1936-1970).

	DIRETOR	PERÍODO DO MANDATO
1	Prof. Luiz Carvalho Araújo	Abril de 1936 – agosto de 1938
2	Prof. Evandro Carvalho Ribeiro	Agosto de 1938 – setembro de 1938
3	Prof. Raymundo Pimentel Gomes	Setembro de 1938 – janeiro de 1941
4	Prof. Diniz Xavier de Andrade	Janeiro de 1941 – maio de 1942 Novembro de 1945 – fevereiro de 1946 Dezembro de 1946 – julho de 1947
5	Prof. Joaquim Moreira de Melo	Maio de 1942 – março de 1944 Outubro de 1945 – novembro de 1945 Fevereiro de 1946 – dezembro de 1946 Maio de 1951 – junho de 1952 Outubro de 1952 – março de 1953 Setembro de 1953 – julho de 1954 Outubro de 1954 – maio de 1955
6	Prof. Laudemiro Leite de Almeida	Março de 1944 – agosto de 1944
7	Prof. Antonio Lemos Maia	Agosto de 1944 – julho de 1945
8	Prof. José Correia de Vasconcelos	Julho de 1947 – abril de 1948 Abril de 1962 – janeiro de 1966
9	Prof. Abel Barbosa da Silva	Abril de 1948 – junho de 1950
10	Prof. Luiz Carlos de Lyra Neto	Junho de 1950 – maio de 1951 Maio de 1955 – julho de 1958 Janeiro de 1956 – janeiro de 1970
11	Prof. Paulo Maia de Vasconcelos	Maio de 1951 – maio de 1951 Julho de 1958 – abril de 1962
12	Prof. Moysés Guimarães Coêlho	Junho de 1952 – outubro de 1952 Março de 1953 – setembro de 1953
13	Prof. Roberto Pinto Carvalheira	Julho de 1954 – outubro de 1954

Fonte: www.cca.ufpb.br/cca/contents/paginas/institucional/sobre-cca/galeria-dos-diretores.

Um dos primeiros diretores da EAN foi o professor Raymundo Pimentel Gomes e de acordo com Burity (2019, p. 72),

durante o seu exercício na direção da Escola de Agronomia do Nordeste, Pimentel Gomes foi o intelectual com a maior produção de livros e artigos nos periódicos da época. Naquele momento, o célebre professor, formado na Escola Agrícola Luiz de Queiroz, desenvolveu pesquisas sobre o coqueiro de praia e sobre as fibras comumente encontradas nos sertões nordestinos e sempre muito cotadas no comércio internacional. Foi autor também de artigos e livros sobre a conjuntura internacional, buscando compreender o papel da ciência agrônoma no cenário no qual a instituição que dirigia estava situada.

Um dos periódicos que publicava continuamente matérias com teor agrônomo era o Jornal “*A União*” que, a partir de finais dos anos 1930, inicia uma série de reportagens, de uma página inteira, contendo informações sobre técnicas para melhoria do cultivo e da criação de animais. Essas publicações, na maioria das vezes, eram produzidas por professores da EAN que, segundo Burity (2019), configuravam-se como intelectuais agrônomos.

Outro diretor foi o Professor Laudemiro Leite de Almeida, pai de Zélia Almeida, uma das nossas entrevistadas. Segundo Zélia Almeida (2021, 141), seu pai era natural de

São José dos Cordeiros. Ele estudou em Recife, na escola, tinha uma escola de agronomia em Recife, mas não era desses tipos de escolas como esse, como tinha, a Escola de Agronomia do Nordeste, ela não tinha nem sido fundada, mas ele estudou lá em Recife. Ele estudou no colégio, o colegial, estudou lá no Colégio Marista, depois foi para o Rio e depois veio para cá estudar Agronomia.

Segundo Almeida (2021), seu pai, o professor Laudemiro, terminou seu curso de agronomia e, ainda em Recife,

foi convidado para inspetoria, a inspetoria agrícola. A inspetoria agrícola era semelhante a Emater hoje. E ele foi ser agrônomo da inspetoria agrícola. Aí então depois da inspetoria agrícola, ele foi convidado para ir, para ir formar os quadros da Escola de Agronomia. Ele era muito estudioso e muito trabalhador, aí foi chamado por Apolônio Sales, que era um homem muito sério que tinha aqui na/no Brasil e foi quem indicou meu pai para Escola de Agronomia. E então papai foi para a escola e foi a melhor coisa que ele podia fazer, não é?

O professor Laudemiro fez parte do primeiro grupo de professores da EAN. Segundo Almeida (2021), seu pai foi professor fundador da disciplina de Economia Rural na EAN. “Papai ainda era solteiro quando fundou a escola. Ele casou em 39 e a escola foi fundada em 36”. E em todo o tempo, ele trabalhava com a disciplina de Economia Rural.

Ainda de acordo com Almeida (2021), sua mãe, Hilda Pereira de Melo Almeida, era natural de Areia e lecionava no Colégio Santa Rita, na mesma cidade. Foi em Areia que seus pais se conheceram e casaram. E, juntos, foram morar em uma das residências que havia no interior da própria EAN. Havia muitas casas destinadas à moradia dos professores.

Por ter residido durante muitos anos no interior da EAN, Zélia Almeida relembra de detalhes dos ambientes, mas também de aspectos de gestão de outros diretores, a exemplo do professor

Joaquim Moreira de Melo, ele era [diretor], nessa época que eu estou falando... Lógico que teve outros diretores para trás e depois outros diretores para frente, porque o mandato é de quatro em quatro anos. E aí então tinha... Mas essa foi uma época áurea na Escola de Agronomia do Nordeste. É, na época desse diretor... Que foi uma época em que teve bastante recursos, teve muitos recursos. Então se ampliaram muito, construíram-se novos prédios, melhoraram outros e serviu para a capacitação de professores. Os professores viajavam muito para o exterior, para fazerem cursos, apresentarem monografias, estudarem... Eu me lembro que meu pai, ele viajava tanto e aqui no Brasil, nossa, mãe... Ele vivia viajando, sempre viajando, participando de associações internacionais, participando de associações nacionais, formando associação... É... Quando eu tinha 11 anos, eu fui para o Rio com papai [...] Eu não sabia o que ele estava fazendo, hoje eu sei. Ele estava fundando a Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (ALMEIDA, 2021).

Zélia Almeida se referiu à década de 1950, em que houve sucessivos mandatos de Diretoria do professor Joaquim Moreira de Melo. Já a fundação da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, a SOBER, ocorreu no ano de 1959.

Limeira; Formiga (1986) indicam que a EAN permaneceu a única instituição de ensino superior no estado da Paraíba até o ano de 1947, quando foi inaugurada a Faculdade de Ciências Econômicas, em João Pessoa.

Segundo as autoras, nos primeiros anos de funcionamento, a EAN teve poucos alunos graduados. O número só aumentou a partir da década de 1950. As autoras apresentam que os principais motivos eram: a localização da Escola, “com relativa dificuldade de acesso; o funcionamento de instituições congêneres nos estados vizinhos do Ceará e Pernambuco”; a escassez de recursos; e a dificuldade no repasse de verbas que, segundo entrevista de José Américo citada pelas autoras, “deveriam afluir via Ministério da Agricultura, mas por força dos obstáculos burocráticos, o governo estadual é que intervinha com auxílios financeiros (LIMEIRA; FORMIGA, 1986, s/p.).

Ainda de acordo com Limeira; Formiga (1986, s/p.), “as dificuldades de repasse de verbas para a escola criaram uma cadeia de outras dificuldades, desde as relacionadas com equipamentos até a remuneração de pessoal docente e administrativo”. Os primeiros técnicos e alguns dos professores que trabalharam na EAN durante os primeiros anos, vieram de outros estados do Brasil.

As autoras relacionam o aumento no número de alunos, durante a década de 1950, com a fundação da Escola Politécnica de Campina Grande e da Escola de Engenharia de João Pessoa, indicando que essa receptividade da comunidade ao conhecimento técnico-científico se consolidou

apenas nesse período dos anos 1950. Essa perspectiva se coaduna com a entrevista de Zélia Almeida (2021), que apresenta a década de 1950 como um momento de grandes investimentos e recursos, a tal ponto que os professores estavam continuamente se qualificando, tanto em outros estados brasileiros quanto em outros países.

3 ENTRE FOTOGRAFIAS E MEMÓRIAS: A EAN A PARTIR DE REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E COTIDIANO

Tão glorioso quanto a espada, é o arado humilde que rasga a terra.
(COUTINHO; BRUM, 2016, p.02)

Para Magalhães (2007), além da materialidade, o estudo sobre instituições educativas abrange também outros aspectos, igualmente importantes: as representações e as apropriações. Nesse sentido, propõe uma “história institucional” com base na

relação das instituições educativas com o meio sociocultural envolvente, associando de forma integrativa e dialéctica a descrição/ caracterização dos públicos ao questionamento e à (re)construção das representações simbólicas das práticas e dos ideários educativos que marcam e constituem a identidade histórica de cada instituição (MAGALHÃES, 2007, p.71).

Por representações, Magalhães (2007, p.71) compreende “os aspectos referentes a memórias e arquivo(s) e os aspectos concernentes à modelização orgânica e projectual da acção, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes”. Por isso, refletir sobre a representação nos permite problematizar todo o conjunto de elementos que fazem parte da normalização institucional, como o regimento, a legislação interna, o currículo e os aspectos que fazem parte do “prescrito”, ou seja, daquilo que se almeja, dos elementos que foram elaborados com o intuito de regulamentar o funcionamento da instituição educativa.

Ainda em Magalhães (2007, p.71), a apropriação corresponde “às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida”, então, corresponde às maneiras como os indivíduos se apropriam da instituição, em uma nítida distinção entre o “prescrito” e o “realizado”, entre o que foi estabelecido e as diferentes formas como se apropriam daquilo que foi instituído.

Essa “ação dos agentes”, segundo Magalhães (2007, p.72), “regulada pela dinâmica organizacional”, pode ser analisada por uma “segunda constelação, o instituído”, em que o território educativo considera as biografias e os “destinos de vida dos sujeitos”, o que leva a instituição a evoluir e transformar-se.

Corresponde, assim, à uma construção em que a institucionalização “manifesta-se nas aprendizagens, na subjectivação/autonomização e nos destinos de vida dos sujeitos, sob a forma de apropriação, bem como no relacionamento (territorialização) com o contexto sociocultural e geográfico envolvente” (MAGALHÃES, 2007, p.72).

Com base nas discussões propostas por Magalhães (2007), refletimos sobre as apropriações e a institucionalização, problematizando as diferentes formas como os indivíduos se apropriam da instituição, do curso, através dos *usos do espaço* (CERTEAU, 1996) e das especificidades e territorialização da instituição educativa.

Nesse sentido, problematizamos as diferentes formas de apropriação, vislumbrando como os indivíduos detêm os espaços e fazem novos usos da EAN. Para tanto, utilizamos as memórias e as imagens como fontes de pesquisa, como forma de perceber os enlaces relacionais que os indivíduos estabeleceram com a instituição ao longo do tempo.

3.1 Quando as memórias são imagens: fotografias e relatos de memorialistas

Dos muitos registros historiográficos sobre a EAN, encontram-se as fotografias; seja em jornais, em livros de memórias ou até mesmo em acervos pessoais, as imagens fotográficas evocam uma reconfiguração do tempo, trazem à tona os traços e características de uma época peculiar que foi transformada, modificada.

As fotografias, além de seu referencial de imagem, também se relacionam com a memória, no sentido de que evocam as lembranças presentes no observador que, diante da figura de um local ou pessoa conhecida, ecoar os tempos de outrora, ativa uma recordação e relembra acontecimentos que julgavam “apagados” de sua memória. A fotografia se transfigura nesse “olhar” e nesse tom de gestos e cores, em que as memórias são transformadas em metáforas de “imortalidade” através das imagens.

Ivan Vilela nasceu no dia 19 de agosto de 1918. Filho de Manuel Brandão Vilela e Maria Vilela, é natural do Estado de Alagoas. No ano de 1937, estava matriculado no segundo ano do Curso Médio da EAN e era, assim, aluno da primeira turma de “*Técnicos Agrícolas*”, que teve início no ano de 1936, inaugurando o funcionamento da Escola no município de Areia.

Dos anos que passou como estudante na Escola, deixou registrado em fotografias alguns momentos, individuais e coletivos, e também da estrutura dos prédios que constituíam a EAN. Essas imagens de seu acervo fotográfico nos servem como “indícios” para conhecermos um pouco mais sobre os anos de 1930 na instituição, mas também nos permite uma problematização acerca dos elementos culturais e simbólicos que faziam parte daquele momento histórico específico.

As fotografias, realizadas nos anos de 1938 e 1939, nos fazem acessar como era a EAN de outrora. Antes, porém, podemos observar um outro registro: uma Carteira Estudantil do ano de 1937, de Ivan Vilela:



Figura 8: Carteira Estudantil de 1937.

Fonte: Acervo do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, *campus* de Areia.

A Carteira Estudantil era uma forma de identificação do estudante. Ser “estudante”, na década de 1930, na Paraíba, conferia um grande privilégio, haja vista que, naquela época, o ensino secundário no estado só era oferecido na capital, a cidade de João Pessoa. Qualquer pessoa que tivesse o interesse em cursar o ensino secundário teria que se deslocar para a capital.

Inicialmente denominada de “*Escola de Agronomia do Estado da Parahyba*”, a Escola ofereceu logo de início uma nova oportunidade de ensino, por contemplar os alunos que não haviam cursado o secundário (atual ensino médio) e permitir a realização do Curso de Técnicos Agrícolas, com duração de dois anos.

A identificação do estudante, através de seu “documento”, uma “Carteira Estudantil”, concedia uma elevação no *status*, pois designava a inserção em um espaço acadêmico bastante restrito, com poucas vagas, oportunizada a apenas alguns poucos alunos. Além disso, trazia a imagem do “retrato”, como forma de identificação, certamente, mas que nos permite refletir sobre o que a imagem de si mesmo pode sugerir, no aspecto cultural e simbólico.

Ao observarmos a carteira estudantil, na Figura 8, percebemos a quantidade de informações que são apresentadas: uma fotografia 3x4, identificando o estudante; a digital; a assinatura; filiação; naturalidade; cidade em que reside; e dados referentes à cor da pele, dos cabelos e dos olhos; uma descrição ampla do aspecto geral da pessoa. A fotografia 3x4 que aparece na carteira estudantil reflete um estudante bem trajado, com o cabelo bem cortado, evidenciando o estilo considerado “adequado” para um estudante nos anos 1930.

Barthes (1984, p.27) indica que “a Foto-retrato é um campo cerrado de forças”. Segundo o autor, em um retrato existe uma interrelação entre quatro imaginários e, “diante da objetiva, *somos*

ao mesmo tempo: *aqueles que nós nos julgamos, aqueles que nós gostaríamos que nos julgassem, aqueles que o fotógrafo nos julga e aqueles de que ele se serve para exibir sua arte*”.

Barthes (1984, p.25) afirma que a fotografia inaugurou uma nova maneira de olhar para nós mesmos. “Ver-se a si mesmo (e não em um espelho)”. Essa maneira de nos olhar a nós mesmos, de avaliar os detalhes e as minúcias de sermos como somos e nos perceber, talvez, com algum estranhamento, por vermos na imagem o reflexo de nós mesmos de maneira diferente ao que imaginávamos ser. Então, continua Barthes, “a Fotografia é o advento de *nós mesmos* como outros: uma dissociação astuciosa da consciência de identidade”.

No aspecto cultural, a imagem de si mesmo em um retrato pode representar um *ethos* social, a comprovação de um *status*, de participação e inserção em um grupo social que, até então, era altamente restrito. Outra questão a ser levantada é o fato de se guardar uma carteira de estudante por 85 anos, deixando claro que o simbolismo atribuído ao objeto, situações e lugares é o que dá a eles valor emocional. Quando guardamos algum objeto, não o fazemos aleatoriamente. Ao contrário, guardamos aquele artefato que nos atravessou simbolicamente, que mexeu com a nossa sensibilidade, que nos traz um sentimento de pertença (ARTIÈRES, 1998).

Ao guardar consigo uma carteira estudantil por tanto tempo, percebemos que o sujeito constrói sua identidade a partir da Escola. A qualificação profissional marca um momento singular na vida das pessoas, e especialmente em um momento em que essa era uma experiência permitida a um número bastante restrito de pessoas, haja vista que, na década de 1930, nem todas as pessoas tinham acesso ao ensino superior na Paraíba. Era um momento inovador, não apenas na seara educacional, mas no cenário social e na mentalidade das pessoas.

Nesse sentido, a Escola de Agronomia era um espaço de profissionalização e, ao mesmo tempo, de formação de identidades, de pertencimento, de vivências, que inscreve um novo cenário de sociabilidades e de formação tanto intelectual quanto cultural, através da convivência entre pessoas que advinham de diferentes localidades, com conhecimentos e experiências variadas.

Na Figura 9, datada do ano de 1938, vemos Ivan Vilela no pátio interno do Edifício Central da Escola de Agronomia. Quem conhece o prédio na atualidade, percebe instantaneamente a ausência dos arbustos e plantas que compõem o cenário. Notamos que, no início de seu funcionamento, a estrutura do prédio estava completa, mas foi incrementada com elementos decorativos ao longo do tempo.



Figura 9: Ivan Vilela no pátio interno do Edifício Central da Escola de Agronomia

Fonte: Acervo do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, *campus* de Areia.

Percebemos também o vestuário, em modelo social, muito comum das vestimentas masculinas usadas durante a década de 1930, em situações formais. A sala de aula e a própria concepção de “estudar” eram percebidas como instâncias formais na sociedade, além disso, sobressai a imagem da calça na cor branca, uma cor muito utilizada na época, e símbolo de um traje formal e elegante. Naquele momento, as cores dos tecidos não possuíam tantas tonalidades e matizes e apenas com o avanço das técnicas industriais de produção dos tecidos que houve um crescimento na variedade das cores e tons dos tecidos e peças.

Embora a Figura 9 seja uma fotografia datada de 1938, percebemos que, ao doar as imagens para compor a decoração do edifício central da EAN, posteriormente, ela ganhou “legendas”. A maneira como descrevemos uma imagem “direciona” o olhar do espectador para aquilo que se quer mostrar. Não sabemos quem inseriu essas legendas, nem tão pouco em qual momento, mas, ainda assim, podemos problematizar os enunciados.

A legenda principal refere-se à identificação do local onde foi realizada a fotografia: o pátio interno do edifício central da EAN, mas além disso, existe um enunciado: “Ivan Vilela – Presidente do Diretório Acadêmico”. Ocupar um cargo de destaque para a comunidade estudantil está evidenciado através da legenda, o que confere um sentido não apenas material, mas também uma representação simbólica sobre o lugar que cada indivíduo ocupa na esfera social da qual faz parte.

Compreendemos que as fotografias, durante a década de 1930, são produzidas em ambientes externos e durante o dia, o que nos faz lembrar os próprios aspectos tecnológicos das

câmeras utilizadas, que não possuíam *flash* ²⁴ e, por esse motivo, necessitavam ser realizadas à luz do dia e em ambientes claros e iluminados, de modo que a escolha dos espaços para se realizar as imagens fotográficas ficava bastante restrita, pois condicionava a própria viabilidade da fotografia à uma área externa e iluminada. Isso justifica a inexistência de fotografias em ambientes internos (nesse acervo), tais como as salas de aula, ou até mesmo o interior das casas.

Por sua miscelânea de perspectivas, Barthes (1984, p.27) problematiza sobre a propriedade de uma fotografia: se ela pertence ao fotógrafo ou ao sujeito fotografado. E discorre sobre a impressão de que, no momento que nos situamos diante da câmera, “não *somos* nem um sujeito nem um objeto, mas antes um sujeito que se sente tornar-se objeto”.

De acordo com Sontag (2004, p.23), “uma foto não é apenas o resultado de um encontro entre um evento e um fotógrafo; tirar fotos é um evento em si mesmo”, especialmente no Brasil, durante a década de 1930, em que as fotografias eram um bem cultural ainda limitado entre as camadas mais populares.

Para Sontag (2004, p.17), as primeiras câmeras fotográficas surgiram no início da década de 1840, na França e na Inglaterra, e “só contavam com os inventores e os aficionados para operá-las”, contudo, após as primeiras décadas de sua invenção, as fotografias foram inseridas nos espaços sociais e nas sensibilidades das pessoas, de forma que alcançaram uma gradativa popularidade com o passar dos anos.

Inicialmente, segundo Sontag (2004), apenas as pessoas mais abastadas tinham acesso, mas, à medida que houve uma inserção dessa nova sensibilidade do olhar, a imagem fotográfica começa a ser percebida como um elemento importante na construção das identidades, especialmente nas esferas familiares.

As narrativas estabelecidas pela sequência de imagens, as memórias que são evocadas quando se olha os álbuns de família e são contadas as mesmas histórias, representam, de certa forma, a construção de uma identidade, em que determinados eventos e acontecimentos ganham enlevo, um destaque especial para se contar às próximas gerações. Com isso, “por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma – um conjunto portátil de imagens que dá testemunho da sua coesão. Pouco importam as atividades fotografadas, contanto que as fotos sejam tiradas e estimadas” (SONTAG, 2004, p.21).

Na Figura 10, vemos Ivan Vilela ao lado de mais três amigos: Otávio, Waldir e Nivaldo, todos vestidos formalmente. A fotografia remonta o ano de 1938 e, embora o foco da imagem seja a representação dos quatro amigos, figura ao fundo, o cenário da cidade de Areia; alguns

²⁴ Os *flashes* já existiam, mas geralmente eram comprados à parte das câmeras fotográficas, de modo que a maioria da população ainda não tinha acesso a essa ferramenta tecnológica. No entanto, é possível perceber fotografias realizadas em ambientes internos, publicadas em jornais da época.

transeuntes caminhando pela calçada; um automóvel passando na rua. Por alguns instantes, deslocamo-nos no tempo e temos acesso às figurações da época, com seus trajes específicos, o uso comum dos chapéus no dia a dia, o modelo dos automóveis que circulavam pela cidade.



Figura 10: Ivan, Otávio, Waldir e Nivaldo em Areia.

Fonte: Acervo do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, *campus* de Areia.

Em uma fotografia em que aparecem quatro pessoas, chama a atenção o caráter singular e específico da pose que cada um escolheu para se colocar diante do congelamento da cena. De acordo com Barthes (1984, p.22), “a partir do momento que *nos sentimos olhados* pela objetiva, tudo muda: *ponhamo-nos* a ‘posar’, *fabricamo-nos* instantaneamente um outro corpo, *metamorfoseamo-nos* antecipadamente em imagem”.

Nesse ponto, Barthes indica que, quando estamos “fazendo pose” de maneira consciente, metaforicamente estamos nascendo (porque uma imagem vai nascer) e decidimos a transparecer em nosso semblante a imagem que queremos deixar registrada sobre nós mesmos. É o que Barthes denomina de “cerimonial fotográfico”, em que estamos realizando uma pose no momento de captação da imagem fotográfica. Diante da fotografia, o espectador certamente perceberá que se trata de uma pose, mas isso faz parte do “jogo social” ao qual nos prestamos.

De acordo com Bencostta (2007, p. 115), devemos pensar a “arquitetura escolar mesclada às demais arquiteturas e construções da cidade em uma trama de relações diacrônicas e sincrônicas que se desenvolvem com base em intervenções em sua paisagem urbana, onde o território ocupa um espaço marcado por tempos e valores históricos”, dessa forma, ao observarmos a Figura 10, percebemos o contexto histórico daquela época, as vestimentas, os veículos, as fachadas das

casas²⁵ e as roupas dos transeuntes. A relação entre a EAN, como instituição, mas inserida em um contexto social mais amplo, em constante diálogo.

Ainda de acordo com Bencostta (2007, p. 123), quando analisamos a construção de um prédio escolar, necessitamos compreender todo o seu “entorno sócio-histórico-educacional”, a fim de melhor compreendermos a realidade daquele momento.

Um dos aspectos da fotografia, apresentado por Sontag (2004) é a questão do *voyeurismo*, do prazer do observador em olhar, em ver as imagens. É a partir da invenção da fotografia que tem início uma nova sensibilidade sobre as viagens, que começam a ser pensadas a partir do lazer, e o registro desses momentos, através das imagens fotográficas, possibilita um “relato” das experiências e vivências.

Sontag (2004, p.17) afirma que, embora as imagens fotográficas carreguem a “presunção de veracidade” e ainda que os fotógrafos estejam “preocupados em espelhar a realidade”, não temos acesso ao cenário tal como o fotógrafo o teve, não partilhamos das escolhas e seleções que o fotógrafo fez. Logo, explicita que, “ao decidir que aspecto deveria ter uma imagem, ao preferir uma exposição a outra, os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas”.

A seleção do “quadro”, na Figura 11, nos sugere uma aula prática na Escola de Agronomia, ou mesmo um momento de descontração em um dos espaços da instituição.



Figura 11: Escola de Agronomia em 1939.

Fonte: Acervo do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, *campus* de Areia.

²⁵ A cidade de Areia, na década de 1990, foi tombada pelo IPHAN como Patrimônio Histórico, devido ao conjunto de construções preservadas no centro da cidade.

De acordo com o Regimento da Escola de Agronomia, em seu capítulo II, intitulado “*Dos trabalhos experimentais*” (sic), ficou estabelecido que as atividades da EAN se encontravam vinculadas às aulas teóricas, mas também às aulas práticas e aos trabalhos experimentais, envolvendo a agricultura e a pecuária (A UNIÃO, 1936, p.1). Esses estudos deveriam ser oferecidos em caráter permanente,

visando o aperfeiçoamento da agricultura em geral, da zootecnia, da biologia, das indústrias agrícolas, da inspecção e conservação dos productos de origem animal e vegetal, da genética, das sciencias physico-químicas e naturaes, do ensino e da educação agrícolas, da engenharia e economia rurais (A UNIÃO, de 04 de abril de 1936, p.01).

Conforme podemos observar na figura, há um grupo de pessoas participando de uma atividade em área agrícola, possivelmente um dos locais de realização das atividades experimentais da Escola de Agronomia. Embora trate-se de uma aula no campo de experimentações, percebemos que todos os alunos que aparecem na imagem encontram-se bem vestidos. Notamos, igualmente, que todos os estudantes são do sexo masculino, não por omissão do fotógrafo, mas devido à ausência de mulheres nos cursos de ensino agrícola durante a década de 1930. Essas atividades, naquele momento, estavam associadas ao universo masculino, de modo que as mulheres ainda não participavam do cotidiano da EAN.

De acordo com Barthes (1984, p.36), “o princípio da aventura permite-nos fazer a Fotografia existir. De modo inverso, sem aventura, nada de foto. *Citamos* Sartre: “as fotos de um jornal podem muito bem ‘nada dizer-nos’, o que quer dizer que nós as *olhamos* sem pô-las em posição de existência”. Isso implica na questão da indiferença que determinadas imagens fotográficas nos causam, ao contrário de outras que nos chamam a atenção. Para Barthes, é o nosso olhar sobre a imagem que a faz existir, que a leva a fazer sentido para nós e ter alguma significação. A fotografia, por si só, não evoca as mesmas emoções em todas as pessoas, mas elas exercem uma *animação* diferenciada em cada pessoa.

Para alguém que participou de alguma maneira da história da EAN, certamente as imagens fotográficas evocam memórias e sentimentos: as representações imagéticas dos tempos vividos outrora, as sensibilidades de outra época, os saudosismos, ou até mesmo a construção de uma identidade a partir da formação profissional e dos laços de amizade. Cada experiência ímpar e singular que pode ser apenas suposta através das imagens.

Além dessas imagens fotográficas, o acervo de Ivan Vilela também apresenta fotografias dos prédios centrais da Escola de Agronomia.



Figura 12: Edifício Central da Escola de Agronomia.

Fonte: Acervo do Centro de Ciências Agrárias da UFPB, *campus* de Areia

A relação entre memória e fotografia é fascinante e complexa. A fotografia é uma poderosa ferramenta para preservar e evocar memórias. Nesse tópico, refletimos sobre a proposta de Miriam Moreira Leite (1993), em que relaciona as imagens fotográficas aos relatos orais, no sentido de compreender quais os elementos encontram-se presentes nas memórias, quais os significados e subjetividades que fazem parte das imagens.

De acordo com Leite (1993), as fotografias são elementos para instigar a memória, para evocar na pessoa entrevistada a imagem de uma outra época, mas cujas representações e significações só podem ser expressas a partir dos relatos de vida. De acordo com a autora, as fotografias, somadas aos relatos de memória e às fontes orais, podem auxiliar no modo de construção de uma representação muito mais ampla sobre o objeto de estudo. Com base nessa perspectiva, relacionamos as fotografias apresentadas com os relatos de memória de indivíduos que participaram ativamente do processo de construção da EAN.

“Memórias”. Eis um tema recorrente quando pensamos nas fontes referentes à EAN. Por intermédio das *reminiscências* produzidas ao longo do tempo, torna-se possível uma aproximação com os primeiros anos de funcionamento da EAN. Até o ano de 1945, esse “universo” esteve restrito ao masculino, haja vista que os professores, funcionários e alunos da instituição eram todos homens.

Esse instrumento tão precioso que é a memória pode nos trazer lembranças de nossa vida histórica e social, distinguindo cada ser humano através de suas recordações vividas e fazendo com que cada indivíduo possa limitar sua própria busca, perante as informações mais significativas do cotidiano em que vive.

Em Stephanou; Bastos (2005, p.416-417), quando pensamos em “memórias”, precisamos ter em mente que,

pelos percursos labirínticos da memória, talvez nossa saudade da infância motive o desejo de reviver as brincadeiras do antigo colégio, ou reencontrar os professores que julgamos terem sido verdadeiros mestres, ou sentir novamente a pulsão juvenil dos momentos em que estávamos em grupos de amigos.

Mas tampouco podemos condenar o passado, ou imaginar que apenas o presente deveria ser visto como algo positivo. O que as autoras sugerem é refletir sobre a memória como “fragmentos do pensamento” e lançar-se ao estranhamento, contemplando a riqueza desses fragmentos.

Lejeune (2008) indica que muitas pessoas preferem utilizar a expressão “relato de vida” por ser mais abrangente, que se refere tanto às escritas de memória, biografias e autobiografias, livros-entrevistas, como às próprias entrevistas gravadas.

Esses “relatos de vida” foram comuns na vida de Francisco Tancredo Torres, que nasceu no município de Esperança/PB, em 18 de abril de 1928. Filho de Joaquim Vítório Torres e Leonélia de Gouveia Torres (Nely), com apenas um ano e meio de vida, foi com os pais morar na cidade de João Pessoa/PB, mas, alguns anos depois, a família regressou para o brejo paraibano.

Francisco Torres ingressou na EAN no ano de 1945, no curso de Técnico Agrícola, que na época, eram 8 alunos. A Formatura ocorreu em 1948 e no ano de 1949, foi trabalhar em Fortaleza, no Ministério da Agricultura. Posteriormente, foi transferido para Barreiros/PE e voltou como funcionário da EAN no ano de 1958, onde atuou durante trinta anos. Durante o período em que trabalhou como funcionário, produziu discursos e publicou alguns deles em formato de livros ou artigos.

De acordo com Torres (1999), a partir da inauguração da Escola de Agronomia, começaram a funcionar dois cursos: o Curso Fundamental (1936-1938), que formava administradores rurais; e o Curso Médio de Agricultura (1936-1937), com dois anos de duração²⁶.

O primeiro vestibular para o Curso Superior de Agronomia foi realizado no final do ano de 1936 e a primeira turma iniciou as aulas em 01 de março de 1937. Nesse mesmo ano, em dezembro, houve a diplomação dos Técnicos Agrícolas.

²⁶ Depois da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1941), passou a ter três anos de duração e mudou a denominação para Curso Agrotécnico (Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

Neste tópico, abordamos os aspectos relacionados com as memórias evocadas por Francisco Tancredo Torres, que abrangem a construção da Escola de Agronomia, a construção do Herbário, pelo professor e biólogo Jayme Coelho de Moraes Vasconcelos (ao qual Francisco Torres dedicou um pequeno livro, narrando o cotidiano do professor na EAN) e o Diretório Acadêmico (havendo, inclusive, um artigo publicado, de autoria de Francisco Torres, sobre essa temática).

Relacionamos as narrativas de memória com a discussão teórica sobre as memórias, buscando associar as trajetórias individuais com a própria história da EAN. Francisco Torres publicou alguns artigos sobre Areia e a EAN e, em um dos artigos publicado na Revista do IHGP nº 31, o autor nos traz riquezas de detalhes sobre o início da EAN e suas memórias no decorrer dos anos.

Para Torres (1999), “os caminhos da Escola de Agronomia do Nordeste nem sempre foram juncados de flores”, pois uma série de crises envolveram a escola, uma delas gerada pela falta de alunos e pela convocação militar no ano de 1942 que, conforme o autor, foi devido à Segunda Guerra Mundial. Para solucionar esse problema, a Escola projetou-se com o convênio junto à Comissão Brasileira de Gêneros Alimentícios, mantida pelos Estados Unidos, que sofriam dificuldades por escassez de gêneros dessa natureza para as tropas sediadas em Natal, no Rio Grande do Norte. Atuaram nesse programa vários técnicos e o professor Salvino Oliveira Filho, dessa instituição.

Para Torres, essa teria sido a primeira dificuldade que a EAN teria tido após sua fundação, o que não seria nem sua primeira nem sua última, pois, após a segunda Guerra, os recursos para a Escola diminuíram, se tornando escassos. Foi nesse contexto de transformações que o Brasil se alinhou aos interesses do bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos e o estreitamento das relações entre esses dois países consolidou-se por meio da assinatura de inúmeros acordos de cooperação técnica.

No pós-guerra e no início da Guerra Fria, mudanças importantes ocorreram e modificaram o panorama mundial: fortaleceu-se a crença de que a ciência teria a capacidade de incrementar a produção agrícola e, até mesmo, erradicar doenças por meio de novos recursos tecnológicos e terapêuticos – o que se convencionou chamar de “otimismo sanitário” (GARRET, 1995).

Nesses momentos, a EAN buscava recursos com seus fundadores e também tinha o auxílio da Paróquia de Areia:

a Paróquia de Areia, por iniciativa do então Vigário Padre Ruy Vieira, realizou com a EAN três grandes Semanas Ruralistas, que atraíram vários técnicos brasileiros, o clero paraibano e sacerdotes de outras dioceses, além de grande número de agricultores a

implantação do serviço de extensão rural, disseminando conhecimento e implantando dezoito centros de economia rural doméstica em igual número de cidades e vilas da região do Brejo e do Cariri (TORRES, 1999, p. 136).

As semanas ruralistas, por sua vez, foram eventos que ocorreram em vários pontos do país e que duravam, em média, sete dias. Nesses eventos, eram realizados debates sobre questões do mundo rural, destacadamente, a necessidade do aumento da produção agrícola e pecuária, o combate ao êxodo rural e a insuficiente estrutura sanitária do campo. As primeiras semanas ruralistas ocorreram na década de 1930 e foram promovidas por organizações privadas.

No ano de 1956, José Vieira, diretor do SIA, declarou à imprensa paraibana que o então ministro da agricultura, Ernesto Dornelles, havia aprovado o plano de realização de quinze semanas ruralistas no Nordeste. Na ocasião, José Vieira destacou ainda que as semanas vinham alcançando resultados plenamente satisfatórios no campo da divulgação agropecuária, de interesse das populações rurais, constituindo-se como um “trabalho pioneiro de articulação e conjugação de esforços de serviços atuantes no interior do país”. Portanto, a articulação com o clero, tendo por base ao convênio assinado em 1955, vinha “se desdobrando de maneira auspiciosa, como demonstra, agora, a reunião de Campina Grande”. O diretor referia-se ao I Encontro dos Bispos do Nordeste realizados em 1956, na Paraíba (SOUZA, 2020p.263-264).

As semanas ruralistas tornaram-se espaços privilegiados para a exibição de imagens que representavam como o Brasil rural deveria ser, contudo, reconhecemos que esses eventos não possuíam resultados rápidos, mas a longo prazo. Os eventos realizados nos anos 1950 não eram novidade do período, pois, como vimos, já ocorriam desde os anos 1930. A preocupação com as populações rurais dava-se, nem tanto, pelas precárias condições em que se encontravam, mas sim, visando o incremento e qualidade da produção. As semanas ruralistas contribuíram ainda com a produção de conhecimento sistemático sobre as áreas rurais brasileiras, ao promover diagnósticos e registros que, posteriormente, sustentaram denúncias mais incisivas acerca dos entraves para o desenvolvimento do país.

Sobre a vida estudantil, Torres fala que o Diretório Acadêmico foi instalado logo no alvorecer do curso superior, sendo seu primeiro presidente o universitário Afonso Macedo, diplomado na primeira turma, em 1940. Sempre foi um órgão ativo em seus movimentos reivindicatórios, porém, sem excessos, sem exageros e com respeito e responsabilidade. (TORRES, 1999).

Viviam os primeiros acadêmicos, como aqueles do curso médio, em pequenas “repúblicas”, na cidade de Areia. Cada uma tinha sua doméstica que lhe preparava a casa com poucos moveis e utensílios, as refeições e lhes davam herdeiros. Caminhavam a pé

ou em pequeno transporte oficial para a EAN e desta para a cidade (TORRES,1999, p.137).

Segundo o autor, os alunos começaram a pagar uma taxa por esse transporte que, com o passar dos anos, por sua reivindicação, foi diminuída. Ainda sobre o transporte da EAN para Areia, o autor relata:

o ônibus ia a cidade nos horários de expediente e a noite das quartas feiras, sábados e domingos, começando o regresso a EAN às 21 horas e aos domingos pela manhã para as missas de 7e 9 horas. Isto alegrava a cidade, era a esperança da moçada e das namoradas que estavam ansiosas para o pequeno encontro com os seus pretendidos esposos. A estudantada chegava alegre. Do mesmo transporte serviam -se professores, suas famílias e suas domésticas e funcionários residentes na EAN; mas tarde com a federalização, tudo voltou a gratuidade (TORRES, 1999, P. 137-138).

Em seguida, veio a construção da vila acadêmica, que ficava dentro da EAN. Sobre a formação da vila, explica:

em 1949, no início do ano letivo, passaram a funcionar a vila acadêmica, composta de oito casas para seis alunos cada e um refeitório central com cozinha. Havia apenas uma aluna pessoense, Niedja do Nascimento Melo, hoje Nascimento Silva, que foi a primeira mulher a ser diplomada em agronomia na EAN. [...] Para residir no alojamento da vila acadêmica tinha como companheira Dona Maria Flor, a responsável pelo refeitório. Somente parte das casas era ocupada (TORRES, 1999 p. 138).

Sobre Francisco Tancredo Torres, aludimos: areiense por distinção, com o título de cidadania que lhe foi conferido pela Prefeitura e Câmara Municipal de Areia, conforme Lei Municipal nº. 191/78, de 13 de julho de 1978, que passou a residir na cidade de Areia em 1945, concluindo o Curso Médio da EAN, que lhe conferiu o diploma de Técnico Agrícola, em 28 de novembro de 1948. Em 1958, passou a exercer suas funções públicas na Escola, em Areia, Paraíba, e, assumindo a função gratificada de Secretário Geral da Instituição, a partir de 1961 até 1974, quando passou a secretariar a Coordenadoria do Curso Superior de Agronomia.

Aposentou-se em 1988, perfazendo 27 anos como Secretário e 30 anos e cinco dias na mesma Instituição e ingressou no IHGP em 19 de setembro de 2003, sendo saudado pelo historiador Luiz Hugo Guimarães. Faleceu em 01 de julho de 2014. *In memoriam*, a Biblioteca Setorial leva seu nome, bem como o projeto de extensão de reconstrução da memória do CCA-UFPB.

3.2 Memórias, representações e práticas cotidianas

A proposta deste tópico é analisar os fragmentos de memórias dos ex- alunos, professores e familiares de alunos da EAN, entendendo que a Escola é um espaço carregado de poder, normas e condutas, nosso objetivo é conhecer como eram tecidas as relações de sociabilidades e solidariedades entre seus personagens e atores secundários.

Manoel Félix da Silva nasceu no dia 08 de setembro de 1923, filho primogênito de José Félix da Silva e Joana Fernandes, foi diplomado Engenheiro Agrônomo no ano de 1949, pela EAN. Na década de 1950, tornou-se professor da mesma instituição em que se formou e, em 1958, Professor Titular da cadeira de Agricultura, permanecendo até sua aposentadoria.

No ano de 1994, Manoel Félix escreveu um livro de memórias, intitulado “*Nação Guandú*”, em que relata sua trajetória de vida, remontando seus avós paternos e maternos; o casamento dos seus pais; a infância em Canafistula; o ensino ginásial cursado na capital João Pessoa; o Curso de Agronomia; o primeiro emprego; o casamento; a viagem ao Uruguai; o retorno ao Brasil; a função de professor na EAN; a vida no município de Areia/PB.

Ao longo de todo o livro, fica evidente sua apreciação pelas plantas: em diversas passagens, desde o momento em que narra suas trajetórias de infância, adolescência, até a vida adulta, sempre abre um parêntese para falar sobre determinado tipo de árvore, suas características, onde viu a espécie pela primeira vez, como essa experiência marcou sua trajetória a ponto de, na época em que escreveu suas memórias, ter ao menos um tipo dessa árvore em sua propriedade, no município de Areia. Seu olhar é perspicaz para atentar as plantas, que também fazem parte de suas memórias e de sua trajetória de vida. Há, inclusive, no livro, um capítulo inteiro dedicado aos tipos de árvores que havia na cidade em que ele nasceu e cresceu.

Infelizmente, iniciamos nossa pesquisa após o falecimento de muitas pessoas que viveram suas trajetórias acadêmicas e profissionais na EAN. No entanto, alguns desses ex-alunos deixaram registros de suas memórias, como é o caso de Manuel Félix. A questão da memória a partir do tempo presente; o vai e vem da memória, ao narrar sua experiência de infância e adolescência, tenta seguir um *continuum*, mas esporadicamente são retomadas questões sobre a vida futura ou pretérita, e as análises são sempre a partir do olhar de quem lembra e vê, com os olhos de hoje, um aspecto ocorrido outrora.

Falar em biografias não é apenas particularizar um indivíduo e abstrair o aspecto social. Ao contrário, Levi (2009, p.173) aponta a interrelação entre indivíduo e sociedade, de modo que falar em (auto)biografias é perceber os vínculos sociais de uma determinada época. Logo, a partir das biografias, torna-se possível ter, “como pano de fundo”, uma “nova abordagem das estruturas

sociais”, especialmente com relação “à estratificação e à solidariedade sociais”, que “nos induz a apresentar de modo menos esquemático os mecanismos pelos quais se constituem redes de relações, estratos e grupos sociais”.

Relacionamos as memórias de Manuel Félix com as experiências vivenciadas na EAN e, segundo suas narrativas de memória, a primeira vez em que esteve no município de Areia foi em 1945, quando foi realizar sua inscrição para concorrer ao vestibular. Narra com riqueza de detalhes suas impressões sobre a cidade:

acomodei-me no hotel de D. Rosa. A feira de carne na calçada da hospedaria. Nunca dantes avistei tanta carne de sol. [...] O açougue no Beco da Facada. O mercado construído pelo Senador Otacílio de Albuquerque, onde fica o Banco do Brasil. Atrás do mercado, os cavalos dos feirantes. A sapataria de Luna, em frente à hospedaria. A Felicidade de Jacinto, tecidos. A mercearia de Luiz Teixeira vizinha a Jacinto. Zé Teixeira no local de ainda hoje. Américo Perazzo e João César vizinhos e Lojistas de tecido e miudeza. João Rodrigues tinha padaria e mercearia. A origem de tudo isso, a fonte, estava nos engenhos (SILVA, 1994, p.68).

Certamente que o jovem Manoel Félix, estando pela primeira vez na cidade de Areia, não poderia considerar com tanta riqueza de detalhes curta estadia, mas o passar dos anos, vivendo no município, conhecendo as pessoas, convivendo nesses espaços, fê-lo desejar registrar, em forma de palavras, aquele cenário que ele, outrora, vislumbrara em sua experiência.

Ele relembra que viu os concorrentes ao vestibular estudando com afincio durante a noite.

Quando vi os concorrentes, reagi. Estudava dia e noite. Depois da luz do motor do Coronel Sizenando, enfrentava o candieiro. A fome era aliviada com suco, banana e pão. Depois do jantar, uma volta pela praça. As moças da sociedade estavam no esquema do idealizador da Escola. Casar as conterrâneas (SILVA, 1994, p. 69).

Foi aprovado no vestibular e iniciou seus estudos no curso superior no ano de 1946. E relembra quem eram os colegas aprovados junto com ele:

suponho que éramos 22 candidatos inscritos. Foram aprovados 10 em 1ª época e mais 2 em 2ª. Ficou a turma constituída de 12 alunos: Nivaldo Miranda Montenegro; Eudo Correia de Queiroz; Benito Batista Gabriel Calzavara; Nyedja Melo do Nascimento; Paulo Martins de Abreu; Francisco Antonio das Chagas; Eraldo Lopes de Farias; Manoel Félix da Silva; Carlos Alberto Moreira de melo; Meinardo C. de Vasconcelos; Edelfito Branco de Melo; Saulo Assis Pereira de Melo; Nilton Bastos Lisboa. Meinardo havia feito vestibular anteriormente e se matriculou conosco. Aluno brilhante (SILVA, 1994, p.69-70).

Nessa turma, além de Manoel Félix, foi aprovada a primeira aluna do Curso de Agronomia: Nyedja Nascimento²⁷, que mais tarde viria a se casar com seu colega de turma (Manoel) e, posteriormente, tornar-se a primeira professora da Escola. Assim, no ano de 1946, a EAN marca o início de uma “nova fase”: a inserção das mulheres no cenário educacional com a primeira mulher a ingressar no curso superior de Agronomia. Nyedja Nascimento era natural da cidade de João Pessoa e cursou o ensino secundário no Liceu Paraibano. Em seguida, foi incentivada por seus familiares a ingressar no curso superior disponível no estado.

Nas narrativas de memorialistas, percebemos que Torres (1999) relembra a figura de Nyedja sem qualquer distinção com relação aos demais alunos, apenas comenta que, como os alunos viviam na EAN em regime de internato, a aluna Nyedja se hospedava junto com a cozinheira do refeitório, no mesmo quarto, de modo que houvesse a separação entre homens e mulheres.

Manoel Félix relembra o cotidiano de algumas aulas, em que um professor chamava a atenção para que os alunos tivessem mais cuidado em seus modos e na maneira de falar, em especial, durante “flores brancas”, que correspondia “a certos períodos das mulheres”.

O olhar sobre o “feminino” é uma “memória por tabela” (POLLAK, 1989), apresentada sob a ótica e a perspectiva do masculino. Seu esposo a apresenta em sua autobiografia, mas não ressalta muitos detalhes sobre sua vida de estudante e de professora. São aspectos que figuram apenas em segundo plano, destacando-se o seu papel de esposa e mãe.

Em sua autobiografia, Manoel Silva (1994, p. 71) relembra a estrutura dos prédios da EAN: “o ano letivo foi iniciado com o funcionamento do refeitório e residências dos estudantes. O refeitório no centro, quatro casas à direita e quatro à esquerda, em meia lua. Cada casa, 3 quartos, um banheiro, sala e corredor”. Relembra que, até chegar para estudar na EAN, não conhecia água encanada e afirma que a alimentação era ótima; “azeitona e ervilha. Quarto traseiro de porco assado. Muito leite. No período escolar ganhava peso”.

No entanto, todas essas regalias e conforto não eram gratuitas: a mensalidade, no primeiro ano (1946), era de 300 mil réis, que ele associa ao valor de uma novilha de 140 kg e, ao final, era de 350 mil réis.

Ao falar sobre cenas do cotidiano, relembra da rotina dos estudos, em que todos os dias, à noite, reunia-se com seus amigos para estudar e que, ainda, “havia um pomar amarelo de laranja” (SILVA, 1994, p.71) mas que servia aos experimentos, logo, não poderia colher seus frutos. Havia, inclusive, um vigia, a cavalo, durante a noite, para impedir que alguém furtasse as frutas. Ainda

²⁷A segunda aluna do Curso de Agronomia foi aprovada na década de 1950 e chegou a ser aluna de Nyedja, que na época já se tornara professora da Instituição.

assim, Manoel Félix afirma que à noite, sempre se dirigia sozinho ou com os colegas para o pomar para pegar laranjas.

Em sua narrativa, fala sobre seu relacionamento com Nyedja:

o terceiro ano foi o início do namoro com a colega Nyedja. O convívio, o estudo à noite, a idade, a semelhança, a afeição, afinidade, tudo nos levou a uma realidade amorosa. Primeiro dei a ideia. Não valeu. Onde há resistência, costume a recuar. Remar contra a maré? Não. A verdade é que tudo deu certo. Ela reconsiderou o plano inicial. Deu sinal de aquiescência. Somos casados e felizes, há mais de quarenta anos (SILVA, 1994, p.75).

De acordo com a filha do casal, Izabel Cristina (2021), inicialmente, a família de Manoel Félix não concordava com o relacionamento, mas o pai fez questão de prosseguir com sua escolha e, assim que concluíram o curso, casaram-se. Após a conclusão do curso de Agronomia, em 1949, Nyedja Nascimento foi contratada para trabalhar como professora no Patronato Agrícola de Bananeiras, contudo, seu namorado e antigo companheiro de turma, Manuel Félix, a pediu em casamento e ela desistiu do emprego. Na década de 1950, o casal ingressou no curso como professores e Nyedja inaugurou novamente uma posição ímpar na EAN: a primeira mulher a ser contratada como professora na instituição.

Essas narrativas de memória nos permitem entrever as cenas do cotidiano e perceber a EAN, a partir das práticas dos alunos. Para Pierre Bourdieu (2006, p.183), “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco, – que a vida é uma história[...]” e que “[...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história”. Assim, com o registro, ou seja, a escrita dessas histórias, é que aprendemos a importância da vida e da história e, através delas, que expressam lembranças, memória, se adquire conhecimento.

O ano de 1949 foi marcado pela conclusão do curso. Manoel Félix (1994, p.78) se alegra ao rememorar que, no dia “4 de dezembro de 1949 recebíamos, em ato solene, no salão nobre da Escola de Agronomia do Nordeste, o diploma de Engenheiros Agrônomos”, confirmando o que nos indicam Limeira; Formiga (1986), de que inicialmente havia uma pequena quantidade de alunos na EAN. Manoel Félix (1994, p.78) mostra que a turma concluinte perfazia um total de dez alunos: “éramos dez. A maior turma até então. Juntamente conosco, diplomavam-se os Técnicos Agrícolas. Um curso paralelo. Dado pelos mesmos professores a jovens sem o ginásio”.

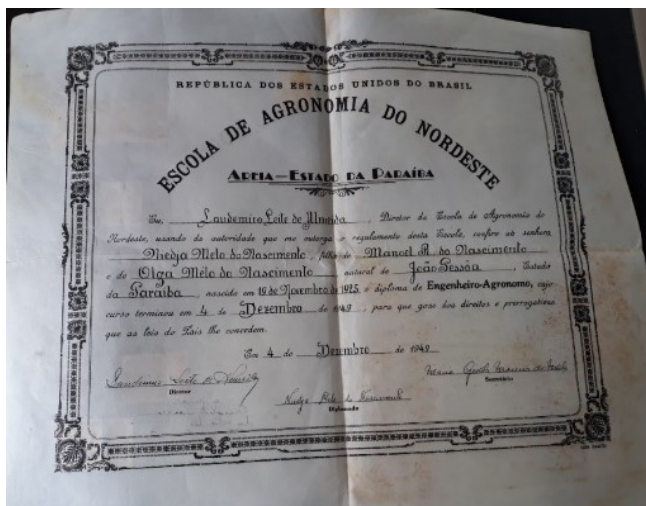


Figura 13: Diploma de Nyedja Nascimento (1949).

Fonte: Acervo pessoal de Izabel Cristina, filha do casal Manoel Félix e Nyedja Nascimento.

Manoel Félix também relembra que, antes da solenidade de conclusão, tanto ele quanto Nyedja foram “a João Pessoa cuidar das fotos para o álbum. O fotógrafo foi Roberto Stukert, filho de suíço” (SILVA, 1994, p.78). A fotografia dos concluintes, Nyedja e Manoel, recebeu de cada um deles uma dedicatória.



Figura 14: Nyedja Nascimento (à esquerda) e Manoel Félix (à direita) em fotografias de formatura (1949).

Fonte: Acervo pessoal de Izabel Cristina, filha do casal Manoel Félix e Nyedja Nascimento.

A fotografia de Nyedja apresenta uma dedicatória a Manoel Félix, que, também apresenta em sua fotografia uma dedicatória à então namorada. Anos depois, após a celebração do casamento, ambas as fotografias foram unidas em um álbum de família, no qual permanecem lado

a lado, conforme apresentado na Figura 11. No relato de Manoel Félix, não fica claro o motivo para o deslocamento à João Pessoa para que fossem realizadas as fotografias.

O olhar lançado sobre essa imagem procura fixar um sentido para o lido ou contemplado, pois as interpretações produzidas para as imagens aliam as competências e as práticas de quem delas se apoderam; lembranças de outras imagens já vistas, guardadas na memória, e evocadas pela obra contemplada.

No ano seguinte à formatura, em 1950, Nyedja e Manoel voltaram à Escola de Agronomia em Areia, onde se reuniram com os colegas de turma. Do encontro dos ex-alunos, foram realizadas várias imagens fotográficas, entre elas a Figura 12.

Em 2015, Nyedja é homenageada através de uma entrevista concedida ao site do G1 Paraíba, o título da matéria é *“Primeira professora do curso mais antigo da UFPB relata superação: Nyedja Nascimento, de 89 anos, foi a primeira professora de Agronomia. Datado de 1936, Engenharia Agrônoma é o curso mais antigo da UFPB.”*

Prestes a completar 90 anos de idade, em novembro de 2015, a paraibana de João Pessoa ostenta o título de primeira engenheira agrônoma da Paraíba e segunda do Nordeste. Ela conta que acabou se formando como agrônoma e assumindo a docência por necessidade, mas que se orgulha da carreira.

Eu queria ser enfermeira, mas como não tinha curso aqui e eu não tinha dinheiro para estudar fora, escolhi Agronomia, porque era o único daqui, da Paraíba. Meu irmão tinha acabado de concluir os estudos e conhecia o curso e, principalmente, porque eu queria muito me formar. Fui a primeira mulher do curso, da escola [de agronomia] e posteriormente a primeira professora de Agronomia”, comentou. Minha família era pobre. Meu pai era porteiro. Minha mãe morreu quando eu tinha três anos. Na minha cabeça, eu entendia que só conseguiria chegar a algum lugar na vida estudando muito. Minhas irmãs não se interessavam [por estudos] e se dedicavam a trabalhar em casa. Minha madrastra também ajudava, não deixando que eu fizesse os trabalhos domésticos. Como tinha esse tempo livre e o objetivo de me formar, aproveitei para estudar”. (NYEDJA, 2015)

Para se tornar a primeira mulher negra a alcançar um nível superior, Nyedja relembra que precisou superar o preconceito, tanto por ser negra, quanto por ser mulher. Ele conta que alguns moradores de Areia, mais especificamente os ligados às famílias mais tradicionais, a tratavam como a “nega da escola”. Sobre isso, ela ressalta:

até algumas pessoas que eram parentes tinham essa postura na época. Embora isso fosse uma minoria. Eu sempre me dei muito bem com meus colegas professores e com suas esposas. Como eu passava a maior parte do tempo estudando, não ia muito para cidade, isso acabava não me afetando em nada. Sempre tive orgulho do que sou: afrodescendente. Sou negra, assim como meu pai era. Tenho o maior orgulho dele (NYEDJA, 2015)

Com o avançar da idade, por precaução médica, Nyedja Nascimento não visita mais o Centro de Ciências Agrárias da UFPB, a antiga EAN, o lugar onde deixou de ser só a filha do porteiro do antigo prédio da Recebedoria de Rendas em João Pessoa, para entrar na história como primeira mulher negra na Paraíba a aprender e ensinar em nível superior. Nyedja faleceu no dia 01 de fevereiro de 2019, aos 92 anos.

O ano era 1945. Os cursos superiores na Paraíba eram escassos. O acesso à carreira acadêmica era restrito a homens, brancos e vindos de famílias nobres. Os negros, na época, livres há apenas 57 anos, e as mulheres, relegadas ao papel de dona-de-casa, esbarravam nos obstáculos sociais do Brasil da primeira metade do Século XX, para chegar à universidade. Foi nesse cenário hostil que Nyedja Nascimento, negra e pobre, conseguiu ser a primeira mulher a chegar à uma universidade na Paraíba e se tornar, posteriormente, a primeira professora do curso de Agronomia, o mais antigo da UFPB.



Figura 15: Nyedja Nascimento e Manoel Félix no Encontro Anual dos Estudantes de Agronomia em 1950.

Fonte: Acervo pessoal de Izabel Cristina, filha do casal Manoel Félix e Nyedja Nascimento.

Olhando a fotografia, é possível, pois, afirmar que as práticas de apropriação dos materiais culturais são diferenciadas e que as obras são objetos de múltiplas interpretações, assim, são atribuídos sentidos diversos por aqueles que delas se apropriam.

O historiador apresenta o passado, busca evidências através de explanações, das fotografias, entre outros objetos, do que “poderia ter sido”, e não da realidade total de um passado.

Assim sendo, reforçamos que as memórias dos entrevistados e entrevistadas são “[...] percepções do social, discursos que produzem práticas e buscam legitimar ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p.17).

No fim deste tópico, entendemos que as imagens utilizadas aqui alcançam públicos diversos que lhes reservam, possivelmente, diferentes recepções e, em circunstâncias particulares de apropriação, lhes conferem significados, sempre móveis, plurais. Nesta pesquisa, buscamos as construções teóricas de Chartier relacionadas ao conceito de apropriação, por meio do qual o historiador atenta para os empregos diferenciados para os usos contrastantes dos mesmos bens que circulam em determinados contextos.

4 AS MEMÓRIAS DA EAN: ENTRE O PODER E O FAZER, ESPAÇO DE INTERDIÇÕES E NORMAS

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas (ARIÈS, 1981, p.09).

Contar histórias é próprio de pessoas que viveram desde os mais remotos tempos. As memórias são importantes registros vividos que partem das lembranças e perpetuam lugares com referências e paisagem para um constante retorno ao passado, trazendo em si os mais diversos sentimentos documentados e expressados em narrativas, sonhos e percepções.

Os lugares de memória, de acordo com Nora (1993, p.13), “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea nas sociedades atuais, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, porque estas operações não são naturais” pois a aceleração do tempo nos faz esquecer ou desconsiderar o passado.

São lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diferentes. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivo, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica (NORA, 1993, p.21-22)

Portanto, para Nora, os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: materiais, onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; funcionais, porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas; e simbólicos, onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória.

A EAN representa o momento de toda aprendizagem através de elementos utilizados na juventude, tais como, normas; transmissão de valores; uniformes; caminho percorrido até à escola; brincadeiras e desafios; experiências com o grupo; material didático utilizado e outros acontecimentos que ganham sentido na relação social com o cotidiano. Isso mostra que a escola, como lugar de memória, é, ao mesmo tempo simbólica e material. As instituições escolares ainda podem ser espaços privilegiados para produção e reflexão de subjetividade de saberes; de encontro de pessoas; de reencontro com a história e com a vida; lugar onde memórias, palavras e práticas podem ser compartilhadas.

Queremos, a partir desse momento, partilhar das vozes que não foram ouvidas e que não são reconhecidas como história, mas, através da História Oral são privilegiadas, reconstituindo o futuro pela produção de novos tempos. Dessa forma Thompson destaca que

[...] a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (THOMPSON, 1992, p.44).

Aqui, as trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do entendimento; experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social. Compreender a escola como espaço de construção social implica, assim, compreendê-la como fonte de memória individual e coletiva, onde os sujeitos se encontram, vivenciam uma rotina, trocam ideias, saberes, experiências e conhecimentos.

O trabalho da historiadora Verena Alberti (1990) contribuiu para a preparação para as entrevistas, para a análise de aspectos técnicos acerca das entrevistas orais e para a catalogação do material. Além das recomendações práticas dadas ao longo do livro, a autora explicita, ainda na introdução, a importância das recordações para processos de reconstrução histórica. Para ela, a História Oral preza por levar o fazer historiográfico além de datas, provas e documentos escritos, dando importância também às pessoas que presenciaram o passado.

Sua peculiaridade — e a da história oral como um todo — decorre de toda uma postura com relação à história e as configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. É nesse sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória (ALBERTI, 2013, p 30).

Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, importante instrumento para acessar informações sobre o cotidiano e as representações da EAN. Nesse sentido, Alves-Mazzotti; Gewandszajder (1998) elucidam que

por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade [...] tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processo ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

A entrevista semiestruturada tem foco sobre determinada temática com um roteiro de perguntas que pode fazer surgir informações relevantes para a pesquisa e permite a compreensão de determinado fenômeno em sua totalidade. Haguette (1987) define a entrevista “como um processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1987, p. 75).

A mesma autora destaca, também, a necessidade de se ter um roteiro previamente estabelecido, constando de uma lista de pontos ou tópicos elaborados, de acordo com a problemática central, a fim de que o pesquisador não se distancie do seu objetivo original. A entrevista semiestruturada foi fundamental para esta pesquisa, visto que os sujeitos informantes puderam, com maior espontaneidade e liberdade, responder as perguntas dentro de sua concepção²⁸.

De igual modo, nos ajudou a encontrar nas narrativas os elementos necessários para compreendermos o passado, resgatando das memórias aquilo que era substancial para essa apreensão, de maneira pertinente, para a análise das questões inerentes à escola dos sujeitos jovens e adultos. Nessa perspectiva, através das narrativas das memórias dos sujeitos da pesquisa, foram registrados seus saberes, suas representações, percepções e concepções, pois “a própria pessoa vê sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido” (BOSI, 2003, p. 56). Nessa empreitada, a coleta, especialmente nos momentos das entrevistas, e a organização de dados foram permeadas por atenção, rigor e honestidade.

As questões suscitadas nos conduziram à interpretação final, respeitando os caminhos recordados pelos entrevistados, e isso deu à pesquisa um significado de pertinência ao objeto pesquisado. Outra atitude foi aquela que possibilitou considerar a sensibilidade de ver e ouvir, além do uso de uma linguagem simples e acessível, a atenção ao que está na dinâmica dos pesquisados e, ainda, nos preparar para situações não previstas inicialmente.

No momento das entrevistas, essa atitude nos deu condições de nos situarmos no contexto do entrevistado, para não o corrigir ou interrompê-lo durante as entrevistas, que foram previamente agendadas.

As entrevistas foram realizadas nos ambientes nos quais os colaboradores se sentiram mais confortáveis e confiantes. Os próprios participantes sugeriram os horários e os locais das entrevistas e foi construído um ambiente em que a sensibilidade de escuta e o rigor científico estivessem presentes.

²⁸ O roteiro de entrevistas pode ser observado no Apêndice 2, ao final deste trabalho. Importante destacar também que, previamente, foi realizada uma conversa com cada colaborador, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice 1) e apresentada a proposta da pesquisa, seguida pela autorização da pessoa entrevistada, antes da realização das entrevistas.

O momento das entrevistas se constituiu de extrema importância, na medida em que se ia captando as memórias dos sujeitos, rememoravam momentos afetuosos ou difíceis, nos contando sobre episódios de sua vida. Enfim, ao relatarem suas memórias e os episódios de sua vida, eles nos apresentam uma riqueza que a história oficial não relata e faz questão de deixar escondida no esquecimento, talvez, para não denunciar os fatos que excluía e excluem tantas pessoas, e por não considerarem estes fatos pertinentes para a vida em sociedade.

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa. [...] a memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil (BOSI, 2003, p. 53).

Além disso, ao longo do processo de entrevistas, nas entrevistas orais, podemos compreender as representações que os sujeitos construíram a respeito de suas trajetórias de vida e da passagem pela Escola de Agronomia. Assim, as entrevistas não se constituem apenas como meras informações sobre determinado período da vida e/ou de determinado lugar, por exemplo. As entrevistas e os depoimentos orais nos permitiram a compreensão mais ampla e global dos processos microculturais e macroculturais.

Nessa perspectiva, Benjamin (1987) ajuda nessa reflexão ao nos fazer entender a memória, não somente como construção social, mas como modo de conhecer o mundo. Essa constatação é salutar quando falamos de memória. A memória como uma experiência complexa e intrínseca do ser humano.

A reconstrução da história pelas testemunhas de eventos passados dá acesso às experiências até então não documentadas ou pouco documentadas e que retratam a história das minorias. A maior e mais delicada crítica é a subjetividade das fontes orais. Entre as fragilidades de acesso ao passado pela memória ou seus fragmentos, consideramos a inevitável subjetividade, no entanto, trazer o passado para o presente remete ao objetivo, intermediado pelo esforço consciente do pesquisador que trabalha com fontes orais.

De acordo com Gattaz (1996), é imprescindível considerar que, em História Oral, a narrativa precisa ser transformada em texto, através da transcrição das entrevistas. E essa “textualização” precisa levar em conta os elementos narrativos, tais como as pausas, os silêncios, os gestos, os risos, enfim, uma série de elementos que fazem parte da oralidade e que, na transcrição para o texto, podem vir a perder seu significado. Nesse sentido, buscamos agregar, nas transcrições, esses importantes elementos, inclusive as pequenas pausas, que foram marcadas nas

transcrições através da utilização das reticências (...); as repetições, tão comuns na narrativa oral, foram mantidas no texto escrito, de forma a expressar a espontaneidade das pessoas; bem como a linguagem coloquial, que foi marcada na transcrição com expressões *em itálico*, como uma maneira de trazer a “fala”, a narrativa, a singularidade do sujeito expressa em seu modo de falar.

Para o pesquisador, acostumado com História Oral, esses elementos configuram uma verdadeira “riqueza” em relação à individualidade, haja vista que o objetivo central da entrevista consiste em perceber as *representações* que os sujeitos elaboram em torno de uma mesma instituição. E a maneira de perceber o espaço é diferente para cada pessoa, daí a importância em manter os elementos da linguagem nas transcrições, como uma forma adicional de atribuir sentido e significado a essas representações.

4. 1 Os sujeitos das entrevistas

Neste item, foram apresentados os sujeitos das entrevistas: quem são, o que fazem, de onde vieram, onde vivem? Esses fatos foram importantes, pois refletimos não sobre um sujeito abstrato, mas um concreto dentro de uma estrutura social e política, visto que entendemos a memória, não como conservação do passado, e sim como reconstrução do passado, como a concretização da lembrança, apreendida, interpretada e permeada por contradições.

Os registros das entrevistas feitas durante a pesquisa de campo partem da perspectiva de compreender a História Oral como uma metodologia para construção do conhecimento histórico. A possibilidade de usar a memória trouxe uma riqueza de detalhes que as fontes documentais escritas sozinhas não permitiriam recuperar. Por isso, nesta pesquisa analisamos conjuntamente os vários tipos de fontes históricas, no intuito de adentrar no universo dos que influíram no *fazer-se* histórico.

A escuta de narrativas orais nos lança em um universo de possibilidades de reflexão, sendo essencial destacarmos que tais narrativas, dotadas de sensibilidade e significado, revelam muito mais do que práticas pedagógicas da EAN.

Prosseguir nessa abordagem significa penetrar na esfera cotidiana de sujeitos que adentraram na EAN, de forma direta ou indireta, teceremos aqui detalhes sob o ponto de vista desses sujeitos, como protagonistas de uma história.

É essencial garantir que a pesquisa de História Oral seja conduzida com sensibilidade ética e isso inclui obter consentimento informado dos entrevistados, respeitar a privacidade e a

confidencialidade das informações pessoais e proporcionar um ambiente seguro para os entrevistados compartilharem suas histórias.

Aqui partilhamos as memórias advindas das entrevistas feitas a Izabel Cristina do Nascimento Silva, Joaquim Osterne Carneiro e Zélia Almeida, personagens que participaram em diferentes momentos, com diferentes perspectivas da história da EAN.

Izabel Cristina do Nascimento Silva mora em Campina Grande/PB, filha do casal Manoel Félix e Nyedja Nascimento, professores da EAN, que também foram discentes da mesma instituição.

De acordo com Pollak (1992, p.204),

[...] a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes quanto inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização.

Quando Pollak nos chama a atenção para o processo de organização da memória individual, seja a nível consciente ou inconsciente, é porque a memória não é um depósito de informações, mas sim uma construção. Não lembramos de tudo o que nos acontece. Lembramos apenas daquilo que nos marca de alguma forma. Da mesma maneira, lembramos de acontecimentos que não vivemos, mas que apenas ouvimos falar. É o que Pollak denomina de “memória por tabela”, ou seja, lembramos das histórias contadas por outrem, das experiências transmitidas através de narrativas de outras pessoas. Mas se recordamos, é porque estamos inseridos em um grupo e essa memória, de certa forma, nos pertence, como elemento de formação da identidade pessoal ou do grupo ao qual fazemos parte.

É a partir dessa “memória por tabela” que Izabel Cristina partilha conosco as narrativas construídas por seus pais, mas que permanecem “vivas” através das memórias que ela carrega consigo. Em entrevista, Izabel fala como seus pais se conheceram e chegaram a ser docentes da EAN.

Eles chegaram em Areia, estudaram, não é? *Aí*, já começaram a namorar no final do curso. Casaram... *Aí*, foram casar e a família de papai, *assim, né?* Vamos chamar assim... Racista. Fez muita confusão, mas ele queria casar e pronto, não é? *Aí*, eles foram e papai arranjou um emprego primeiro, papai era muito inteligente, muito *bacana* ele. *Aí*, arranjou um emprego e mamãe *arranjou* também em Bananeiras. Por quê? Porque tio Fernando era amigo do diretor em Bananeiras e já tinha aquela escola que tem até hoje, aquela escola técnica. *Aí*, tio Fernando era *bem* amigo dele, *aí*, conseguiu esse emprego para mamãe. *Aí*, mamãe foi para Bananeiras e papai foi para um emprego no estado. *Aí*, quando eles casaram, mamãe pediu demissão desse emprego dela e foi com papai para o Sertão, que papai era da Secretaria de Agricultura. *Aí*, moraram no Sertão um tempo e foi quando também tio Fernando... Tio Fernando era um personagem muito importante nessa história toda. *Aí*, é, apareciam vagas na escola, *aí*, tio Fernando era amigo *dos...* daqueles professores daquele tempo, daquela primeira geração, *né?* E papai tinha sido um aluno

brilhante. Então, papai foi convidado, sem interferência. *Ele...* Papai já foi convidado, porque tinha sido um aluno brilhante e *foi*, não é? Chamado logo. E mamãe, tio Fernando *deu uma forcinha* com doutor Paulo Maia e ela foi também. *Aí pronto, aí* ficaram os dois lá a vida toda. Não saíram, ficaram, até se aposentar, ficaram na escola. Ele... ele era professor, na realidade, ele era professor de Grandes Culturas, como chamava na época (SILVA, 2021, p.89).

Izabel relata sobre as festas que ocorriam na EAN, quando pessoas de várias famílias de Areia frequentavam esses bailes que aconteciam no que eles chamavam de “*Salão Nobre*”:

aí, o salão nobre era para reuniões, para as coisas, mas também para os bailes. *Aí, aquele...* Não tem aquele jardim, não é? Interno? *Pronto, aí*, aquele jardim interno nos bailes servia também de *circulação, de tudo no mundo*. *Aí*, nessas festas também, os rapazes da escola claro que iam, *né*? Não era possível também. *Aí*, esses bailes *da...* do salão, no salão nobre, *Ave Maria*, eram famosíssimos. *Aí*, tinha essas festas, *aí*, essas *festas...* Agora estou tentando me lembrar, além das formaturas, porque esses bailes eram muito de formatura, mas sem ser de formatura, eventualmente tinha... Mas em geral, *essa festa...* a festa mesmo do salão nobre, era da formatura das turmas. Participava, participava pouco, mas participava. Porque tinha uns rapazes que estudaram lá, que casaram muito com moças de Areia, como queria José Américo, não é? *Aí*, então, *aí*, nesses casos, participava também. Mas sempre tinha aquela *coisa* um pouquinho separada, nunca deixou de ser *meio* separado não. Mas *aí*, nessas festas, o povo de Areia ia também. Ia *com...* Mas ia. Principalmente por isso, porque muita moça de Areia *eram noivas* dos formandos, não é? (SILVA, 2021, p.101).

É, também, por meio das festividades que os sujeitos sociais reafirmam sua identidade, sua concepção de mundo, seus valores. Assim, memórias se fazem presentes e são instrumentos de extrema importância para o efetivo conhecimento dessa identidade formada através do tempo, por meio das festas realizadas.

Segundo a entrevistada, nesses bailes aconteciam encontros entre moças e rapazes que estudavam na instituição ou não, surgindo relacionamentos e chegando a acontecer vários matrimônios entre os estudantes da EAN e as jovens da sociedade de Areia. Como a entrevistada relata:

[...] muitas moças, praticamente todas, eram 10, eu acho, que casaram com rapazes da escola. E assim, foram muitas e muitas e muitas e muitas. Na casa de Seu José Américo, Doutor Lauro, Doutor Abel eram de Areia, também eram agrônomos, mas eram de Areia. Mas, *aí*, Marilda casou com Doutor Iran e *dona...* Ela casou com Doutor Diniz, que também era da escola. *Aí, deixa eu ver* outra família assim. *Aí, assim*, era muito comum as moças de Areia... Realmente casaram muito com rapazes da escola, muito. Foi muito *isso* e era uma *coisa* que sempre dava certo, não é? Na casa de Seu Ranulfo, agora eu me lembrei *do* Seu Ranulfo, não sei porquê, mas eu me lembrei, acho que é porque eu estou me lembrando de Mariangela... Muitas casaram também. Mas *agora, na* minha geração, *aí* já tinha *escasseado mais* essa história desse casamento, porque *a gente* já saía para estudar fora e *não sei o quê, não sei o quê*, não é? Então, esses casamentos já tinham *escasseado mais*, mas ainda existiram muitos com as moças de Areia, *muito*, ainda existiu *muito*. Eu não me lembro as últimas pessoas que casaram, mas eu lembrei *a* Rosana Bezerra que casou também com um rapaz da escola. Mas tinham muitas, muitas e muitas

e muitas e muitas, *foi. Nisso... nisso* José Américo *deu* muito certo (SILVA, 2021, p.102-103).

Aqui, é perceptível que o apreciar e o entender a festa passa por um processo dinâmico. Diante disso, “trabalhamos com memória dos sujeitos, procurando valorizar, não somente o passado, mas sim, e, sobretudo, todo o processo de mudança e experiências vividas, tais como constituidoras da cultura, aqui entendida como um movimento oriundo de vários pontos de tensão e portanto, num constante processo de construção” (DOMINGUES, 2007, p. 121).

Sobre a agricultura familiar ou trabalhos sociais feitos com incentivo da Escola, a Sra. Isabel Cristina lembra que a usina Santa Maria²⁹, que pertenceu à família Pereira de Mello, possuidores de engenhos na região, era bastante utilizada pela EAN e os professores eram convidados para fazer testes e os alunos estagiavam no local. No ano de 1936, quando o patriarca da família faleceu, foi passado seu patrimônio para seus filhos, entre eles Nilo de Assis, aprovado no curso médio da Escola de Agronomia do Estado da Paraíba, em Areia.

Papai fez muito trabalho de campo com essas pessoas, nessas cidades vizinhas aqui da região, *tudinho* na usina. Como ele trabalhava com essa história que eu lhe disse, de Grandes Culturas, não é? Então, ele fazia muito esse trabalho na Usina Santa Maria, que *era...* Hoje a usina ficou muito maior, mas a Santa Maria era a usina. A Santa Maria... Para você ter uma ideia, a Santa Maria foi antes da época de papai e de mamãe em Areia, mas a Santa Maria era uma coisa tão poderosa, que o dono da usina comprou o maquinário, veio da Inglaterra, não sei de onde, *ai*, veio de trem até Alagoa Grande, subiu no *lombo* de burro até Areia e ele montou a usina dele lá. Eu esqueci como é o nome do pai de dona Cela, *meu Deus*, dona Consórcia era a mãe... Chico de Assis Pereira de Melo. *Podre de rico*. Ele era um senhor, morreu logo e os filhos dele ficaram tão ricos, para você imaginar, em 1940 *e poucos*, um deles morreu de desastre de avião dele, o avião dele (SILVA, 2021, p.104-105).

Nessa fala, ela relembra a importância da Usina Santa Maria, localizada no município de Areia, para os professores e estudantes da EAN. Segundo relata, seu pai, que era então professor, costumava levar seus alunos para a usina, a fim de conhecer o plantio de cana de açúcar e o funcionamento do maquinário, que, segundo ela, viera da Europa. Havia uma preocupação com a modernização do maquinário e da produção, de modo que, ainda durante a década de 1940, os proprietários da usina tinham posse de um avião próprio.

²⁹Em 1931, foi finalizada a construção da Usina Santa Maria, a partir da junção de três engenhos que pertenciam previamente a Francisco de Assis: o Mofumbo, Mofumbinho e Grutãosinho. Para compreender o período de construção da Usina Santa Maria, nos anos 30, é importante lembrar o contexto vivenciado no Brasil pelo setor açucareiro.

Hoje em dia, você ter um avião é alguma coisa diferentíssima, não é? Imagina em 40. Já pensou? *Aí*, era assim. *Super, super, super* ricos. *Aí* depois, claro, a usina foi caindo, esse *pessoal* morreu, foi vendido ao Seu Solon Lins e, bom, hoje em dia eu acho que é uma cooperativa, não é? Parece que é uma cooperativa essa usina Santa Maria. Mas a usina sempre teve muita ligação com a escola, ligação, *assim*, de cooperação, vamos dizer, de cooperação técnica, de cooperação técnica. Sempre teve... O *pessoal* da escola ia muito para a usina. Os estudantes, não é? Ver aqueles campos de cana, aquela *coisa* toda. Essa parte sempre teve *muito*. *Aí*, eles, os *rapazinhos*, iam muito fazer estágio lá e os professores, pelo menos papai, sempre teve muito contato com a usina, sempre teve muito, muito, muito contato com a usina no tempo de Seu Solon. É porque, esses riquíssimos que eu estou falando, esses, quando eles chegaram para estudar, esse império já *estava*... já não era mais essa *coisa* toda (SILVA, 2021, p.105-106).

Para Nora (1993, p.3), “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”. O lugar de memória nasce e vive de sentimento de uma memória lembrada; para Pierre Nora, esses lugares devem ter suas marcas, seus sentidos, seus significados, suas ideologias, enfim, sendo preciso ter suas revelações em si, de tal fato, de tal passado.

O lugar de memória se compõe de restos, habitando nele uma noção de comemoração de uma história passada; há uma necessidade do uso da história relacionado ao lugar de memória, em que abarca sentimentos refletidos em atos de refazer, através do pensar, do imaginar. Essa fala se comunica com as rememorações da Sra. Izabel sobre o Solar de José Rufino³⁰:

isso já em Areia, na cidade. *Aí*, José Rufino, não é? Aquela casa tinha sido do avô dele, uma *coisa* *assim*, *aí* ele reformou. A casa era uma *coisa* horrível, tinha sido muitos anos a loja de Dona Leopoldina, já estava muito desgastada com Dona Leopoldina... Dona Leopoldina saiu e a casa ficou fechada, *aí*, ficou uma ruína completa. *Aí*, José Rufino comprou e reformou e fez aquela *coisa* que está lá até hoje. A inauguração dessa casa, *menina*... Juntou com a festa de casamento de uma neta dele. *Menina*, foi uma das maiores festas que Areia já teve até hoje. Pode não ter sido a maior, mas foi das enormes festas de Areia, foi essa festa da inauguração com o casamento dessa neta dele, foi uma festona, muito, muito, muito, muito, muito boa. *Aí pronto*, Seu José Rufino tinha ligação com a escola só por isso, porque tinha sido dos parentes dele, não é? Porque ele era primo de José Américo, então tinha sido dos parentes dele. Seu José Rufino era uma pessoa que *se frequentava*, *era*, papai era muito amigo dele. Ele gostava muito de papai. Seu José Rufino frequentava casa *da gente*, *assim* *sem*... não tinha essa *coisa* de dizer “*eu vou aí*”, não. Seu José Rufino chegava, ele chegava *chegando* em casa. E papai gostava muito dele, era uma pessoa bem interessante Seu José... muito interessante. Com *a*... *claro*... *aquela*... eu não sei a idade *do* Seu José Rufino. Papai, se fosse vivo, tinha 98 e seu José Rufino era pelo menos uns 20 anos mais velho do que papai. Então, já *viu*, não é? Tinha *aquela*... Mas era uma pessoa ótima e conversava muito e contava muita história. Ele sabia de todas as histórias, era muito, muito *bacana* (SILVA, 2021, p.119-120).

Nessa memória, fica notório que professores, alunos e funcionários da EAN fizeram parte da história da cidade de Areia e a EAN, trouxe para a cidade movimentação estudantil, além de

³⁰O Solar José Rufino tem ocupado um espaço especial na história de Areia e atualmente traz uma gama de acontecimentos que adentram a vida de diversos nomes de cunho importante e de influências na cidade, sendo um monumento que faz voltar à época.

peessoas influentes na sociedade; fica claro que a Elite de areia tinha uma relação considerável com os professores da EAN.

No decorrer da entrevista, a Sra. Izabel relembra como sua mãe foi estudar na EAN em Areia, sob incentivo do tio, já que a família morava em João Pessoa.

Mamãe queria, porque queria estudar, porque ela dizia assim, que era a forma que ela tinha de ajudar vovô. Porque segundo ela diz, ela não queria casar. Eu acho que isso era mentira, sabe? Cá para nós. Eu acho que era mentira... Ela não queria casar, ela queria terminar, *arranjar* um emprego e melhorar a situação ou dar uma situação de vida confortável a vovô e à vovó. *Aí*, segundo ela, a história dela era essa; ela dizia até assim “comprar um carro e passear com pai na lagoa”. *Aí*, é, só que ela ficou com uma única opção que ela tinha era em Areia, *aí*, ela foi. Mas ela queria mesmo era fazer, *parece* que era Enfermagem em Recife. Só que Enfermagem em Recife estava totalmente fora do universo dela, não é? (SILVA, 2021, p.123-124).

Historicamente, o direito ao acesso ao ensino no Brasil se configurou em um processo excludente e desigual para as mulheres. De acordo com Ribeiro (2000), a tradição importada pelos europeus, durante o processo de colonização do Brasil, pregava a inferioridade da mulher, portanto, não considerava necessária sua alfabetização.

Marcada pela inserção tardia no ensino, a educação feminina, desde o período Colonial, era voltada às orientações e cuidados do lar. Nessa lógica, as funções atribuídas às mulheres se limitavam aos trabalhos domésticos e cuidados do marido e filhos. Reforçada pela forte presença do moralismo cristão, a figura feminina é cercada de mitos e preconceitos.

Somente após a promulgação da Independência do Brasil que esse quadro sinaliza uma mudança. Em 1822, o ensino primário é ofertado pelo estado e estendido para as meninas, ainda com pouca representatividade no espaço escolar e um processo marcado por dificuldades como a falta de professoras e interesse dos pais em aderir à proposta, permanecia a lógica de preparar as mulheres para os cuidados domésticos e constituição de família (BELTRÃO; ALVES, 2009).

De qualquer forma, as mulheres achavam-se excluídas da possibilidade de acesso aos cursos superiores, mesmo que se preparassem adequadamente em escolas particulares ou com preceptores. Isso porque para tal não se exigiam diplomas, mas era necessário fazer os exames preparatórios aplicados pelo Colégio D. Pedro II, destinados exclusivamente ao público masculino (ARANHA, 2006, p. 230).

A história aponta para um tímido avanço da inclusão feminina no processo de formação e profissionalização. Somente em 1875, com a criação da Escola Normal, destinada às mulheres para se profissionalizarem na carreira de magistério, que se inicia a concepção que de que a docência era a profissão socialmente aceita para as mulheres.

É possível perceber o aumento da presença feminina nos ensinos secundário e superior, sem alterar, porém, a posição inferior da mulher em relação ao homem, frente às oportunidades, distribuição de renda e reconhecimento social.

Com a criação do Ministério da Educação e das universidades brasileiras, na década de 1930, expandem-se as oportunidades de inserção feminina no sistema educacional, mas ainda era visto como um campo restrito às elites do país. Naquela época, segundo a entrevistada, o custo de vida em Recife era muito elevado e como seu tio Fernando era quem financiava os estudos, ficou fora de cogitação ir para a capital pernambucana.

Agora eu fico imaginando, *assim*, por ser mulher naquela época que não tinha, *assim*, essa referência... Ah, mas na classe dela, ela é Doutora Creuza. Doutora Creuza tinha uma situação financeira confortável e foi estudar em Recife, fez Farmácia. Ela foi até minha professora. *Aí*, Doutora Creuza fez Farmácia em Recife e *mamãe... Do Liceu*. E mamãe foi fazer Agronomia. Das meninas da classe, que eu conheci, eu conheci não, conheço, que está viva, Dona Terezinha e Dona Terezinha parou no científico, mas mamãe e Doutora Creuza fizeram faculdade. Das meninas, só elas duas. Então não era uma coisa assim também tão anormal, porque... não é? Duas pensaram em fazer isso, não é? Não era comum, realmente, não era comum. Mas em Areia, menos comum ainda, porque só tinha homem, não é? Nunca tinha tido mulher. Para Doutora Creuza foi menos ruim, porque em Recife, Farmácia, já *tinha...* Porque era junto com a faculdade de Medicina, de Odontologia, *então...* Não tinha muitas moças, mas tinha algumas, não é? E Areia, em Agronomia, não tinha nenhuma. Mas como ela queria ter um curso, terminar um curso, *ter...* Melhorar de vida, aí a chance que teve foi essa. *Aí*, ela foi-se *embora* com essa... (SILVA, 2021, p.124).

É pertinente ressaltar que Nyedja, além de ser mulher, era uma mulher negra. Nesse período aqui abordado, algumas dessas mulheres, mesmo indo de encontro às barreiras impostas pela sociedade, ingressaram na universidade, logrando posição exímia no meio social, no entanto, continuam a enfrentar as barreiras ainda existentes.

A educação para a mulher negra aconteceu de modo limitado, em comparação àquela dispensada aos homens; para os negros, a condição de aprendizagem era ainda degradante, considerando sua condição estigmatizada pela cor de sua pele e pelas heranças escravocratas.

A inserção da mulher no mercado de trabalho iniciada no século XIX, ainda é permeada por inúmeros desafios, principalmente no que se refere à desigualdade de gênero no âmbito do trabalho, discriminação e distribuição desigual de renda e de atividades. O cenário mundial político, econômico e social do mundo nas décadas seguintes irá provocar transformações estruturais na história da sociedade brasileira. As mudanças foram mais rápidas, a partir da metade da década de 1940, quando a expansão da economia, industrialização e urbanização do país fizeram com que a demanda por mão-de-obra em diferentes setores econômicos nacionais ampliasse.

As mulheres são demandadas a ocupar cargos cada vez mais específicos e nas décadas que se seguem ocorre o aumento do nível de escolarização da população. Novas relações sociais são geradas e novas concepções de mundo, influenciadas pelos modelos importados, sendo, também novos, os debates apresentados, entre eles, a discussão sobre a emancipação feminina já na década de 1960.

Esse processo não representava a ruptura com a visão conservadora sobre a mulher na sociedade, atrelada a seu papel no lar, família e cuidados, mas é importante notar que o maior acesso das mulheres ao mercado de trabalho e ao sistema educacional representou um avanço histórico provocado, principalmente, pelas mudanças advindas desde a segunda metade do século XX.

Tio Fernando sabia desse sonho que ela queria demais e se dispôs a pagar a estadia, não é? *Aí*, ela tinha uma tia, tia Dala, *aí*, tia Dala ajudava e *pronto*. Tio Fernando *pegava* na parte *mais*... E tia Dala ajudava com essa *coisa*, comprava essas *coisas*, *não*... Dava esse outro suporte, de roupa, de sabonete, dessas *coisas*. E tio Fernando cuidava desse lado *de*... de manter, manter mesmo, não é? Porque tinha que pagar a estadia, não é? E tia Dala fazia essa outra parte. É, tem uma prestação, não é? Tinha uma história de uma prestação. A faculdade mesmo não era, era pública, mas a estadia tinha que ser paga, não é? Porque *esse pessoal* tinha que se alimentar, tinha que dormir, tinha que fazer *tudo*, não é? (SILVA, 2021, p.126).

A forte presença das mulheres nas universidades brasileiras representa os incontestáveis avanços das lutas enfrentadas em sua trajetória pela busca do direito ao acesso à instrução e ao conhecimento, consequentemente, por melhores oportunidades e relações mais igualitárias.

Não, ela sempre comentou o contrário. Que a relação dela com os colegas e com os *professores*... Porque os professores todos conheciam, tinham sido colegas ou contemporâneos de tio Fernando. Então, ela tinha uma relação ótima com os professores, tanto com os *professores*... Que ela brincava muito, que ela dizia que Doutor Xavier ensinava matemática, *aí*, que ela não compreendia, mas ela era muito amiga... Doutor Xavier tinha sido colega de classe de tio Fernando, era muito amigo de tio Fernando. Foram amigos a vida toda. Então Doutor Xavier já dava uma facilitada, certo? Então, ela não teve esse problema de preconceito de gênero, nem de raça, essa parte, na escola, ela nunca disse que houve nada, pelo contrário. Ela frequentava a casa desses professores... De muitos, ela ficou amiga a vida toda, outros teve um afastamento depois, por causa de outras *coisas*, mas de muitos ela ficou amiga a vida inteira. *Tanto* que ela frequentava a casa deles. Na relação professor-aluno, era tudo sem problema e com os colegas, problema nenhum. Pelo contrário, era uma classe *super* unida (SILVA, 2021, p.127).

A relação interpessoal é marcada pelo contexto em que o indivíduo está inserido, podendo ser religioso, de trabalho, escolar, familiar ou na comunidade. Relações interpessoais positivas entre professor e aluno são fundamentais no processo de aprendizagem: ambos trocam

conhecimento, impressões de realidades, informações e acabam crescendo com isso. Muitas vezes, o professor não consegue ter uma boa relação com a turma por pensar que demonstrar afetividade e “manter a disciplina” são atos incompatíveis.

Eu acho que até os 50 anos de formatura, de 10 em 10 anos, *esse povo* se encontrava. Faziam uma festinha de encontro. Eles faziam a festinha, se encontravam, *aí* tinha essas festinhas sempre, eram em Areia e sempre era lá *em casa*, *aí* fazia um churrasco, fazia *isso*... As últimas que já tinha, Areia já tinha restaurante, já tinha *não sei o quê*. Eu acho que os últimos eles já fizeram em um hotel, quando já tinha o Hotel Bruxaxá. *Aí, pronto*, mas até os 50 anos de formados, todo ano se *encontrava* em Areia e praticamente todos iam. Nunca teve essa história e ela nunca falou... E papai também. Nunca, nunca, nunca, nunca teve essa história de preconceito, nem de gênero, nem de raça, nem de coisíssima nenhuma com ela lá. Pelo contrário, sempre se deu muito bem (SILVA, 2021, p.128).

Apesar da boa relação de Nyedja com seus colegas de estudo e seus professores, ela percebeu que, de onde menos esperava, vieram os julgamentos sobre sua condição de mulher, cursando um curso superior, longe da família e ainda em uma área que, até então, só tinha estudantes homens. Nas representações de Izabel Cristina acerca da presença de sua mãe na Escola de Agronomia, não consta uma fala evocativa a qualquer tipo de preconceito. No entanto, no decorrer da entrevista, aparecem algumas mensagens nas entrelinhas, de que logo no início do curso, sua mãe foi alvo de algumas críticas.

Nenhum, nem de gênero, *nem*... *Assim*, logo que ela *chegou*... Deve *ter*... Ela contava uma história... Porque quando ela chegou, ela foi morar na casa de um camarada, que parece que era motorista da escola. E a mulher desse camarada ficou apavorada, porque uma mulher no meio daquele *horror de rapaz*, pense *isso* em 45, *viu, isso*, não é uma *coisa* de hoje, não, é uma *coisa* de 45. *Aí*, essa senhora, essa esposa desse motorista, o que é que passava na cabeça dela? Mamãe passar o dia com esses homens (SILVA, 2021, p.129).

A década de 1940 foi um período marcado por significativas mudanças sociais, políticas e culturais em todo o mundo e essas transformações também afetaram os padrões de comportamento e expectativas para as mulheres: ainda prevalecia a ideia de que o papel principal da mulher na sociedade era o de esposa e mãe e da maioria das mulheres casadas era esperado que fossem donas de casa dedicadas, cuidando do lar e dos filhos.

As mulheres enfrentavam uma pressão significativa da sociedade para se conformarem aos padrões tradicionais. A independência e a busca de carreiras eram muitas vezes desencorajadas,

especialmente depois do fim da guerra³¹, quando os homens voltavam para casa e muitas mulheres eram incentivadas a deixar seus empregos para abrir espaço para os veteranos.

Apesar das pressões sociais, a década de 1940 também viu avanços importantes nos direitos das mulheres. Por exemplo, as mulheres na França conquistaram o direito ao voto em 1944, e nos Estados Unidos, a década de 1940 foi um período em que o movimento feminista começou a ganhar força, pavimentando o caminho para as lutas pelos direitos das mulheres nas décadas seguintes. Pelo relato de sua filha, Nyedja sentiu na pele resquícios desse discurso tradicional:

mas o único caso que ela *sempre*, que ela comentou a vida inteira de ter esse *tipo*... No caso, era mais preconceito de gênero do que de cor, era mais de gênero. Foi com essa senhora. Não, essa senhora ficava apavorada de colocar na casa dela uma moça que passava o dia com os homens. “Que tipo de moça é essa?”, *aí*, ela passou muito pouco tempo na casa dessa pessoa. (...) E ela saiu dessa casa. Então, o único lugar que ela sempre contou que sofreu preconceito, mas era mais preconceito de gênero. Pelo menos aparentemente era preconceito. Ela *maldou* a *coisa* de “como é que uma *moça*... Que moça é essa que fica, passa o dia com esses homens?”. Não, não entendeu de educação, de *nadinha*, não (SILVA, 2021, p.130).

Esse tipo de fala é bem comum na década de 1940, pois foi uma época de contrastes para as mulheres, com padrões tradicionais de gênero ainda prevalecendo, mas também com mudanças significativas em andamento, devido à influência da Segunda Guerra Mundial e ao crescente movimento feminista. Essa década lançou as bases para as transformações que ocorreriam nas décadas seguintes, em relação aos direitos e papéis das mulheres na sociedade.

A questão da ocupação de espaço no mercado de trabalho por parte das mulheres deve ser avaliada de forma mais abrangente. Historicamente, o ingresso das mulheres formadas no ensino superior ocorreu a partir de uma visão sexista, ou seja, que separava homens e mulheres por supostas tendências naturais e instintivas quanto a suas capacidades e interesses.

Dessa forma, profissões ligadas ao cuidado dos outros, como fonoaudiologia, psicologia, enfermagem, pedagogia, nutrição, seriam “naturalmente” femininas, enquanto aquelas ligadas à administração da produção ou dos processos sociais mais amplos, como Engenharia, Direito, processos informatizados, seriam mais próprias aos homens, em função de suas características “naturais”.

As mulheres vêm rompendo com esse modelo por meio de lutas coletivas, bem como com as escolhas e carreiras que elegem individualmente e enfrentando tais visões preconcebidas e, ao

³¹A Segunda Guerra Mundial teve um grande impacto na vida das mulheres. Com muitos homens indo para os campos de batalha, as mulheres entraram como força de trabalho em grande número, ocupando empregos em fábricas, escritórios e outros setores tradicionalmente dominados por homens, o que marcou o início de uma mudança significativa nas percepções sobre o papel das mulheres na sociedade.

narra-las em si mesmas, criam um processo de identidade a partir da experiência da própria vida e dos sujeitos que as cercam.

Izabel Cristina associa a visão respeitosa que sua mãe obteve, na década de 1940, como estudante da EAN e, posteriormente, como professora dessa instituição, às figuras masculinas que a cercaram ao longo de sua trajetória acadêmica: enquanto estudante, todos a conheciam como irmã de Fernando, logo a respeitavam por conhecerem seu irmão; enquanto professora, era a esposa de Manuel Félix, de modo que havia um respeito maior por se tratar de uma mulher casada.

De acordo com Alberti (2010, p.14), através de uma entrevista de História Oral, podemos entrever a experiência do sujeito e “sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso, dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes”.

A partir dos relatos de memórias, temos acesso às representações de uma época, com suas peculiaridades. Falar sobre a EAN, a partir da História Oral, não é apenas conhecer seus prédios e regulamentos, mas é ter acesso às práticas, às emoções, às expectativas e, também, às dificuldades e enfrentamentos de uma época em que as *mentalidades* eram diferentes.

A segunda entrevistada foi Zélia Almeida. Seu pai foi um dos professores pioneiros da EAN, ela atualmente reside em João Pessoa, é professora aposentada e, com orgulho, fala que seu pai foi professor fundador da EAN.

Papai foi professor fundador, porque papai fundou e isso quem me disse foi o reitor da Universidade Federal de Viçosa. Não de professor fundador, mas de professor fundador da *matéria...* disciplina Economia Rural. *Isso é a coisa* mais importante que papai fez, foi *isso*, lá na escola. Ele viajava para o México, ele viajava para o Chile, ele viajava para a Argentina, ele viajava para os Estados Unidos, para vários estados, para *vários...* (ALMEIDA, 2021, p.188).

Segundo a Sra. Zélia, a cidade de Areia não era mais a mesma depois da chegada dos estudantes da EAN. Muitos programas de agronomia incluíam estágios ou trabalhos de campo como parte do currículo e os estudantes podiam ser designados para fazendas, propriedades rurais ou empresas agrícolas em regiões com solos arenosos para ganhar experiência prática.

Outra *coisa* que era muito boa, era a movimentação que os professores faziam na escola, não faziam na cidade. Mas os estudantes faziam na escola e *fazia* na cidade. Os estudantes eram uma riqueza, porque os estudantes terminavam a aula tarde e eles iam para cidade, *aí*, a festa da cidade eram os estudantes. A festa de Areia eram os estudantes. Que *beleza* quando o ônibus da escola *subia* e chegava, *aí*, saía aquele monte de estudantes. Que

delícia que as meninas achavam. Que as garotas achavam, era uma festa... (ALMEIDA, 2021, p.189).

A Sra. Zélia rememora como foi sua infância e das demais crianças que moravam na EAN, que eram professores ou funcionários da EAN. As memórias da infância são preciosas e muitas vezes estão cheias de momentos cotidianos e práticas que moldaram a experiência de crescimento.

Por exemplo, eu tenho uma irmã que ela é seis anos mais nova que eu e tenho um irmão que é 10 anos. Então, quando eu tinha 10 anos, ele tinha zero, não é? *Aí*, então *a gente* nem brincava, *né*? Eu era quem cuidava, às vezes, dele. *Botava* ele no colo... Tem até fotos eu com ele no colo (ALMEIDA, 2021, p.195).

Essas são apenas algumas das muitas memórias que podem surgir quando pensamos na infância. Cada pessoa tem sua própria história única de infância, repleta de momentos especiais e cotidianos que contribuíram para moldar quem somos.

O que era bom lá eram as festas que mamãe fazia, festa de São João, Natal, festa das Bonecas, festa, todo tipo, todas as festas do ano ela comemorava. Porque ela tinha que, como é que se diz? Trabalhar na educação *da gente* lá na escola, porque *a gente* ia para o colégio e voltava e ia estudar, tinha *que* fazer os deveres e etc... Mas tinha também as horas de lazer. *Aí* ela *tinha*... ela fazia *muita*... muito lazer. Manoel Félix, era Zezinho, tinha o Doutor da matemática. *A gente* brincava... O de fitotecnia, das árvores, não é? O de química, que era Dulcinho, Doutor Lira, não sei o que é que doutor Lira ensinava, o Doutor Lira era outro que tinha muitos filhos. Os de Moreira, os filhos de Moreira eram muitos filhos tinha... ele teve oito filhos, *Moreira*... mas lá em Areia ele *tinha*... tinha cinco. *Aí*, depois, saiu de lá e ele ainda teve filhos. Então era muita *pirralhada*, não é? Doutor Adelmo tinha dois, tinha Doutor Anastácio, que era de topografia, tinha três ou *quatro*... quatro. Só tinha Dona Carlúcia que só tinha um filho. Tinha Doutor Paulo Maia, tinha dois filhos, tinha o de desenho que tinha três filhos, o de mecânica tinha dois filhos... Tinha Doutor Salvino que tinha três filhos, e assim era... Era muita gente (ALMEIDA, 2021, p.195).

Segundo a entrevistada, mesmo com tantas crianças em um espaço aberto e rural como era o da universidade, nunca houve, segundo ela, incidentes desagradáveis. A entrevistada rememora a segurança do *campus*:

Então, era bem movimentado e a segurança lá era muito boa, porque tinha *esses*... essas crianças todas, mas nunca houve problemas com as crianças. Nunca houve um roubo, nunca houve um acidente, nada, nada, *assim*, esse tempo *todinho* que eu morei lá. Além disso, os professores recebiam todo dia um litro de leite e tinham segurança, tinha um segurança todos os dias, a partir das 18h da noite, os cavalos começavam a rondar. Vinha

uma pessoa fardada de policial, que era policial da escola, não é? E ele rondava a noite inteira (ALMEIDA, 2021, p.197).

Outra memória que a Sra, Zélia fez questão de falar foi a relação de seu pai com o ilustre cidadão de Areia, José Américo de Almeida³², o qual teve uma carreira política ativa. Ele ocupou cargos importantes no governo da Paraíba, incluindo o de governador, entre 1928 e 1930.

Eu estou escrevendo *aí* alguma coisa sobre ele, porque eu tive muito, *assim*, muito contato. Contato *assim*, não é? Não profissional, não, porque a minha idade não dá para *pegar* José Américo, não é? Nem sentar para conversar com ele. Porque ele morreu com 93 anos, já está fazendo cento e tantos anos, então não deu para eu ir, mas o meu pai era amigo dele e eu ia muito para lá para a casa deles, para a Fundação José Américo. E *ele...* papai ficava conversando *com* José Américo e eu ficava brincando, brincando com *meus* irmãos no pomar e ficava, porque eu gostava muito, apreciava muito o nome de José Américo. José Américo foi muito querido, ele era muito querido em Areia, muito, muito mesmo. E é só depois desse movimento que teve contra ele... Ele era muito, *assim...* Reagiu e disse que *mais nunca* colocava os pés na escola (ALMEIDA 2021, p.202).

Falar de práticas, de criações da escola e de outros lugares é pensar e pesquisar o cotidiano com Michel de Certeau (1994), cuja proposta é a de uma inversão de perspectiva, de um deslocamento da atenção: dos produtos recebidos para a criação anônima. Encontrar sentidos de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – esse é o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento.

Uma vez anunciada uma política e assumida sua implantação, são oferecidas condições de possibilidade que são os “sinais de reconhecimento”, os “acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade” para que se desenvolva. Nesse processo, “[...] cria ou recusa condições de possibilidade, interdita ou permite: torna possível ou impossível” (CERTEAU, 1995, p. 214).

Uma das estruturas da EAN que marcou a muitos estudantes, foi o orquidário. Segundo relatos, o orquidário era admirável, com uma imensa estrutura e abrigava diversos tipos de plantas, especialmente diferentes tipos de orquídeas. No entanto, Certeau (1995) nos permite refletir sobre o “lugar”, que seria o “espaço praticado”, a maneira como os diferentes indivíduos se apropriam

³² José Américo de Almeida nasceu em Areia – PB, no dia 10 de janeiro de 1887. Destacou-se na Literatura Brasileira como autor de “*A Bagaceira*” (1928), obra-prima do romance regionalista moderno. Sua obra literária é composta de dezessete títulos, além de ensaios, crônicas, memórias e poesias. José Américo é imortal da Academia Brasileira de Letras e da Academia Paraibana de Letras. Como político, destacou-se no cenário nacional, ao ocupar importantes cargos. Foi deputado, senador, ministro e governador da Paraíba. Faleceu no dia 10 de março de 1980. Após sua morte, a casa, onde viveu os últimos anos, transformou-se em Fundação.

dos espaços para ressignificar suas práticas. Nesse sentido, Zélia Almeida sugere indícios de que, na mata que havia em volta do orquidário, havia diferentes tipos de práticas:

agora o que acontecia, mas não era no orquidário, era porque depois do orquidário tinha mais mata. Aquilo era cheio de mata, até perto da Rua da Palha, do lado ali era mata, mata, mata, mata, mata, *ai*, então o que estava ocorrendo? Tinha suicídios. Eu me lembro disso. Naquela mata. Não na mata do orquidário, a mata que continuava. É *tudo direto*. *Aí*, então, os estudantes deprimidos se matavam. *Aí* os estudantes atravessavam o restaurante onde eles moravam, atravessavam na mata, ficavam lá; ou fumavam maconha... E *terminavam* se matando. *Aí*, teve uns casos *ai*, não sei se foi por isso, mas o orquidário não tem nada a ver com isso... Ou se não se achavam incapazes de sustentar o orquidário. Porque devia ser caro sustentar aquele orquidário, não era barato, porque era belo demais, era uma arquitetura, era uma coisa feita pela terra e para a manutenção daquilo devia ser dinheiro. Mas por isso que eu digo, *minha filha*, uma universidade não *podem* sustentar aquilo de jeito nenhum, termina acabando (ALMEIDA, 2021, p.215-216).

Falar sobre o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só: pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual, se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola.

As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada,” o que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas. Sobre os estudos dos filhos de professores a entrevistada relata:

estudavam todos *no* Santa Rita e os meninos estudavam no colégio estadual, os mais velhos. E os mais novos estudavam *no* Santa Rita. Todos os meninos estudavam *no* Santa Rita. As *freiras*... as freiras *recebiam* para que eles não precisassem ir para o Colégio Estadual, porque era muito pequeno, *ai* as freiras *recebiam*. Foi bom, não é isso? Hoje que eu vejo que *isso* deve ter sido uma decisão institucional, de receber os filhos dos professores. *Aí*, um dia desse eu disse: “*ah*, fulana estudava... *ah*, fulano estudava lá”. Os *pirralhos* (ALMEIDA, 2021, p.219).

Como lembra Certeau, (1994, p. 105), “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”. O autor valoriza a criatividade das práticas cotidianas das pessoas comuns.

Desde a construção da EAN, havia várias casas que funcionavam como residências para o Diretor e para os professores com seus familiares. Uma das filhas de professores era Zélia Almeida, que nasceu no Brejo de Areia e no ano de 2010, publicou um livro intitulado “*Bem-estar e riqueza no brejo de Areia*”. No capítulo “*Escola de Agronomia do Nordeste – um paraíso instalado*”, a autora evoca suas memórias e relembra como era ser criança na EAN, durante a década de 1950.

Filha de professor, passou toda sua infância na EAN. Sua visão sobre a Escola é de sua moradia, onde convivia junto com outras crianças, filhos dos demais professores, e as práticas cotidianas estavam relacionadas com o universo lúdico, infantil, das brincadeiras, do faz-de-conta. As árvores são lembradas como elementos das diversões das crianças. Eles eram chamados de “crianças da escola”. Assim, relembra os lugares “permitidos” e os “proibidos”, ainda que as crianças praticassem muitos atos tidos como proibidos, como “roubar” os frutos dos experimentos, por exemplo.

A memória infantil é marcada por uma subjetividade diferente do adulto, pois o “olhar” e as experiências são singulares e condizentes com a realidade vivida.

A autora situa a riqueza do município de Areia vinculada a dois episódios: a fundação da EAN e a imigração das freiras alemãs que fundaram o Colégio Santa Rita (segundo a autora, essas freiras vieram fugidas do nazismo alemão em 1937). Juntos, esses dois elementos serviram para fortalecer a cultura na região do Brejo paraibano.

A Sra. Zélia Almeida (2010, p.91) caracteriza os “meninos da escola” como sendo “um grupo de crianças, filhos dos professores. Formávamos grupo de amigos, sempre em ebulição. No espaço do paraíso construído, vivíamos os sonhos de criança”. As crianças possuem práticas específicas, que não se restringem às limitações e às normas estabelecidas. Entre as brincadeiras infantis, destaca a:

caça à frutas raras: Acontecia nos jardins da experimentação agrícola. Ninguém conhecia o caqui na Paraíba. Não se conhecia. Havia campos de experimentação para possibilitar, quem sabe, a produção em escala. Havia vigias no campo. Queriam comer o kiwi. Chamavam o kiwi de ‘cabeluda’ por causa dos pelos existentes na fruta. Não sabiam ler, aquele esquisito nome. Comiam caquis verdes. Horríveis, os caquis verdes. Caquis verdes e amargos. Eram amargos. E o kiwi, também verde, dos campos de experimentação. Frutos amargos e verdes. Não tivemos acesso a quaisquer das frutas raras, amadurecidas. Doutor Carvalheira, como Diretor, nos *pegou* nos campos de experimentação. ‘O que será que crianças fazem, neste lugar!’. Creio, que *esta pegada* não chegou às casas dos respectivos pesquisadores infantis (ALMEIDA, 2010, p.93).

O Doutor Carvalheira, mencionado acima, era o Prof. Roberto Pinto Carvalheira, que foi Diretor da EAN no ano de 1954. As crianças não compreendiam os experimentos que eram realizados. A Sra. Zélia Almeida afirma que as crianças

corriam de um lado para o outro, catando ameixas. Em cada uma das plantas o nome científico apostou. Liam. Não entendiam. Como não entendiam o que os *pés* de café estavam fazendo ao lado das plantas e frutas consideradas estranhas. Bem, pensavam, estão atrapalhando nossos esconderijos (ALMEIDA, 2010, p.93).

As lembranças das brincadeiras, os momentos de entretenimento infantil marcam as rememorações desse período. Nesse sentido, analisamos as práticas e representações sobre a EAN, a partir de ex-alunos, ex-funcionários e, também, das crianças que residiam na Escola e conferiam um sentido específico para a Instituição. A apropriação de regras e normas sutilmente impostas no cotidiano da escola perpassa por mudanças que são reelaboradas, elaboradas, e/ou rejeitadas, mediadas pelos contextos socioculturais expressos pelos indivíduos atores desse contexto.

Joaquim Osterne Carneiro residia em João Pessoa/PB, quando optou por fazer o vestibular para agronomia em 1958, na EAN.

Eu terminei o científico no Liceu Paraibano e o meu pai era médico... E eu fui ser agrônomo... Eu tive muita sorte, eu tive muita sorte, eu fui tudo na minha vida... Fui diretor do Dnocs Fortaleza por 10 anos, trabalhei *na...* em Tocantins, depois vim ser secretário de recursos aqui, *me aposentei...* me aposentei pelo INSS e *pronto*. Tive muita sorte, com os filhos também, meus filhos estão todos formados (CARNEIRO, 2021, p.3).

O tempo da “memória” é um tempo “não linear”. Ou seja, não existe uma diferença entre “passado”, “presente” e “futuro” como momentos fixos, estáveis. Ao contrário, o tempo da memória faz emergir, em uma mesma narrativa, os diferentes níveis de tempo que se entrecruzam, de forma que o passado é ressignificado pelo presente. É o que caracteriza o vai-e-vem da memória, apresentando momentos do passado atrelado a toda uma história de vida, que se relaciona ao presente e volta ao passado, de forma a “explicar”, a partir do olhar atual, aquele acontecimento de outrora (BOSI, 1983).

Esse vai-e-vem da memória foi apresentado de forma bastante significativa nas memórias de Joaquim Carneiro. Sua narrativa apresentou um entrecruzamento entre passado e presente, de forma que suas experiências de vida foram continuamente relacionadas à sua formação como agrônomo, na EAN. A identidade profissional emerge entrelaçada com a identidade pessoal, haja vista que sua trajetória de vida esteve fortemente marcada pela sua profissão.

O Sr. Joaquim ainda rememora detalhes de como era o processo seletivo para estudar na Instituição e seus colegas que passaram juntos nesse processo. Sobre isso, ele conta que se inscreveram 30 pessoas no vestibular,

passaram 18 no vestibular e terminamos 9. Tinha aquelas casinhas em Areia e eu ficava na última casa, que tinha o refeitório, agora mudou muito. Hoje em dia, ninguém conhece mais o professor, *um povo* tudo novo, não tem mais ninguém do meu tempo... (CARNEIRO, 2021, p.11).

Sobre as disciplinas que eram cursadas no início do curso, ele fala:

eu sei que eu fiz física, química e biologia... *Aí*, no primeiro ano você *tinha*... você tinha matemática, física e química inorgânica, noções de agricultura, que *pegava* o trator e ia praticar, e no segundo *ano*... no terceiro ano é que tinha as cadeiras de agricultura geral, na agricultura que eu fiz com Manoel Félix... Zootecnia geral, zootecnia especial, agora mudou tudo, não é? Para semestral (CARNEIRO, 2021, p.29).

Apesar do intenso programa de estudos, como é natural esperar da juventude, os estudantes logo criaram uma rotina de lazer, que envolvia a cidade de Areia.

Toda quarta-feira. Quarta-feira, sábado e domingo, o ônibus levava os alunos para *fazer farras* na cidade (*risos*). *Aí, era*... saía às 19h e *voltava* 21 horas, a pessoa que quisesse ficar lá, ficava. Eu sei que uma vez eu vim a pé. [...] *Era*, quarta-feira *a gente* ia de lá e *ia*... ia beber cachaça e depois, quem não quisesse ficar lá, dez horas da noite, o ônibus vinha para a escola. Mas tem umas pessoas que ficavam lá, *né?* Para as *farras* lá. Era diferente, o tempo era diferente, era outro mundo (CARNEIRO, 2021, p.14-15).

Dessa maneira, entendemos que a noção de “geração” se refere às relações entre pares, de idades e formações diferentes. Por todo esse encaminhamento, o comportamento de um grupo geracional pode ser traduzido por uma dimensão simbólica, ambas materializadas com as redes de sociabilidades entre intelectuais. A noção de geração, portanto, integra e completa-se com a de sociabilidade. Nesse momento, essa rede de sociabilidade criada pelos estudantes da EAN, partilha da chegada de símbolos do moderno, como a televisão.

A televisão *começou*, eu me lembro que *começou* em Areia no comércio... Tinha o programa de Fernando Castelhão, um show no domingo à noite, mas era preto e branco ainda... Depois que teve a televisão *a cor*. Areia que era alto, *pegava* bem televisão. Só tinha dois canais. Aqui [em João Pessoa] não tinha canal de jeito nenhum. Depois Chateaubriand colocou a TV Borborema lá em Campina, *pegava* fraco... Me lembro bem demais. Da Rádio Borborema, lá em Campina (CARNEIRO, 2021, p.75).

O rádio e a televisão são meios de comunicação de massa que marcaram o século XX. A televisão, por sua vez, teve sua pré-estreia no país em abril de 1950, com a apresentação do frei José Mojica, padre e cantor mexicano. Ela começou de fato em setembro de 1950, trazida por Assis Chateaubriand, que fundou o primeiro canal de televisão no país: a “*TV Tupi*”. O rádio e a televisão, como os outros meios de comunicação de massa, tornaram-se mais acessíveis a grande maioria da população e constituíram-se numa forma de diversão, companhia, informação e de formação.

As lembranças referem-se a fatos que envolvem a vida na escola e seus arredores, não se restringindo às relações entre professor e aluno ou a situações cotidianas. Através da oralidade e memórias dos entrevistados, construímos as representações entre histórias que permanecem vivas em rodas de conversas de forma saudosista por muitos que experienciaram esse período. Assim, as memórias se constroem e se organizam, a fim de incursionar o sentido das vivências do passado e, para tanto, é necessário expô-las seletivamente, publicamente e coerentemente para dar conta da trajetória de vida pessoal em sociedade.

Enfim, a construção de lembranças envolve a utilização de códigos culturais compartilhados e, apesar de as memórias pessoais serem únicas e irrepetíveis, uma pessoa nunca recorda sozinha; sempre está imersa em uma ordem coletiva que a contém. Nesse sentido, a memória é continuamente ressignificada ao longo do tempo, tanto as memórias coletivas quanto as memórias individuais e “lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (BOSI, 1983, p.17).

A primeira relação que deve ser estabelecida em uma sala de aula é a de respeito e esse se manifesta quando há um ambiente de trocas, onde cada um tem seu espaço. Quando os alunos se relacionam de forma favorável com o professor, tornam-se mais abertos para aprender. Passam até a se interessar por assuntos, antes considerados sem importância, pesquisam e são impulsionados a entender melhor o tema e isso pode ocorrer com o intuito de agradar o professor. Sobre os professores:

tem uns que tem muita amizade. Tem alguns que bebiam cachaça com *a gente*. Na escola tinha *uma*... Em frente à escola tinha *um*... Não era um bar, era um segmento... os rapazes no final de semana... a cantina, chamava cantina, era quase em frente... *Agora*, eu não sei se mais tem mais. Cantina... Os rapazes aproveitavam... (CARNEIRO, 2021, p.31).

Na narrativa de Joaquim Carneiro, sobressai uma outra característica: a EAN foi também o espaço em que ele conheceu sua esposa que, na época, era estudante do curso agrotécnico (secundário). A diversidade de gênero na agronomia é vista como uma vantagem e uma fonte de inovação e a tendência é que as oportunidades e a igualdade de gênero continuem a crescer nesse campo. Sobre a mulher no curso de agronomia da EAN:

tinha... Só tinha uma mulher no curso agrotécnico, *aí*, tinha ela e a irmã dela, depois tinha outra moça, filha de um médico. *Aí*, depois, no curso superior, tinha Violeta, que *a gente* chamava Violetinha, que era um ano mais *adiantada* que eu. Tinha a professora Dôra Baracho, que era professora lá... Terminou antes *da gente* também, mas eram poucas mulheres, porque as mulheres... Naquele tempo o *negócio*... agronomia era *mais* para homem, não é? Não sei se tradição (CARNEIRO, 2021, p.37).

A presença crescente de mulheres na agronomia tem contribuído para uma mudança na percepção da profissão, mostrando que é uma área acessível a todos, independentemente do gênero.

Nesta pesquisa, observamos que a importância da História Oral está na valorização da subjetividade de fontes orais que revela sentimentos, significados, simbolismos e até a imaginação. A riqueza de uma pesquisa com esta metodologia está na ênfase atribuída aos sujeitos da pesquisa.

Destarte, percebemos que os relatos dos sujeitos sobre os eventos, acontecimentos, pessoas e lugares revelam suas percepções, sentimentos, atitudes, valores e visões de mundo, bem como expressam o espírito e o sentimento de terem estado presentes nos acontecimentos históricos da EAN.

Thompson (1992, p. 137) escreve que “a evidência oral, transformando os ‘objetos’ de pesquisa em ‘sujeitos’, contribui para uma informação que não é só mais rica, mais viva e mais comovente, como também mais verdadeira”, pois são os sujeitos que dão forma e conteúdo às narrativas, à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual elas são vividas.

As entrevistas realizadas buscaram conhecer mais sobre a EAN e as narrativas da fonte testemunhal auxiliaram na elaboração de um trabalho de reconstrução de memória, porque, segundo Alberti (2004, p. 19), as entrevistas de História Oral “têm valor de documento, e sua interpretação tem a função de descobrir o que documentam”, já que se privilegia a recuperação do vivido, a partir das formas interpretativas e da reconstrução da memória de quem o viveu. Quando ouvimos uma narrativa,

[...] temos a sensação de ouvir a história sendo contada em contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que

opinam, que reagem, que vivem (...) E sua presença [do interlocutor] nos torna mais próximos do passado, como se pudéssemos restabelecer a continuidade com aquilo que já não volta mais (ALBERTI, 2004, p.14).

E nisso consiste o maior mérito da História Oral: entrever o passado de outrora, a partir de representações singulares, em que os diferentes indivíduos trazem à tona as suas singularidades e nos fazem refletir sobre as descontinuidades da história.

4.2 O cotidiano e seus praticantes

A partir das análises dos relatos orais, refletimos sobre a tentativa de definir o que é cotidiano, com a seguinte definição:

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, com esse desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memórias do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não-história’, como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (LEUILLIOT *apud* CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 31).

Examinar essas práticas cotidianas da EAN não implica um regresso aos indivíduos, ao atomismo social que serviu de postulado histórico para a análise da sociedade durante o período histórico, quando o indivíduo era visto como uma unidade elementar, a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzi-los, mas implica mostrar que a relação social determina seus termos e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais.

Para Certeau (2005, p. 41), “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, alterando o seu funcionamento. A ideia de lugar e espaço dentro da EAN tem como possibilidade definir um campo específico, entendendo cotidiano como esse espaço praticado pelos sujeitos.

Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se

acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2005, p. 201-203).

No contexto discutido por Certeau (2005), o espaço é modificado pelas transformações devido a proximidades sucessivas. Não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um lugar. Dessa forma, espaço é o lugar praticado. A rua, o aeroporto, uma praça ou uma escola são transformadas em espaço pelas pessoas: pedestres, viajantes, assim, entendemos que esse conceito também pode ser aplicado aos alunos da EAN, que circulam e dão vida àquele lugar.

São as ações dos sujeitos que definem os espaços, já os lugares estão ali, estáticos, na inércia. Examinando as práticas do dia a dia, a partir da experiência de oposição entre lugar e espaço, Certeau (2005) nos remete aos relatos como possibilidades de transformar lugares em espaços ou espaços em lugares. Nesses relatos da EAN, há duas espécies de determinações: uma por objetos estandes, fixos e outras por operações que, atribuídas a um objeto, especificam os espaços pelas ações dos sujeitos históricos.

Trazendo esse debate para o cotidiano escolar dentro de nossa abordagem com a EAN, Carvalho (2002), ao considerar os espaços como ações de sujeitos históricos, afirma que a escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e por outros agentes, por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços e espaços em lugares.

Passamos a pensar e entender a EAN como espaço e, portanto, como lugar praticado onde os sujeitos cotidianos inventam o dia a dia, criam formas novas de lidar com situações e dão vida àqueles lugares. São os sujeitos professores, alunos, serventes, merendeiras, que fazem da escola um lugar onde a vida pulsa e as invenções e criações podem ser percebidas.

Para Certeau, na vida cotidiana, estamos o tempo todo lidando com essas artimanhas e burlas. São por meio delas e por elas que lidamos com as situações complexas do cotidiano e são elas que nos fazem enfrentar o movimento da vida.

Observamos que nos relatos orais, o conceito de táticas e estratégias em Certeau (2005) se encaixa nesta pesquisa, pois apontam lugares diferentes que os sujeitos praticantes ocupam na relação cotidiana. Ocupando, ora lugares de poder, ora lugares de ausência de poder, porém em nenhum momento aponta a submissão desses sujeitos, pelo contrário, os sujeitos praticantes estão criando formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos.

Algumas pesquisas em educação vêm se apropriando da análise de Certeau sobre o cotidiano para defender a ideia do cotidiano escolar como espaço/lugar de invenção e criatividade. Entendemos como pertinente trazer o autor para nossa pesquisa pois, os estudos no/do/com o cotidiano escolar pode revelar pistas, possibilidades e alternativas para pensarmos uma educação emancipatória e transformadora. Alguns autores tentam descrever o cotidiano da escola a partir dos sujeitos praticantes.

Nos estudos no/do/com o cotidiano, é necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas do cotidiano e mergulhar nele, ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender o cotidiano só é possível se ele for vivenciado, participado, partilhado pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com o cotidiano, conviver com suas experiências, estar atento a tudo o que se passa em seu interior.

O cotidiano escolar da EAN nos revelou inúmeras possibilidades e, por isso, foi necessário mergulharmos em seu interior, buscando explicações teóricas para responder o que realmente se passou com os protagonistas dessa história, a qual a escola é o lugar central de nossa análise. Escola como lugar (CERTEAU, 2005) complexo e emaranhado de elementos que se articulam formando redes de significados.

A EAN, como espaço utópico e emancipatório, onde as táticas, os imprevistos são constantes, também como espaço de coletividade, de vida, de fazeres e saberes.

Com base nisso, Ferraço (2003) nos dá pistas para entendermos um pouco a lógica das pesquisas no/do/com o cotidiano e explicá-lo, o que só é possível a partir da prática. É preciso entender que somos esse cotidiano e, por isso, pensamos com o cotidiano e nos vemos como parte da história presente desse cotidiano, que tantas alegrias e experiências novas nos proporciona.

[...] em nossos estudos ‘com’ os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os ‘outros’, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’ (FERRAÇO, 2003, p. 160).

A pesquisa no/do/com o cotidiano é sempre uma busca que parte de uma inquietação real de quem vive seus problemas e dilemas das escolas e tenta entender o que acontece no dia a dia dessas escolas, que trazem marcas da história de alunos e professores. Essa escolha se traduz, não apenas na análise do cotidiano, que tenta prevê o que irá acontecer e não ouve os atores que vivem a/na escola.

Nessa perspectiva, o cotidiano da EAN não é algo controlável nem há separação entre sujeito e objeto. Nele, os processos são híbridos, nômades, rizomáticos e plurais. Esses processos

expressam o entremeado das relações das redes cotidianas, nos diferentes espaços-tempos vividos pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2003).

Carvalho (2001), baseada em Certeau (2005), provoca-nos a pensar a escola como um espaço-tempo ocupado por estratégias (lugares de poder, lugares teóricos, lugares físicos onde as forças se distribuem) e táticas (hábil utilização do tempo, ocasiões que se apresentam e os jogos que introduzem nas fundações de um poder/saber), observando que o “[...] estudo das táticas cotidianas presentes, não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde deveriam ir” (CERTEAU, 2005, p. 101).

Por isso a necessidade de se observar a estreita relação entre estratégias e táticas, quando se pensam “[...] um projeto estratégico/tático de criação coletiva contextualizada e problematizada, enfim, enraizada no princípio da comunidade” (CARVALHO, 2001, p. 36-38).

Quando pensamos nos docentes da EAN e a esteira das discussões sobre a formação docente, Oliveira (2005, p. 43) aproxima as noções de Certeau (2005) ao campo escolar, ressaltando que a prática docente não é uma mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora da sala de aula e que a reflexão sobre a prática cotidiana representa a instância de autoformação cotidiana potencializadora de diferentes currículos praticados, tanto na formação quanto no exercício docente.

Sendo assim, nos servimos do pensamento de Certeau (2005) para entender que as inovações produzidas cotidianamente, embora não caracterizem uma grande inovação, representam uma horizontalização das relações entre aqueles que, histórica e socialmente, por meio de “táticas desviacionistas” e de “astúcias cotidianas”, produzem saberes e desfrutam do direito de serem reconhecidos como seus produtores, a partir dos depoimentos e dos relatos pessoais sendo revalorizados.

4.3 Lugares de memória na história da EAN

Nesse percurso de revisão do papel da História Oral e, conseqüentemente, da memória, observamos em suas *limitações* mais um meio pelo qual o historiador avançaria na compreensão dos processos históricos. Os obstáculos relativos à memória, por exemplo, como a capacidade de esquecer, os equívocos e a tendência para a lenda e o mito, introduziram o historiador no cerne das representações da realidade que cada um faz, o que seria indício de que as ações se ligam mais às representações que se fazem do real, do que a partes do próprio real (JOUTARD, 2000, p.34).

Trazendo novamente Joutard, por temer que o *boom* de “histórias” que passaram a ser produzidas com base no oral – ligadas a instituições, sindicatos, empresas, classes – muitas vezes confeccionadas de forma militante, fossem confundidas com a acadêmica. Os diletantismos decorrentes daí poderiam obscurecer as riquezas do oral e das memórias (coletivas e individuais), pois a história dos excluídos se aproximaria mais à uma homenagem que se prestaria às lembranças desses sujeitos, transformando suas memórias em história, sem qualquer filtro (JOUTARD, 2000, p. 37).

Essa história-memória seria o contrário do que propôs Nora, ao inferir que, no mundo atual, a memória tradicional perdeu espaço, o que deu vazão à história-crítica. Isso foi possível devido ao fim de muitos *meios* de transmissão da memória, como a dos camponeses que se extinguiram pelo próprio fim do grupo; ou também, tal situação seria creditada ao processo de globalização, mediatização e massificação – o que não significa homogeneização – que interferiu no modo de percepção histórica dos sujeitos, pois “dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade” (NORA, 1993, p. 08).

Essa visão é compartilhada por outros intelectuais, entre eles Jean-Pierre Rioux que, por sua vez, afirmou que hoje há a degeneração e o esquecimento da memória local e dos grupos desfeitos. No tempo descontínuo e disperso do consumo, transmitido pela mídia, no qual encontra-se a individualização das mentalidades, ocorre a total revolução do tempo e espaço, o que desarticula a memória antiga (1998, p.326).

A memória tradicional já estava abalada, as vias de conservação e transmissão dessas lembranças já não funcionavam, o que levou a comunidade à uma prática de arquivamento compulsiva. Pierre Nora apontou bem que, quando a história se desprende do documental, a sociedade passou a viver numa religião conservadora, com forte produção arquivística, o que remete à “memória de papel” de Leibniz (1993, p. 15).

Ainda segundo Nora:

quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mas ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos “homens-memória” (NORA, 1993, p.18).

O problema é que esses homens-memória não existem mais, para Nora. Passada a época das construções de identidades nacionais, a historiografia ingressou em

sua era epistemológica, o que fez com que a memória fosse tragada pela história, assim apareceu a ideia de Nora de “lugares de memória”, já que ela não aparece e não se mantém de forma natural, mas precisa de locais onde são conservadas para que não se percam, e, certamente, conservadas de forma artificial. É por isso que são “lugares” de memória nos três sentidos da palavra: material, funcional e simbólico.

É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição, visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência, vividos por um pequeno número uma maioria que deles não participou (NORA, 1993, p.22).

Os lugares de memória, nesses termos, nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, o que consiste em operações que não são naturais (NORA, 1993, p.13). Para Nora, os lugares de memória são meios de acesso à uma memória que não é memória, mas história, pois foi reconstituída por meio de vestígios, uma memória reivindicada e não espontânea. Não seria uma memória construída *no* grupo, mas *para* o grupo *pela* história.

Talvez aí resida o motivo devido ao qual a História Oral ganhou força nas últimas décadas. Ao procurar resgatar essas memórias que se perdiam, para utilizá-las como objeto e fonte de análises historiográficas, os historiadores desenterraram lembranças que se apagavam e abriram feridas que permaneciam escondidas ou fechadas. E a História Oral, segundo Portelli (2016, p.12), “não diz respeito só ao evento. Diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores”.

E o lugar da EAN, nesse sentido, assume um significado de formadora de identidades, um lugar de emoções, de amizades, de relacionamentos amorosos, de dores. É um espaço institucional, com suas normas e regulamentos, mas também um lugar de experiências e memórias para as pessoas que passaram por lá, bem como para aqueles que “ouviam contar” as histórias desse ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, como em outros países, estudos que tratam sobre instituições educativas vêm ganhando força e integrando, de forma predominante, as perspectivas de pesquisas no campo da história. A EAN foi inaugurada no ano de 1936, no município de Areia, na Paraíba, e se mantém até os dias atuais, embora agora denominada como Centro de Ciências Agrárias, integrada à UFPB (CCA/UFPB).

Uma instituição com mais de oitenta anos de funcionamento, que ao longo do tempo, foi palco e cenário de inúmeras histórias, fazendo parte da vida de muitas pessoas, entre estudantes, professores, funcionários, diretores e até mesmo de crianças que residiram nas casas que foram construídas como moradia para as famílias da equipe que integrava o corpo docente e funcionários.

No entanto, no ano de 1968, a autonomia da EAN foi encerrada, no instante em que houve a vinculação à UFPB, tornando-se um dos centros da universidade. De acordo com Zélia Almeida (2021), todos os cursos de Agronomia, a nível de ensino superior, que foram criados na mesma época que o curso de Areia, continuaram progredindo, a tal ponto que se tornaram grandes centros de ensino. E suscita um questionamento: “por que as grandes escolas continuam? Viçosa continua, é... Piracicaba continua, a ENA continua, a Escola Nacional de Agricultura... Todas as outras continuam. E por que aconteceu exatamente com a escola do Nordeste?”.

Segundo a Sra. Zélia Almeida, o fato de tornar-se apenas um centro da UFPB, limitou a autonomia da instituição, que foi a pioneira no ensino superior da Paraíba. Teve, assim, reduzida sua capacidade de expansão, os recursos, os investimentos e todos os outros benefícios provenientes de singularidade. Vimos, mesmo assim, com limites de investimentos, outrora, florescimento da Escola de Agronomia.

Apesar desse posicionamento, a Sra. Zélia afirma que, ao questionar alguns colegas sobre essa integração à UFPB, muitos simplesmente respondiam: “foi melhor assim”; para se evitar falar sobre o assunto. E lamenta que tantas benesses que havia em sua época de juventude, na Escola de Agronomia, hoje não existam mais, como o Orquidário, por exemplo, que era uma expressão de beleza e cuidados botânicos, e hoje só restam as ruínas.

Consideramos ainda que a Escola de Agronomia tem sua historicidade e se encontra inserida em diversos aspectos que, segundo Magalhães (2007), envolvem, desde sua “materialidade”, até as formas de “representação” e “apropriação”. Por *materialidade*, compreendemos todo o conjunto de leis, de projetos, de ações políticas que permitiram a criação e, mais ainda, a construção do espaço físico da instituição educativa, submetida à nossa análise, considerando a relação entre a EAN e o meio social no qual estava inserida, lançando nosso olhar

sobre o município de Areia, na Paraíba, e o antigo Engenho da “*Várzea*”, que foi o local escolhido para a construção da primeira instituição de ensino superior do estado.

Para as *representações*, entrevistamos as maneiras como uma instituição educativa pode ser apresentada, pensada, “dada a ler” em diferentes momentos: seja através dos jornais, das fotografias ou das narrativas de memória, o espaço educacional é percebido por diferentes ângulos. Sendo assim, existem representações que visam enaltecer sua “grandiosidade” e importância social, conferindo-lhe um *significado*, um *status*, promovendo uma mudança nas *sensibilidades*, nas formas de pensar sobre a educação superior, na questão da *identidade* e do *pertencimento* que são continuamente evocadas e (re)construídas, como forma de conferir cada vez mais sentido para a sociedade na qual encontra-se inserida e para os indivíduos que, de alguma forma, estabeleceram alguma relação institucional.

Quanto às *apropriações*, percebemos todo o conjunto de práticas educacionais, que são as ações individuais em movimento, mas que proporcionam à instituição suas especificidades. São as maneiras como os indivíduos se apropriam dos espaços, reescrevem suas *trajetórias*. É o olhar lançado sobre o meio à sua volta. São os *usos* que fazemos dos espaços educacionais; as memórias que são construídas e que remetem a um significado particular à Escola.

Essas práticas e apropriações são específicas em cada grupo social, que partilham *experiências* em comum, bem como as significações culturais próprias, que variam também em virtude da temporalidade. Cada época produz suas próprias significações. De modo que, em cada momento, e em cada lugar, é preciso levar em consideração as relações estabelecidas entre os indivíduos.

Portelli (1997), ao falar sobre a utilização das *fontes orais* em pesquisas acadêmicas, ressalta a importância de que o pesquisador esteja inserido nos grupos sociais que pretende estudar. Isso nos indica que cada grupo possui uma *linguagem* específica, com práticas que lhes são próprias. E a História Oral, em seu sentido inicial de “dar voz aos excluídos”, precisa considerar que a “interpretação” é ímpar, que um gesto pode apresentar significados distintos, quando se modifica o grupo social.

É nesse cenário de discussões que trouxemos, no desenvolvimento deste trabalho, não apenas as prescrições com relação à criação da Instituição, mas principalmente, considerar suas práticas, tecidas no cotidiano e que fazem parte das trajetórias individuais. Essas tessituras, que se estabelecem na relação das pessoas com o meio que as circundam, recriam os cenários através das narrativas de memória.

A contribuição da História Oral não apenas ajudou nesta pesquisa a registrar eventos passados, mas também destacou a importância das histórias humanas e das conexões pessoais na

compreensão da história. Assim, o uso de entrevistas desempenhou um papel central na prática da História Oral, permitindo que pesquisadores capturem e preservem as experiências e memórias das pessoas para enriquecer nosso entendimento do passado. Essas narrativas pessoais podem fornecer *insights* valiosos sobre eventos históricos e a vida das pessoas comuns ao longo do tempo.

Nesse sentido, buscamos ao longo desse trabalho, dialogar com Magalhães (2004, 2007), no sentido de compreender a historicidade de uma instituição de ensino superior, a EAN, em três níveis: a materialidade, o diálogo com o entorno e as práticas dos indivíduos. Outrossim, buscamos aporte em Chartier (1998) para compreendermos as noções de representação e apropriação; e Certeau (1996), que nos faz refletir sobre a singularidade das práticas cotidianas, para além do instituído.

Na introdução, buscamos dialogar com autores que nos ofereceram o suporte teórico e metodológico para a realização dessa pesquisa. Esses debates são o mote para refletirmos sobre aspectos que parecem sutis, mas que conferem a individualidade das experiências, que extrapolam as normas, as interdições, e nos fazem entrever uma instituição “viva” ao dar voz às pessoas que fizeram parte da EAN de alguma maneira.

Na primeira seção, trouxemos uma reflexão sobre o ensino agrônômico no Brasil, como iniciou, quais regulamentos seguiam, a vinculação ao Ministério de Agronomia ao invés do Ministério de Educação e Saúde. Esses elementos nos permitem pensar que a Agronomia surgiu no Brasil como uma forma de ensino voltada para o melhoramento da produção agrícola e só na década de 1960 seria revista como uma área de ensino. Outrossim, percebemos que foram criados vários cursos de agronomia no país durante o governo do presidente Getúlio Vargas; e que a cidade de Areia foi escolhida por oferecer o melhor suporte para a realização de experimentos agrícolas. Ademais, observamos o regulamento do curso, em seus anos iniciais de funcionamento, como forma de perceber as especificidades de um curso voltado para aulas teóricas e práticas, que requeria um aparato como máquinas, locais para abrigo de animais, campos de experimentações, orquidário, enfim, uma série de elementos que faziam parte da formação de um Agrônomo.

Na segunda seção, dialogamos com diferentes fontes, tais como as fotografias, os relatos de memorialistas e as fontes orais, no sentido de compreender o funcionamento dos primeiros anos da EAN, a partir dos enunciados das pessoas que fizeram parte da instituição naquele momento. As fontes de pesquisa, muitas vezes, foram produzidas em outras épocas e tiveram a interferência de outras pessoas na seleção e composição documental, mas que são um olhar diferenciado, representações ímpares de um momento do curso de agronomia, tanto o curso técnico quanto o curso superior.

Por fim, na terceira seção, destacamos as fontes orais e os relatos de memória sobre o cotidiano na EAN. Percebemos que as narrativas expressam as vivências das pessoas, seja vivenciada *in loco*, seja a “memória por tabela” (POLLAK, 1989). É bastante significativo o trabalho com História Oral, que nos permite ter acesso a narrativas que ainda não eram conhecidas; que nos possibilita o contato com pessoas que trazem, em suas memórias, uma perspectiva bastante singular dos espaços. As representações sobre a EAN se configuram como uma “colcha de retalhos”, que vai se compondo à medida que as narrativas vão se desvelando.

Convém destacar que um trabalho de pesquisa segue um roteiro elaborado previamente, mas que existem percalços durante a trajetória. Durante nossa pesquisa, deflagrou-se a pandemia de Sars-Cov-19 (ou Covid-19), que promoveu o fechamento de estabelecimentos em todo o país, o que nos impossibilitou de realizar a pesquisa por mais de um ano. Após esse período, necessitei me afastar das minhas atividades para realizar um tratamento de saúde, por um período de um ano. E esses acontecimentos são linhas não planejadas, traços não imaginados, mas que fazem parte da rota possível, do caminho que foi seguido ainda que não imaginássemos que ocorreriam.

Os estudantes da EAN, ao final do curso de agronomia, plantavam uma árvore para sinalizar o fim da sua passagem pela instituição. Chegava o momento da despedida, mas as árvores continuavam crescendo, incólumes, demonstrando os vestígios do tempo. Atualmente, essas árvores continuam crescendo. São os *rastros* da memória, assim como pondera Carlo Ginzburg (2011), que evocam as práticas cotidianas dos sujeitos.

Nesse momento, queremos deixar o vestígio simbólico dessa EAN de outrora. Não com saudosismos, mas com o olhar da historicidade, que traz à tona o discurso “dos passos perdidos” (CERTEAU, 1996), das pessoas que passaram e conferiram suas representações, suas práticas cotidianas, suas expressões de significados. Enfim, das pessoas que transformaram a EAN em um “lugar praticado”, que conferiram diferentes sentidos ao “institucional”, ao “material”, transformando o dia a dia em cenários de muitas vivências singulares.

Esse trabalho é apenas um pequeno *vestígio* sobre a EAN. Há ainda muitos questionamentos em aberto, para serem respondidos. Mas fica para a próxima turma. A nossa árvore já está plantada.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Horácio de. **Brejo de Areia**. 2. ed. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1980.
- ALMEIDA, Zélia. **Bem-estar e riqueza no brejo de Areia**. João Pessoa/PB: Ideia, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARIÈS, Philippe (org.). **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n.21, 1998.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Nota sobre a fotografia. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. 9ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BASTOS, Ana Rita. A fotografia como retrato da sociedade. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da universidade do Porto**, v. XXVIII, p.127-143, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas, v. II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan/abr 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf. Acesso em: 26 jun 2022.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desafios da arquitetura escolar: construção de uma temática em História da Educação. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.111-125.
- BERGAMASCHI, Ana Carolina. **Modernizar o campo pelo ensino agrícola: a organização da Escola Agrícola de Barbacena (1933-1964)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG, 2017.
- BEZERRA, Francisco Chaves. **O Ensino Superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. João Pessoa, 2007. (Dissertação de Mestrado). PPGH/UFPB.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Usos e Abusos da História Oral**. Cap: A ilusão biográfica. 1986.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editora, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo, SP: T.A. Editor, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BURITY, Luiz Mário Dantas. Os ilustres intelectuais da modernidade agrícola: a estruturação do corpo docente da Escola de Agronomia do Nordeste (1934-1950). **Revista Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 7, n. 2, p.67-74, fev. 2019.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. Tradução: Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2, ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

BURITY, Luiz Mário Dantas; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **“A batalha da produção”**: a Escola de Agronomia do Nordeste durante a interventoria de Ruy Carneiro (Paraíba, 1940-1945). S.n.t.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. **A construção do mito do “meu filho doutor”**: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil – Paraíba. Tese de Doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2004.

CAPDEVILLE, Guy. O ensino superior agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.229-263, set/dez1991.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1982. p.65-109.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor**: arquivos literários, crítica e edição. Disponível em: http://casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/revistas/Escritos_3/FCRB_Escritos_3_1_Roger_Chartier.pdf. Acesso em: 06 abr 2020.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990 (Coleção Memória e Sociedade).

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

DOMINGUES, Andrea Silva. **Cultura e Memória: o festejo de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis – MG** (Tese de Doutorado em História Social). PUC – São Paulo: 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p.193-211.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GARRET, Laurie. Transição da Saúde. A era do Otimismo: vamos erradicar a doença. In: GARRET, Laurie. **A próxima peste**: novas doenças num mundo em desequilíbrio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 39-59.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p.243-278.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996 (Série eventos).

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 28, n. 14, p.172-191, jan/jun 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos de investigação recente. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p.327-359, jul/dez 2015.

GOMES, Angela de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n.21, 1998.

GOMES, Regina Souza. **Relações entre linguagens no jornal**: fotografia e narrativa verbal. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

JOSSO, MARIE-CHRISTINE. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/ Salvador: EDUNEB, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan/jun 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LEJEUNE, Philippe. O guarda-memória. **Estudos Históricos**, n.19, Rio de Janeiro, 1997.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.167-182.

LIMEIRA, Maria das Dores; FORMIGA, Zeluiza da Silva. **UFPB: implicações políticas e sociais de sua história**. Textos UFPB/NDIHR, n.11. João Pessoa/PB, abr 1986. Disponível em: www.ndihr.ufpb.br. Acesso em: 05 maio 2019.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. p.111-153.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, v.11, n.2, p.69-74, maio/ago 2007.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história – possibilidades de análise. *In*: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINIAK, Vera Lúcia; SANFELICE, José Luís; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A produção historiográfica sobre as instituições escolares agrícolas no Brasil. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**. Ponta Grossa, ano 18, n.1, p.29-40, jan/jun 2010.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de; LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira. O ensino agrícola no Rio Grande do Norte (1910-1967). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1- 24, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.46, p. 309-324, jun. 2012.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2012. p.296-323.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.351-368, jul/dez 2005.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Paraná: Editora Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**, São Paulo, vol. 10, p.7-28, 1993.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**. n.1, p.23-58, 2015.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Inês B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: Ferraço, Carlos Educarado (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A educação superior no Brasil: perspectiva histórica e panorama atual. *In*: GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos (org.). **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. p.117-136.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946-1961): um meio para fixar o homem ao campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB, 2013.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas/ SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 a 1960). *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *In*: **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção memória da educação).

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; FERRONATO, Cristiano (org.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**. João Pessoa/ PB: Editora Universitária, 2008.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; SILVA, Evelynne Nathaly Cavalcanti de Araújo; BURITY, Luiz Mário Dantas. Grupos escolares e escolas rurais na Paraíba estadonovista (1937-1945). **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n. 54, p. 172-188, dez 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 14, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Hortênsio de Souza. **Vultos e fatos**. Governo do Estado da Paraíba, 1979.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.79-94.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Márcia Pereira dos. **História e memória: desafios de uma relação teórica**. **OPIS**, v.7, n.9, p.81-97, jul/dez 2007.

SANTOS, Suelly Cinthya Costa dos. **Educação e trabalho para meninos desvalidos: um estudo sobre o patronato agrícola de Bananeiras (1924-1947)**. João Pessoa, 2015. (Dissertação de Mestrado). PPGH.

SANTOS, Wanderléia Farias. **O primeiro curso de Economia Rural Doméstica na Paraíba: Bananeiras (1950-1959)**. Tese. Doutorado em Educação. PPGE/UFPB: João Pessoa, 2019.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p.27-33, jan/dez 2005.

SILVA, Jean Patrício da. História e historiadores: cultura histórica e obra de Horácio de Almeida. In: MELLO, José Octávio de Arruda (org.). **A Paraíba por si mesma**. Campina Grande/PB: EDUEPB, 2012. p. 79-94.

SILVA, João Carlos da. História da Educação: instituições escolares como objeto de pesquisa. **Educere et Educare: Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p.213-231, jul/dez 2009.

SILVA, Manoel Félix da. **Nação Guandú**. Areia/PB: Gráfica Marcone, 1994.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, n. 5, 12 mar de 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em 13 maio 2020.

SOUZA, Ramon Felipe. As semanas ruralistas no Brasil: Igreja Católica e Desenvolvimento. **Outros Tempos**, v. 17, n. 30, p. 244-267, 2020.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p.175-199, jan/jun 2014.

TORRES, Francisco Tancredo. Escola de Agronomia do Nordeste. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba**. João Pessoa/PB, n.31, p.129-141, jul.1999.

TORRES, Francisco Tancredo. Escola de Agronomia do Nordeste – 1º Diretório Acadêmico da Paraíba. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba**. João Pessoa/PB, n.34, p.13-15, maio 2001.

THOMSON, Alistair. Reconstruindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n.15, p.51-71, abr 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, José Antônio de Souza. A origem do Ensino Superior Agrícola subordinado ao Ministério da Agricultura. **Comunicações**, Piracicaba/SP, ano 17, n.1, p.7-20, jan/jun 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, 2003.

VITALIANO, José; LEITE, Américo (org.). **As aventuras dos gases nobres: “causos” e peripécias**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

WITT, Nara Beatriz; POSSAMAI, Zita Rosane. Ensino e memória: os museus em espaço escolar. In: **Cadernos do CEOM**, v.29, n.44, p.7-15, jun 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre a criação da Escola de Agronomia, no município de Areia/PB e o início do Ensino Superior na Paraíba, durante o período de 1936 a 1968; E está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Thaisy Lanny de Albuquerque Souto**, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora Dr^a Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Os **objetivos** desse estudo são: Refletir sobre a história da Escola de Agronomia durante o período de 1936 a 1968; analisar os projetos político e educacional que permitiram a criação da Escola de Agronomia; perceber como era o espaço físico da Escola de Agronomia e como as pessoas agiam no dia a dia; e resgatar as memórias dessa instituição educacional durante esse período.

A **finalidade desse trabalho** é contribuir para a História da Educação na Paraíba, em especial sobre o início do ensino superior no Estado e resgatar as memórias do primeiro curso superior da Paraíba, que foi o Curso de Agronomia em Areia/PB.

Os participantes da pesquisa, através de suas narrativas e de suas memórias, estão contribuindo com a elaboração da história da Escola de Agronomia e levando às novas gerações o conhecimento de como era essa instituição em outras épocas, de como era o Curso de Agronomia.

Sendo assim, **solicitamos a sua colaboração, através da realização de entrevista**, em que possa relatar suas memórias sobre a Escola de Agronomia.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas da área de Educação, bem como na Tese de Doutorado (que o(a) senhor(a) receberá uma cópia ao final desse estudo). Por ocasião da publicação dos resultados, caso queira, seu nome será mantido em sigilo.

Rubrica

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver **a qualquer momento** desistir do mesmo, **não sofrerá nenhum dano**.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Dados do(a) Participante da Pesquisa
Nome Completo:
Endereço:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora: Telefone: (83) 9 9896-8258; E-mail: thaisyalb@hotmail.com.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba; Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58.051-900 João Pessoa/PB
Telefone: (83) 3216-7791; E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ROTEIRO DE ENTREVISTAS
ENTREVISTA I. Identificação da pessoa entrevistada Nome completo: Data de nascimento:/...../..... Profissão: Cidade onde reside: Local de nascimento: II. Dados sobre a participação da pessoa entrevistada na Escola de Agronomia 1. Qual a sua vinculação com a Escola de Agronomia de Areia/PB? () Professor(a) () Estudante () Funcionário(a) () Outro 2. Em qual período manteve vínculo com a Escola de Agronomia? 3. Quanto tempo permaneceu na Escola de Agronomia? III. Roteiro de Entrevista 1. Qual a sua principal lembrança da Escola de Agronomia? 2. Qual foi a primeira vez em que você ouviu falar sobre a Escola de Agronomia? Onde você morava nessa época? 3. Qual era a imagem da Escola de Agronomia, segundo o que as pessoas falavam na época? 4. Quando foi a primeira vez em que você esteve na Escola de Agronomia? 5. O que mais chamou sua atenção, quando esteve na EAN pela primeira vez? 6. Como era a estrutura dos prédios? 7. Quem era o Diretor na época? 8. Como eram as aulas do Curso de Agronomia? 9. Como eram os professores? 10. Quais os fatos que você mais se lembra?

11. Como era a relação das pessoas umas com as outras?
12. Como eram os funcionários da Escola de Agronomia?
13. Como os seus familiares se referiam a você, em virtude da sua participação na EAN?
14. O que a sua passagem pela Escola de Agronomia trouxe em termos de experiência (de vida, profissional, pessoal, afetiva)?
15. Como era o cotidiano na Escola de Agronomia?
16. Como foi sua vida profissional, após sua passagem pela Escola de Agronomia? Você acredita que sua passagem pela instituição lhe ofereceu algum benefício?
17. Você gostaria de deixar alguma mensagem, ou acrescentar algo mais?

Agradecemos imensamente pela sua participação e pelas informações prestadas!
Muito obrigada!

APÊNDICE 3 – FIGURA 16: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO POR ZÉLIA ALMEIDA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa é sobre a criação da Escola de Agronomia, no município de Areia/PB, e o início do Ensino Superior na Paraíba, durante o período de 1936 a 1968. E está sendo desenvolvida pela pesquisadora Thaisy Lanny de Albuquerque Souto, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora Drª Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Os objetivos desse estudo são: Refletir sobre a história da Escola de Agronomia durante o período de 1936 a 1968; Analisar os projetos político e educacional que permitiram a criação da Escola de Agronomia; Perceber como era o espaço físico da Escola de Agronomia e como as pessoas agiam no dia a dia; Resgatar as memórias dessa instituição educacional durante esse período.

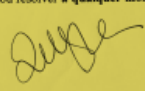
A finalidade desse trabalho é contribuir para a História da Educação na Paraíba, em especial sobre o início do ensino superior no Estado e resgatar as memórias do primeiro curso superior da Paraíba, que foi o Curso de Agronomia em Areia/PB.

Os participantes da pesquisa, através das suas narrativas e das suas memórias, estão contribuindo com a elaboração da história da Escola de Agronomia e levando às novas gerações o conhecimento de como era essa instituição em outras épocas, de como era o Curso de Agronomia.

Sendo assim, solicitamos a sua colaboração, através da realização de entrevista, em que possa relatar suas memórias sobre a Escola de Agronomia.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas da área de Educação, bem como na Tese de Doutorado (que o(a) senhor(a) receberá uma cópia ao final desse estudo). Por ocasião da publicação dos resultados, caso queira, seu nome será mantido em sigilo.

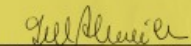
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.



Rubrica

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

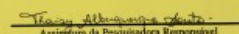
Dados do(a) Participante da Pesquisa	
Nome Completo:	ZÉLIA ALMEIDA
Endereço:	

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora: Telefone: (83) 9 9896-8258 – E-mail: thaisyalb@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba; Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58.051-900 João Pessoa/PB
Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitodeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,


Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 4 – FIGURA 17: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO POR JOAQUIM OSTERNE CARNEIRO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
Prezado(a) Senhor(a), Esta pesquisa é sobre a criação da Escola de Agronomia, no município de Areia/PB, e o início do Ensino Superior na Paraíba, durante o período de 1936 a 1968; E está sendo desenvolvida pela pesquisadora <u>Thaisy Lanny de Albuquerque Souto</u>, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora Dr^a Maria Elizete Guimarães Carvalho. Os objetivos desse estudo são: Refletir sobre a história da Escola de Agronomia durante o período de 1936 a 1968; Analisar os projetos político e educacional que permitiram a criação da Escola de Agronomia; Perceber como era o espaço físico da Escola de Agronomia e como as pessoas agiam no dia a dia; Resgatar as memórias dessa instituição educacional durante esse período. A finalidade desse trabalho é contribuir para a História da Educação na Paraíba, em especial sobre o início do ensino superior no Estado e resgatar as memórias do primeiro curso superior da Paraíba, que foi o Curso de Agronomia em Areia/PB. Os participantes da pesquisa, através das suas narrativas e das suas memórias, estão contribuindo com a elaboração da história da Escola de Agronomia e levando às novas gerações o conhecimento de como era essa instituição em outras épocas, de como era o Curso de Agronomia. Sendo assim, solicitamos a sua colaboração, através da realização de entrevista, em que possa relatar suas memórias sobre a Escola de Agronomia. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas da área de Educação, bem como na Tese de Doutorado (que o(a) senhor(a) receberá uma cópia ao final desse estudo). Por ocasião da publicação dos resultados, caso queira, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.	
A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.	
<u>[Assinatura]</u> Assinatura do(a) Participante da Pesquisa	
Dados do(a) Participante da Pesquisa Nome Completo: <u>JOAQUIM OSTERNE CARNEIRO</u>	
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora: Telefone: (83) 9 9896-8258 – E-mail: thaisyalb@hotmail.com Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba; Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58.051-900 João Pessoa/PB Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	
Atenciosamente, <u>Thaisy Albuquerque Souto</u> Assinatura da Pesquisadora/Responsável	

APÊNDICE 5 – FIGURA 18: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO POR IZABEL CRISTINA NASCIMENTO SILVA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
Prezado(a) Senhor(a), Esta pesquisa é sobre a criação da Escola de Agronomia, no município de Areia/PB, e o início do Ensino Superior na Paraíba, durante o período de 1936 a 1968; E está sendo desenvolvida pela pesquisadora Thaisy Lanny de Albuquerque Souto, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Professora Drª Maria Elizete Guimarães Carvalho. Os objetivos desse estudo são: Refletir sobre a história da Escola de Agronomia durante o período de 1936 a 1968; Analisar os projetos político e educacional que permitiram a criação da Escola de Agronomia; Perceber como era o espaço físico da Escola de Agronomia e como as pessoas agiam no dia a dia; Resgatar as memórias dessa instituição educacional durante esse período. A finalidade desse trabalho é contribuir para a História da Educação na Paraíba, em especial sobre o início do ensino superior no Estado e resgatar as memórias do primeiro curso superior da Paraíba, que foi o Curso de Agronomia em Areia/PB. Os participantes da pesquisa, através das suas narrativas e das suas memórias, estão contribuindo com a elaboração da história da Escola de Agronomia e levando às novas gerações o conhecimento de como era essa instituição em outras épocas, de como era o Curso de Agronomia. Sendo assim, solicitamos a sua colaboração, através da realização de entrevista, em que possa relatar suas memórias sobre a Escola de Agronomia. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas da área de Educação, bem como na Tese de Doutorado (que o(a) senhor(a) receberá uma cópia ao final desse estudo). Por ocasião da publicação dos resultados, caso queira, seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.	
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa Nome Completo: IZABEL CRISTINA NASCIMENTO SILVA Endereço:	
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora: Telefone: (83) 9 9896-8258 – E-mail: thaisyalb@hotmail.com Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba; Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58.051-900 João Pessoa/PB Telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	
Atenciosamente, Assinatura da Pesquisadora Responsável	
Rubrica	

ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA EMITIDO PELO CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS (CCA/UFPB) – CAMPUS DE AREIA.



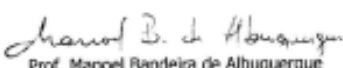
Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Agrárias
Campus II Areia - PB
Gabinete da Diretoria



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que Thaisy Lanny de Albuquerque Souto, CPF nº 007.840.724-93, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), matrícula nº 20181014434, sob a orientação da Professora Drª. Maria Elizete Guimarães Carvalho, que tem como pesquisa intitulada “ESCOLA DE AGRONOMIA DO NORDESTE (EAN): MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NA PARAÍBA (1936-1968)”, está autorizada a coletar dados pertinentes à sua pesquisa no Arquivo deste Centro, localizado no Campus II da Universidade Federal da Paraíba.

Areia-PB, 13 de novembro de 2019.


 Prof. Manoel Bandeira de Albuquerque
 Diretor

Manoel Bandeira de Albuquerque
Diretor
Centro de Ciências Agrárias
PPGE 115011

Centro de Ciências Agrárias da UFPB
Campus II Cidade Universitária
58297-900 Areia - PB

PABX: (83) 3362-1700
Ramal: 1702 / 1702

Home Page: <http://cca.ufpb.br>
E-mail: diretoria@cca.ufpb.br

85 anos a serviço das Ciências Agrárias

ANEXO 2 – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA JUNTO AO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPB.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovada “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós- Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da doutoranda Thaisy Lanny de Albuquerque Souto, matrícula nº 20181014434, intitulado **“ESCOLA DE AGRONOMIA DO NORDESTE (EAN): MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NA PARAIBA (1936-1968)”**, na Orientação da Profª Drª Maria Elizete Guimarães Carvalho a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 09 de março de 2020

Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Coordenadora/PPGE
Matrícula 3330199

ANEXO 3 – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO JUNTO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFPB.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: ESCOLA DE AGRONOMIA DO NORDESTE (EAN): MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NA PARAÍBA (1936-1968) Pesquisador: THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO Área Temática: Versão: 2 CAAE: 43955021.5.0000.5188 Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 4.735.072 Apresentação do Projeto: Projeto de pesquisa Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB. A metodologia utilizada nessa pesquisa encontra-se pautada na História Oral. Trata-se de uma metodologia interdisciplinar, que consiste na produção de uma fonte histórica, através da gravação de uma narrativa oral, mas que, posteriormente, necessita de uma "transcrição" do registro oral para o escrito. Após a realização desses procedimentos metodológicos, inicia-se o processo de análise dos dados. De acordo com Alberti (2014), ao utilizarmos a História Oral enquanto metodologia de pesquisa, devemos relacionar as informações obtidas nas narrativas orais com outros indícios de pesquisa, tais como jornais, documentos escritos, relatos de memorialistas, fotografias, entre outros. O objetivo de relacionar diferentes fontes históricas consiste em uma tentativa de perceber as diferentes representações que são produzidas pelas diferentes "fontes", em torno de um mesmo fato histórico. Objetivo da Pesquisa: Analisar as diferentes representações em torno da Escola de Agronomia do Nordeste (EAN), durante o período de 1936 a 1968. Avaliação dos Riscos e Benefícios: Riscos: a) O comprometimento ético da pesquisadora; b) A avaliação da pesquisa, por parte dos								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N</td> <td style="padding: 2px; text-align: right;">CEP: 58.051-900</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Bairro: CASTELO BRANCO</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">UF: PB</td> <td style="padding: 2px;">Município: JOÃO PESSOA</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Telefone: (83)3216-7791</td> <td style="padding: 2px;">Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@ccs.ufpb.br</td> </tr> </table>	Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N	CEP: 58.051-900	Bairro: CASTELO BRANCO		UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@ccs.ufpb.br
Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N	CEP: 58.051-900							
Bairro: CASTELO BRANCO								
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA							
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@ccs.ufpb.br							

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.735.072

pesquisadores da Plataforma Brasil, desde sua fase inicial(projeto) até sua publicação final;c) Realização de entrevistas temáticas que abordem a história da instituição educacional, sendo opcional ao participante as narrativas sobre suas experiências pessoais;d) A concepção de que os narradores são "colaboradores" da pesquisa;e) A utilização de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que os colaboradores estarão cientes dos objetivos da pesquisa e estarão livres para participar (ou não) da pesquisa;f) Serão respeitadas as conveniências dos participantes na realização das entrevistas, que escolherão o melhor local e horário para a realização das narrativas orais;g) Os colaboradores terão acesso à transcrição das entrevistas e terão tempo para analisar o texto (em sua versão escrita) e estarão livres para autorizar (ou não) a sua utilização na pesquisa e sua posterior publicação;h) Os colaboradores decidirão se vão permitir a divulgação de seus nomes reais (ou apenas um pseudônimo);i) Os colaboradores terão acesso à versão final do trabalho de pesquisa.Diante do exposto, consideramos que um trabalho de pesquisa com a utilização da metodologia da História Oral,comprometida com as questões éticas, diminui consideravelmente os possíveis riscos aos indivíduos que optarem pela participação na pesquisa.

Benefícios:Listamos a seguir alguns dos principais benefícios para os colaboradores da pesquisa:a) O benefício de contribuir para a ciência e a pesquisa acadêmica;b) Fazer o narrador se sentir reconhecido e valorizado;c) A oportunidade do narrador em partilhar suas experiências;d) Ressignificar as experiências do passado;e)Rememorar aspectos significativos de sua formação acadêmica e profissional;f) Reconhecer que o narrador é o detentor do conhecimento e, ao mesmo tempo em que sua narrativa contribui para a pesquisa, o narrador tem a oportunidade de se sentir útil e de ensinar sobre algo que ele sabe e que o pesquisador desconhece.Diante do exposto, salientamos que, apesar de compreendermos que existem inúmeros benefícios em se participar como colaborador de uma pesquisa acadêmica, os narradores terão o direito de escolher se irão participar (ou não) da pesquisa. Compete ao colaborador o direito analisar e avaliar se os itens apresentados correspondem a benefícios realmente, para suas vidas pessoais, e se desejam, de forma espontânea, participar da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De comum acordo com os objetivos, referencial teórico, metodologia e referências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a documentação de praxe e realizadas as pendências sugeridas.

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.735.072

Recomendações:

Divulgar resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1702977.pdf	18/04/2021 12:36:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/04/2021 12:36:13	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/04/2021 12:35:24	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Thaisy_Souto.pdf	02/03/2021 13:00:41	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
Declaração de concordância	UFPB.pdf	15/02/2021 21:16:00	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Roteiro.pdf	15/02/2021 21:15:24	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	PPGE.pdf	15/02/2021 21:12:55	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	15/02/2021 21:10:55	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE SOUTO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	15/02/2021 21:07:30	THAISY LANNY DE ALBUQUERQUE	Aceito

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.735.072

Orçamento	Orçamento.pdf	15/02/2021 21.07.30	SOLITO	Aceito
-----------	---------------	------------------------	--------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

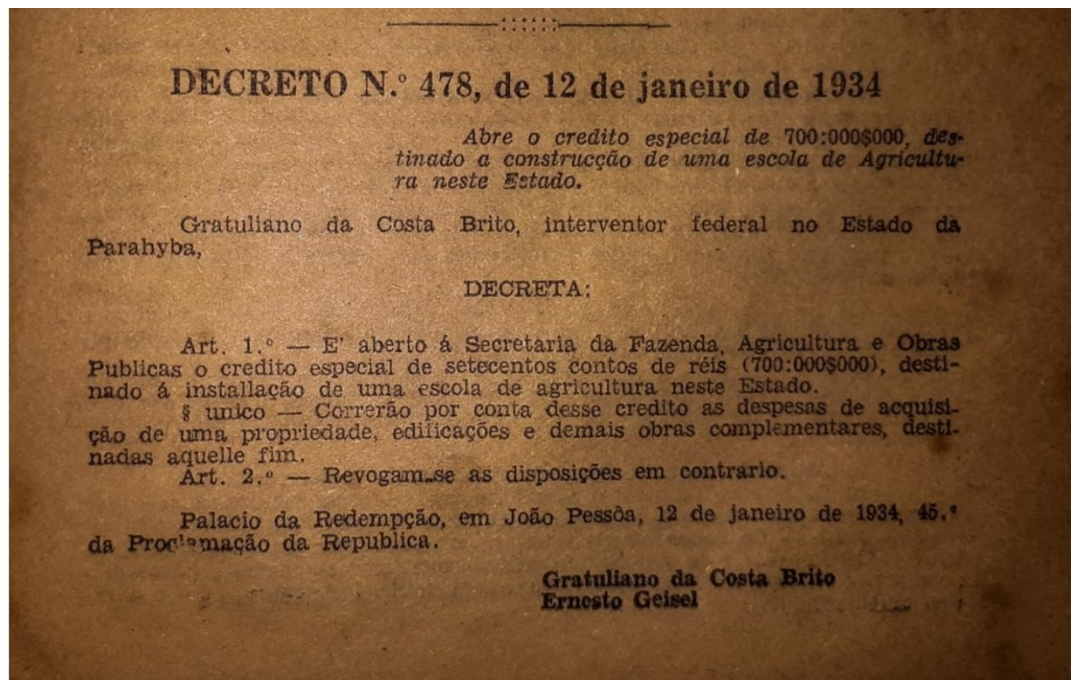
JOÃO PESSOA, 26 de Maio de 2021

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO 4 – ILUSTRAÇÃO DO DECRETO N. 478, DE 12 DE JANEIRO DE 1934, QUE DESIGNA CRÉDITO PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE AGRONOMIA.



Fonte: Jornal A União, 1934.