



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA LUANA FERNANDES

**VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: memórias de uma educadora
(1978-2008)**

JOÃO PESSOA - PB

2017

JÉSSICA LUANA FERNANDES

**VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: memórias de uma educadora
(1978-2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal da Paraíba, como um dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Sena da Silva.

JOÃO PESSOA - PB

2017

F363v Fernandes, Jéssica Luana.
Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo: memórias de uma
educadora (1978 - 2008) / Jéssica Luana Fernandes.-
João Pessoa, 2017.
114 f. il.-

Orientadora: Fabiana Sena da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação. 2. Valdilene Lobo. 3. Memória.
4. Engajamento Político. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

JÉSSICA LUANA FERNANDES

**VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: memórias de uma educadora
(1978-2008)**

Aprovada em: 21 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dra. Fabiana Sena da Silva
UFPB-PPGE Orientadora


Prof. Dr. Adriano Azevedo G. de León
UFPB-PPGS Examinador externo


Prof.^a. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
UFPB-PPGE Examinadora interna

JOÃO PESSOA

2017

DEDICATÓRIA

A minha avó/mãe (*in memoriam*), sinto sua falta, todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força espiritual e por me acompanhar nesta trajetória permitindo a realização deste trabalho com saúde e alegria.

A todos os meu familiares, minha mãe, meu pai, meus amados irmãos e irmãs pelo amor, estímulo e apoio constante durante toda esta caminhada.

À orientadora, Prof.^a Dra. Fabiana Sena da Silva, pelos ricos diálogos e compromisso na orientação, que permitiram o amadurecimento do trabalho aqui apresentado, meus agradecimentos.

À Prof.^a. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho e ao Prof. Dr. Adriano Azevedo G. de León, por aceitarem contribuir com este trabalho.

A Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo pela disponibilidade, seriedade, carinho e atenção com que me recebeu durante toda esta pesquisa.

À Capes pela bolsa, que me possibilitou dedicação ao mestrado.

Ao corpo docente do PPGE/UFPB, meus agradecimentos.

A minha orientadora na graduação em Pedagogia na UERN, Prof.^a Maria Euzimar Berenice Rego da Silva, pessoa muito importante na minha vida acadêmica.

Aos meus queridos amigos, Raquel, Aline, Ivanilza, Maciel, Sueilton, Simone e Leandro, por estarem comigo durante toda essa experiência acadêmica e fazerem parte da minha história de vida.

Aos novos amigos, Lucas, Shirley, Lígia, Jucilene, Alânia, Flávia, e Auxilândia que se juntaram aos “velhos” que conquistei ao longo de minha trajetória.

Muito obrigada a todos!

RESUMO:

Este estudo teve como objetivo analisar a história e memória da trajetória educacional e engajamento político e social de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo na cidade de Pau dos Ferros entre os anos de 1978 a 2008. E indagando-se: Como ocorreu o processo pedagógico no ato político e sindical na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN) e Partido dos Trabalhadores (PT)? Logo, está situada no campo da Nova História Cultural e tem como apoio teórico-metodológico os estudos do campo da memória, biografia, história oral e gênero, desenvolvidos por Jacques Le Goff (1990), Maurice Halbwachs (2004), Marie Christine Josso (2010), Verena Alberti (1989), Rachel Soihet (1998), Michelle Perrot (2015), entre outros estudos que articulam as discussões sobre memória e história oral. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de entrevistas com a História Oral Temática. Também fazem parte das fontes utilizadas alguns materiais que nortearam as práticas educativas da educadora Valdilene Lobo na instituição de ensino superior CAMEAM/UERN bem como o seu material de engajamento político (textos, folders de campanha e algumas fotografias). A partir da análise e reflexão das reminiscências de Valdilene Lobo, foi possível compreender a construção da identidade docente da educadora ao longo de suas práticas educativas que estiveram situadas no contexto pós Golpe Militar de 1964. Desse modo, suas lembranças desvelam o contexto histórico concernente à educação de Pau dos Ferros. De fato, esta pesquisa de cunho biográfico permite evidenciar aspectos da história da educação por intermédio da memória de uma educadora, passando por acontecimentos políticos e sociais da comunidade, desvelando sua trajetória educacional e política e contribuindo para pensar a história da docência no período da ditadura militar e da redemocratização.

Palavras-chave: Valdilene Lobo. Memória. Educação. Engajamento político.

ABSTRACT:

This study aimed to analyze the history and memory of the educational trajectory and political and social engagement of Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo in the city of Pau dos Ferros, Northeastern Brazil, from 1978 to 2008. It inquires how did the pedagogical process occur in the political and trade union act in the Association of Teachers of Rio Grande do Norte (APRN) and Workers' Party (PT). It is situated in the field of New Cultural History and has the theoretical and methodological support of studies in the field of memory, biography, oral history and gender, developed by Jacques Le Goff (1990), Maurice Halbwachs (2004), Marie Christine Josso (2010), Verena Alberti (1989), Rachel Soihet (1998), Michelle Perrot (2015), among other studies that articulate the discussions about memory and oral history. Thus, this research was developed through the methodology of interviews with the Thematic Oral History. Some materials that guided the educative practices of Valdilene Lobo in the higher education institution CAMEAM/UERN, as well as her own political engagement material (texts, campaign brochures and some photographs) were used as sources. From the analysis and consideration of the reminiscences of Valdilene Lobo, it was possible to understand the construction of her teacher identity throughout her educational practices situated after the 1964 Brazilian military coup d'état. Thus, her memories unveil the historical context concerning education in Pau dos Ferros. In fact, this biographical research allows us to highlight aspects of the history of education through the memory of an educator, passing through community's political and social events, revealing her educational and political trajectory, and contributing to think about the history of teaching in periods of military dictatorship and re-democratization.

Keywords: Valdilene Lobo; Memory; Education; Political Engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura I. Patronato Alfredo Fernandes

Figura II. Geraldo Melo na campanha de 1986

Figura III. Ficha de filiação

Figura IV. Folhetim de Campanha à Coordenação do *Campus* em 1989

Figura V. Folhetim de Campanha à Direção do *Campus* em 1999

Figura VI. Jornal Gazeta do Oeste

Figura VII. Folder de campanha

Figura VIII. Manual didático Moral e Civismo

Figura IX. Estadualização da FURRN

Figura X. Plano de trabalho

Figura XI. Roteiro do Trabalho de Campo

Figura XII. Textos utilizados no PT

Figura XIII. Texto Desafio aos Educadores

LISTA DE SIGLAS

Associação Docente da Fundação Universitária Regional do Rio Grande do Norte – ADFURN

Associação Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – ADUERN

Associação de Professores do Rio Grande do Norte – APRN

Campus Avançado Profa. “Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM

Central Única dos Trabalhadores – CUT

Conselho Federal de Educação – CFE

Estudos de Problemas Brasileiros - EPB

Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte – FURRN

Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Nova História Cultural – NHC

Núcleo de Estudos em Educação – NEED

Núcleo Regional de Educação – NURE

Organização Social e Política do Brasil – OSPB

Partido Democratas – DEM

Partido Democrata Social – PDS

Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB

Partido dos Trabalhadores – PT

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC

Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

United States Agency for International Development – USAID

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Universidade Regional do Rio Grande do Norte – URRN

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO DO OBJETO	12
1.1 Percurso metodológico: Memória e História Oral	17
2. PERCURSO DE FORMAÇÃO DA EDUCADORA VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO	24
2.1 Traços biográficos de uma educadora: Valdilene Lobo	25
2.2 Reminiscências de formação e o contexto histórico-ditatorial	26
2.2.1 De professora a educadora	34
3. HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UM ENGAJAMENTO POLÍTICO E SOCIAL DE VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO (1978-2008)	48
3.1 Emancipação crítica no contexto de redemocratização: APRN e movimentos grevistas no RN	49
3.2 Engajamento político no partido dos trabalhadores	60
4. ENGAJAMENTO POLÍTICO DE VALDILNE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: DESVELANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS (1978-2008)	75
4.1 Aspectos históricos da educação: Escola Estadual 31 de Março	76
4.2 Práticas educativas no ensino superior - UERN	81
PALAVRAS FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	106
ANEXOS	114

1. INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Não é na história de nossa terra que iremos estudar a situação de nossas mulheres, porque infelizmente os poucos homens que têm escrito apenas esboços dela não as acharam dignas de ocupar algumas páginas de seus livros. (FLORESTA, 1989, p. 47)

Todo problema de pesquisa tem um início e este é fruto, a *priori*, de uma curiosidade que mais tarde se tornaria uma inquietação. A epígrafe acima, presente no livro *Opúsculo Humanitário*, da escritora norte-rio-grandense Nísia Floresta¹, reflete a minha inquietação inicial quanto à mulher como sujeito da história.

Frente à proposta de elaboração de um projeto de pesquisa para o mestrado, defrontei-me com incertezas dos caminhos a seguir, mas sempre no propósito de iniciar uma nova pesquisa. Nesta ocasião, algumas opções por caminhos teórico-metodológicos por vezes mostraram-se frágeis, mas contribuíram para dimensionamentos mais sólidos revelados nesta trajetória em construção. Tornou-se um percurso de aprimoramento na busca de algo que eram apenas indícios.

Parafraseando Carlo Ginzburg (1989, p.151), o homem, por milênios, foi um caçador, “Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareia de ciladas”. Neste sentido, o pesquisador também realiza a tarefa de “caça”, ao passo que interpreta e reinterpreta vestígios, visando à compreensão de seu objeto de pesquisa. Sobre isso, Burke (1992, p. 25) alerta que “[...] é necessário ler os documentos nas entrelinhas. Não há nada de errado em tentar ler nas entrelinhas [...]”.

Para relatar meu decurso na construção deste objeto, remeto-me à graduação em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na qual destaco as discussões acerca de gênero e educação e feminização do magistério, suscitadas em sala de aula. Ressalto, ainda, o interesse pela pesquisa. Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em 2010², ingressei em grupos que desenvolviam projetos de pesquisa, cujas discussões abordavam as relações de gênero, memória, (auto) biografia e história oral.

¹ *Opúsculo Humanitário* foi uma obra publicada originalmente em 1853. O livro reúne uma série de artigos e ensaios que Nísia Floresta publicou em jornais e uma de suas mais importantes publicações, na qual exprimiu o seu ideal de educação feminina no Brasil inerente ao contexto do século XIX no país.

² Minha permanência nesses grupos de pesquisa encerrou-se em 2013, quando concluí a graduação.

Por meio do PIBIC, participei como voluntária e bolsista nos Projetos de Pesquisa “Diálogos Autobiográficos: Reminiscências do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd)”, com os planos de trabalhos intitulados “Experiências formadoras e narrativas de vida”, “Experiências formadoras, narrativas de vida e pesquisa³” e “Diálogo entre cotidiano familiar e escolar nas serras do Alto-Oeste Potiguar: experiências formadoras de educadores/as do campo sobre relações de gênero e sexualidade”.

A partir da participação nesse último, tornei-me membro do Projeto de Extensão “Diálogos autobiográficos: trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”, como discente bolsista. Os projetos acima fizeram parte do Núcleo de Estudos em Educação NEEd, do Departamento de Educação, Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia-CAMEAM/UERN, coordenados pela professora Maria Euzimar Berenice Rego Silva⁴.

A opção em participar dos projetos decorreu do interesse temático. No último período de graduação, quando cursava o componente curricular Educação e Movimentos Sociais⁵, discorremos acerca da presença dos movimentos sociais no contexto histórico do Golpe Militar de 1964 e do processo de redemocratização do Brasil. Ao realizar mais pesquisas sobre tal contexto, algo em relação à participação feminina naquele cenário me inquietou. No tocante ao aprofundamento temático ou a uma possível elaboração de projeto de pesquisa, estes foram desconsiderados em razão da necessidade de se produzir um trabalho monográfico, o qual estava em processo de construção, mirando-se a possibilidade de futuro projeto de mestrado.

A partir de então, essa inquietação levou-me a lançar um olhar sobre a trajetória de mulheres educadoras engajadas politicamente. Aguçou-me a curiosidade sobre a representatividade feminina na política na cidade de Pau dos Ferros⁶, no contexto de redemocratização do país pós-regime ditatorial de 1964. Nesse ínterim, conheci algumas pessoas que fizeram parte desse processo de engajamento político. Imbuída de maior interesse sobre o assunto, busquei saber quem eram essas mulheres – isso me levou a conhecer algumas educadoras já aposentadas do CAMEAM/UERN que faziam parte do grupo e estavam engajadas na conjuntura política da cidade. Logo algumas indagações surgiram: Como ocorreu a trajetória de formação das educadoras do ensino superior no CAMEAM/UERN, de modo a

³ Vigente entre 2010-2011 e 2011-2012, respectivamente.

⁴ Professora Adjunta nível IV e orientadora na pesquisa e extensão, assim como no Trabalho de Conclusão de Curso.

⁵ Componente Curricular Optativo ofertado no semestre 2012.2 e ministrado pela professora Josefa Aldacéia Chagas de Oliveira, Professora Assistente nível III.

⁶ Pau dos Ferros é um município situado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, distando 392 Km da capital do Estado, Natal.

possibilitar seu envolvimento político? Qual o discurso educacional presente nesse contexto de redemocratização na cidade de Pau dos Ferros?

Pensar as experiências das educadoras nesse cenário político reporta à trajetória de mulheres como sujeitos históricos. Hoje, elas estão inclusas no campo da historiografia, e, posso dizer, a Nova História Cultural – doravante NHC – contribuiu para essa inclusão, quando, no século XX, a renovação historiográfica ampliou as temáticas e objetos de pesquisa⁷. Tal fato se confirma nas palavras de Burke (1997, p. 126): “Essas extensões de territórios estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las⁸”.

As mulheres eram vistas como sujeitos marginalizados; segundo Borges (2006, p. 210), com essa ampliação, entretanto, “[...] surgiu o interesse pelos ‘excluídos’ ou os ‘vencidos’ da história, como as ditas minorias sociológicas (negros, mulheres, homossexuais)”. Nessa perspectiva, Soihet (1998, p. 77) acrescenta: “Some-se a esse processo a segunda vaga do feminismo, ocorrido a partir de fins dos anos 1960, que resultou um fértil intercâmbio, alçando-se as mulheres à condição de objeto e sujeito da história”. Para Scott (1992, p. 77), em *História das Mulheres*, a inserção da mulher no campo de estudo seguem as campanhas feministas.

A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história [...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado.

Ressalto que não tenho a intenção de relatar a história do movimento feminista. Acredito, no entanto, que algumas elucidações são necessárias para que se possa compreender o momento em que as mulheres foram inclusas no campo de estudo da história; além disso, considero importante desenvolver um estudo com base nas histórias e memórias de mulheres educadoras. Nessa direção, Rago (1995, p. 84) afirma que, “Na década de 1980, amplia-se largamente o leque temático não apenas em relação à incorporação de novos agentes sociais,

⁷ Falar sobre a renovação historiográfica remete à Escola dos *Annales*, intimamente ligada a essa renovação. Essa escola surgiu na França, em 1929, por intermédio da publicação da Revista *Annales d’ Historie Économique et Sociale*, por Lucien Febvre e March Bloch. Ao fundarem-na, contribuíram para pensar em um novo fazer historiográfico, ampliando-se a perspectiva histórica e aproximando-se das outras Ciências Sociais.

⁸ Ver Pierre Nora e Jacques Le Goff, em *Faire de l’histoire*, obra de 1974, que traz uma coleção de três volumes intitulados de “Novos problemas”, “Novas abordagens” e “Novos objetos”.

[...] mas principalmente em relação a dimensões da vida social privilegiadas pelos estudos da mentalidade e da sensibilidade”. Outrossim, comenta:

Além disso, o impulso feminista desta produção evidencia-se na vontade de provar a capacidade criativa das mulheres enquanto sujeitos sociais capazes de fazerem a História, de investirem contra as múltiplas manifestações do poder, e enquanto elaboradoras de iniciativas, de formas de percepção e de experiências que merecem ocupar lugar na memória social, tanto quanto as masculinas. (RAGO, 1995, p. 49)

A história das mulheres está intimamente ligada à política. Para Scott (1992, p. 66), em *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*, “[...] Grande parte da atual história das mulheres, mesmo quando opera com conceitos de gênero, está voltada para as preocupações contemporâneas da política feminista [...]”. Sob essa perspectiva, Perrot (1998) destaca que o silêncio sobre a história das mulheres também advém do efetivo mutismo nas esferas políticas por muito tempo privilegiadas como os locais exclusivos do poder. Ainda nessa mesma obra (1998, p. 186), Perrot afirma que o século XIX “levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto [...] Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa [...]”. A concepção da figura materna, portanto, acabou refletindo no âmbito educacional. Quanto a sua atuação na educação, esta se deu da seguinte forma:

A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadoras de consciências. (ALMEIDA, 2006, p.61-62)

Neste sentido, a mulher/professora passou a ser vista como figura materna, com o dom da maternidade. Em “contrapartida, enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos” (ALMEIDA, 2006, p. 61). Nessa ótica, busquei pensar e analisar a trajetória educacional daquelas educadoras do CAMEAM – como se tornaram professoras, o que as levou à escolha dessa profissão e como a concepção da figura materna refletiu em suas esteiras de formação como mestres.

Posto isso, pensei no contexto local. No princípio, cogitei centrar o objeto de estudo no percurso educacional e no engajamento político de três educadoras⁹, haja vista tratar de educadoras do CAMEAM que tiveram sua vida marcada por seu engajamento político. Considerando-se, todavia, a temporalidade da pesquisa, a proposta inicial foi redimensionada, concentrando-se em apenas uma dessas mulheres, qual seja, Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Assim, a opção por se trabalhar com a história de apenas uma delas se deu decorrente do fator tempo e acessibilidade.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa é analisar a história e a memória da trajetória educacional e o engajamento político e social de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo na cidade de Pau dos Ferros entre os anos de 1978 a 2008. Para iniciar essa investigação, indagamos: Como ocorreu o processo pedagógico no ato político e sindical na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN) e no Partido dos Trabalhadores (PT)?

A partir desse questionamento, foram estruturados os objetivos específicos, quais sejam: analisar a trajetória de formação da educadora do ensino superior; identificar o discurso educacional presente nas bandeiras e manifestações defendidas por ela; verificar as influências e seu engajamento político na prática educativa bem como compreender e identificar sua motivação para a inserção nesse cenário político como docente no ensino superior¹⁰.

A professora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo é licenciada em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atuou como docente no ensino superior no período de 1978 a 2008, no Departamento de Educação/UERN. Anteriormente, contribuiu na educação básica do município de Pau dos Ferros, especificamente no segundo grau, hoje ensino médio. Seu engajamento político iniciou em 1980, quando participou ativamente como sindicalista e em partidos políticos, lançando sua candidatura ao cargo de vereador em dois partidos políticos: Partido Democrata Social (PDS), em 1982, e Partido dos Trabalhadores (PT), em 1988. Esse ato reflete parcialmente como se deu a redemocratização em nosso país. Segundo Lima Jr. (1993, p. 39), “A redemocratização requereu como um de seus principais condutos um novo sistema de partidos políticos efetivos, representativos e legítimos”.

No que diz respeito ao recorte temporal, optei por traçar a trajetória da educadora no período compreendido entre 1978 a 2008. Quanto às fontes disponíveis para a realização deste

⁹ Proposta referente ao projeto de mestrado submetido à Linha de Pesquisa História da Educação (PPGE/UFPB), ano referência 2015.

¹⁰ Destaco que os objetivos geral e específicos possuem distinções quanto aos apresentados na submissão do projeto e redimensionados com o fim de deixar a proposta de trabalho mais clara.

trabalho, dispus de alguns materiais que nortearam sua prática como educadora, a exemplo dos planos de curso e roteiros de trabalhos de aulas no ensino superior, correspondentes aos anos de 2000 e 2001, e também material de engajamento político (textos, folders de campanha e algumas fotografias).

É relevante ressaltar que, com exceção das fotografias, as fontes disponíveis para este trabalho pertencem ao acervo pessoal de Valdilene Lobo, as quais foram selecionadas por ela própria, o que demonstra um direcionamento para a narração de sua história. Philippe Artières (1998, p. 3), em seu texto “Arquivar a própria vida”, afirma que, “Numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas”. Seguindo nesta discussão, para o autor supracitado arquivar a própria vida faz parte de uma “intenção autobiográfica”.

Escrever um diário, guardar papéis, assim como escrever uma autobiografia, são práticas que participam mais daquilo que Foucault chamava a preocupação com o eu. Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência.

De fato, a escolha das fontes apresentadas mostra o direcionamento que a educadora pretende dar à sua história de vida.

1.1 Percorso metodológico: Memória e História Oral

Para tratar das fontes citadas, recorri à Memória e à História Oral, apropriadas ao atingimento dos objetivos da pesquisa. A memória é uma fonte histórica, uma possibilidade frente à necessidade de justapor as fontes disponíveis. Nesse sentido, as fotografias são fontes históricas e constituídas de um “(...) fragmento congelado de uma realidade passada” (KOSSOY, 2003, p. 37); não são retratos fidedignos do passado. Segundo Dubois (1993, p.30), “O papel da fotografia é conservar o traço do passado ou auxiliar as ciências em seu esforço para uma melhor apresentação da realidade do mundo.” Neste trabalho, proponho pensar nas fotografias como fontes historiográficas, e não apenas como material ilustrativo. Utilizo também a história oral, que coleta fontes que narrem o percurso educacional e político daquela educadora. A história oral, como método de pesquisa, consiste na realização de

entrevistas gravadas com pessoas que testemunham acontecimentos, modos de vida, entre outros aspectos que fazem parte da história contemporânea.

Ela traz novas perspectivas à historiografia contemporânea, possibilitando ao historiador utilizar não apenas documentos escritos. Para Thompson (1992, p. 17), “A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional [...]”. Ela permite a compreensão de fatos históricos do passado junto a documentos escritos, imagens e outros tipos de registros. Conseqüentemente, as lembranças memoradas por Valdilene Lobo constituem fatos históricos, cujas recordações tratam de memórias coletivas herdadas do grupo social no qual esteve/está inserida.

Conforme Brandão (2008), nossa lembrança individual é constituída por elementos pertencentes ao convívio familiar. Quando memoramos, recordamos memórias de outras pessoas. Neste entendimento, Halbwachs (2004), no livro *A memória coletiva*, vincula o termo memória à participação em grupo social; observa que as lembranças dos outros estão imbricadas às nossas e podem reorientá-las. Para Bosi (1994, p.408), a memória coletiva “Se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais [...] vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação”.

No processo de memoração à trajetória educacional e engajamento político, Valdilene Lobo também escreve aspectos inerentes a sua cultura, como as condições sócio-históricas à qual ela pertenceu. Para Le Goff (1990, p.476, grifos do autor), “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Por vezes, “os temas memórias, memoração, esquecimentos – incluindo os silêncios e os não ditos – são muitas vezes abordados [...] em seus aspectos negativos, e mesmo pejorativos” (BRANDÃO, 2008, p. 15). Falo, no entanto, da memória relacionada a aspectos como memoração e ressignificação de trajetórias por meio da memória autobiográfica. Compreendo que a memória não fornece um quadro fidedigno do passado, haja vista ser mutável, passível de ressignificação, em razão dos silêncios e esquecimentos que se fazem presentes na memoração do passado.

As entrevistas foram realizadas por meio da história oral, já que fazem parte, portanto, de um tipo de documento biográfico junto a memórias e autobiografias, possibilitando compreender como o sujeito deste estudo experimenta e interpreta dados

acontecimentos ou situações bem como modos de vida e vivências do grupo social, história comprometida, então, com as experiências do sujeito e não com uma verdade absoluta.

Posterior ao aprofundamento teórico acerca do método citado, realizei a pesquisa de campo por meio de levantamento de dados, o que contribuiu na preparação dos roteiros das entrevistas realizadas no processo seguinte. As entrevistas ocorreram com base na História Oral Temática, utilizando-se um roteiro¹¹ baseado nos objetivos da pesquisa. Elas versam sobre o tema escolhido para o estudo. Faz-se necessário, todavia, esclarecer os tipos de entrevistas realizadas pela história oral.

As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. (ALBERTI, 2004, p. 37-38).

As entrevistas temáticas, como instrumentos, foram realizadas com o fim de gerar uma narrativa que descrevesse a trajetória da educadora. As fontes orais foram coletadas com o uso de um aplicativo de gravação, instalado no notebook, como e de câmera filmadora. Posteriormente, as fontes foram transcritas e devolvidas à entrevistada para que esta pudesse revisar o texto, retirar e ou acrescentar algo. Somente após o retorno desse material, ocorria a análise de dados.

Gravei as entrevistas na residência da educadora, em Pau dos Ferros, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹². Estas geralmente aconteciam no fim de tarde e duravam, em média, quarenta minutos ou uma hora.

Para a análise e compreensão dos materiais escolhidos, tive como aporte teórico os estudos do campo da memória, biografia, história oral e gênero desenvolvidos por Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, Marie Christine Josso, Verena Alberti, Rachel Soihet, Michelle Perrot e entre outros.

Quanto à realização das entrevistas, estas se desenvolveram em três fases: idade escolar, ensino superior e profissão e engajamento político e social. Vale salientar que esse momento de realização das entrevistas foi feito em processo de idas e vindas, necessárias

¹¹ O roteiro utilizado nas entrevistas será apresentado nos capítulos seguintes como também estará disponível nos anexos.

¹² Segundo a Resolução CNS nº 466/2012, sobre pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa deverá ter respeito à dignidade humana e realizada com consentimento livre e esclarecido dos participantes.

diversas visitas, haja vista as primeiras terem sido tímidas e as posteriores revelaram-se mais detalhadas.

Apesar disso, a entrevistada sempre se mostrou receptiva e interessada na pesquisa, desde o primeiro contato ocorrido informalmente por rede social, telefonemas e mensagens via celular até o nosso primeiro encontro, em sua residência. Nessa direção, Brandão (2008) alerta para certas “tarefas” a serem pensadas pelo pesquisador que se utiliza do método biográfico para a produção de trabalhos acadêmicos.

No caso dos trabalhos acadêmicos que utilizam a história de vida e as narrativas autobiográficas como instrumento de pesquisa, o pesquisador vai ouvir, anotar ou gravar, transcrever, interpretar, e procurar um sentido na narrativa, não só no que o narrador fez – e contou –, mas no que não fez e pensou em fazer. (p. 56).

Seguindo esse entendimento, fazer história oral não significa sair gravando toda e qualquer entrevista. Estudos alertam para a necessidade de haver um procedimento organizado, ou seja, “[...] não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho dispostos a falar um pouco sobre suas vidas”, (ALBERTI, 2004, p. 29). Para utilizá-la como método, é necessário que se esteja embasado em uma investigação científica, que o tema seja contemporâneo e os sujeitos entrevistados estejam disponíveis e em condições físicas e mentais para efetivamente contribuir daí utilizar com a história oral (ALBERTI, 2004).

Desse modo, a primeira fase de entrevistas foi desenvolvida com o intuito de compreender como seu deu a formação escolar de Valdilene Lobo nos primeiros anos de escola e alfabetização, haja vista sua trajetória escolar estar ligada à trajetória educacional e engajamento político e social. Elaborei, assim, algumas questões para que, por meio delas, fosse possível narrar sua trajetória educacional. A educadora trouxe à luz lembranças que não são apenas suas, uma vez que a narração “[...] pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia”, (BENJAMIN, 1994, p.221). E embasou-se nas seguintes perguntas narrativas¹³: Em que idade você começou a frequentar a escola? Onde era a escola que frequentou? Qual o período? De que forma aconteceu a sua alfabetização? Quais os procedimentos de aprendizagem? Fale sobre o seu desempenho como estudante. De que gostava e de que não gostava na época em que estudou na escola? Por quê?

¹³ Destaco a questão da pergunta narrativa, haja vista suscitar respostas elaboradas e ricas em detalhes.

Na fase seguinte, optei por trabalhar com questões que lhe permitissem relatar sua escolha profissional e de que forma isso ocorreu. Tomei por base as seguintes perguntas geradoras¹⁴: Em que ano você entrou na universidade? Qual instituição? Fale sobre a sua escolha de curso/profissão. Em que momento você passou a atuar como educadora?

A terceira fase diz respeito ao engajamento político da entrevistada na cidade de Pau dos Ferros. Eis as questões: Como se deu o seu envolvimento político e social? Existiu alguma motivação para este envolvimento? Você fez parte de sindicatos e ou partidos políticos? Por que fazer parte desses movimentos? Fale sobre essa participação. Quais eram as bandeiras que você defendia e ou defende? Ainda há envolvimento?

A metodologia utilizada possibilitou a compreensão de como se deu a trajetória e a formação da educadora em questão. Utilizamos em especial a história oral, reconhecendo que as trajetórias e memórias dos indivíduos merecem ser ouvidas. Quanto ao processo de construção desta pesquisa, também busquei utilizar elementos de análise do discurso encontrados em Michel Foucault. Não almejo, todavia, fazer uma pesquisa foucaultiana, mas, na busca do rigor científico, tomar como aporte seu pensamento para analisar a educação e os estudos de gênero, ainda que correndo o “perigo” de não atender aos preceitos do referido método. A partir desse prisma, convém destacar que

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; é visto que isto a história não cessa de nos ensinar- o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mais aquilo, por que, pelo que se luta, poder do qual podemos nos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p.10) 12

Com relação à produção de trabalhos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, no campo da história das mulheres, há crescente produção acerca das mulheres educadoras, sobretudo da Paraíba, como, por exemplo, as dissertações: “Memórias da educadora Olivina Olivia Carneiro da Cunha: práticas educativas e envolvimento político e social na Paraíba (1886-1977)”, de Viviane Freitas da Silva; “Memórias e Práticas Educacionais da Educadora Argentina Pereira Gomes: o seu legado no cenário educativo da Paraíba (1916 1962)”, de Marcia Cristiane Ferreira Mendes e; “Prática Docente em João Pessoa: Histórias e Memórias da Educadora Ana Maria Meira Leal”, de Haquel Myriam de Lima Costa Palhari. Todos esses trabalhos foram defendidos em 2012 e sob orientação do Professor Dr. Charliton José dos Santos Machado.

¹⁴ A primeira e a segunda fases estão apresentadas no Capítulo I desta dissertação.

Ainda há as dissertações “Carmen Coelho de Miranda Freire (1912-2003): a biografia de uma educadora a partir de suas práticas escritas”, de Niédja Ferreira dos Santos, defendida em 2012, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Lúcia da Silva Nunes, e “Memórias entre papéis: tessituras das práticas docentes de Hilda de Souza (1948-1953)”, de Kedna Karla Ferreira da Souza, defendida em 2012, sob a orientação de Wojciech Andrzej Kulesza.

No tocante às memórias de educadoras e instituições, há os trabalhos intitulados “História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971)”, de Enoque Bernardo da Silva, defendida em 2011, esta sob a orientação do Professor Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro; “Entre casas e instituições escolares: A educação de Juazeirinho – PB nas vozes de educadoras pioneiras (1950-1973)”, de Kiara Tattiany Santos da Costa, e “Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970)”, de Wanderléia Farias Santos, ambas sob a orientação da Professora Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes, defendidas em 2012 e 2014, respectivamente. Outrossim, as teses e dissertações mencionadas pertencem à Linha de Pesquisa História da Educação.

Embora as produções já existentes, é importante que novos estudos possam dar continuidade à temática. Especificamente nesta pesquisa, busco, por intermédio das memórias da educadora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo, também analisar a representatividade feminina no cenário político, sobretudo no cenário político na cidade de Pau dos Ferros pós-regime militar de 1964.

À luz dessas considerações e visando atender aos objetivos da pesquisa, esta dissertação configura-se em três capítulos: 1. **Percorso de formação da educadora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo** – no qual trago os aspectos biográficos de Valdilene Lobo, sua trajetória de formação revelada por meio de suas memórias com o intuito de apresentar como Valdilene Lobo se tornou educadora; 2. **História e memória de um engajamento político e social de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo (1978-2008)** – no qual abordo a participação feminina no cenário político por meio de suas reminiscências e experiências na cena política de Pau dos Ferros também analiso a forma como se deu este engajamento e seu discurso educacional presente no cenário político de redemocratização do país e; 3. **Engajamento político de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo: desvelando práticas educativas (1978-2008)** – que trata das práticas educativas da educadora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo como professora no ensino superior na UERN e, sobretudo, ressalta seu processo pedagógico no ato político e sindical e como realiza suas práticas nesse contexto.

A realização deste estudo não teve, enfim, intenção de apresentar “grandes nomes”, mas reconhecer que as trajetórias e as memórias dos indivíduos merecem ser ouvidas, especificamente, a história e memória da trajetória educacional e engajamento político e social da educadora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Enfim, a produção desta dissertação possibilitou-me compreender que uma pesquisa em história da educação revela a história e a identidade pessoal e ou de um grupo e que a nossa memória também é coletiva, fazendo-nos personagens de nossa própria história, possibilitando compreender a sociedade a partir de um sujeito.

2. PERCURSO DE FORMAÇÃO DA EDUCADORA VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO

Não se trata, pois, de negar ou de relegar a subjetividade e a historicidade do mundo narrado pelos indivíduos, mas admitir como legítima a possibilidade de ler uma sociedade mediante uma única biografia. Pois uma pessoa totaliza um sistema social, é nesse sentido que ela é “universal singular”. (PASSEGI, 2011, p. 121)

De acordo com a epígrafe acima, os sujeitos totalizam um sistema social. É possível, então, “ler uma sociedade mediante uma única biografia”. É relevante contar a história dos sujeitos marginalizados no paradigma tradicional da história, como as mulheres. Para Ginzburg (1997, p. 27), “Alguns estudos biográficos demonstram que indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo – pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico”. Nessa ótica, a abordagem biográfica possibilita contar história a partir dos indivíduos comuns, e não só por eles, fugindo, assim, do paradigma tradicional, de uma narrativa factual, linear, cronológica.

Biografam-se os sujeitos com o intuito de se compreenderem as suas trajetórias de vida, o cotidiano e as representações destes sujeitos “comuns”, sob a assertiva de que essas trajetórias constituem a história da sociedade, do grupo no qual estão inseridos, e, por conseguinte, a história da educação. Segundo Josso (2010, p. 27), “As histórias de vida tornaram-se nos 1980 um material de pesquisa muito em voga nas ciências do humano, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante”. Mais uma vez saliento, todavia, que não há interesse de fazer uma história de vida com as reminiscências de Valdilene Lobo, porém acredito ser pertinente destacar o constante uso da abordagem biográfica e ou autobiográfica nas pesquisas em educação, muitas delas com foco na formação docente, análise do dia a dia e da práxis, como uma metodologia de pesquisa e formação na construção desta identidade docente e de autoformação¹⁵.

Conforme Passegi (2011, p. 147), “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se.”. Nesse entendimento, o uso da abordagem biográfica no campo da educação tem como fim evidenciar as representações sobre as experiências educacionais dos sujeitos e entender os processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2006).

¹⁵ Para Josso (2010), autoformação significa formar a si mesmo como reflexo sobre os percursos pessoais e profissionais.

O presente estudo foi desenvolvido com auxílio de trechos biográficos rememorados por Valdilene Lobo. Assim, ao fazer uso dessa abordagem, objetivo explicitar a compreensão da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, entender que a trajetória de um indivíduo, que é incluído em um sistema social, também é uma trajetória universal, e este indivíduo é um sujeito da história. Dessa forma, esclareço, portanto, que não pretendo negar o conhecimento histórico interpretado por meio de práticas culturais e representações. Sobre essa visão, Machado, Nunes e Silva (2012, p. 8) afirmam que “Contar as histórias das educadoras é insistir no rompimento de um silêncio histórico que perdurou tempo demais”. Nesse ideal, Machado (2010, p. 24-25) destaca que:

Tome-se, por exemplo, as educadoras, em regra mulheres comuns, que, por tradição histórica, revezaram-se ao longo da vida entre a labuta doméstica e as atividades públicas [...] Todavia, ainda hoje são tratadas por diversos historiadores como anônimas, sem histórias, por conseguinte, pouco aparecem ou não são identificadas na historiografia tradicional da educação [...].

No tópico seguinte, apresento alguns fragmentos biográficos da educadora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo ancorados na abordagem biográfica. Não se trata, contudo, de uma biografia rigorosa, uma vez que não há, aqui, intenção de fazer uma reconstrução de vida, mas, sim, tratar das experiências, e, por que não dizer? de uma história de vida professoral, de um sujeito que não escapa da dimensão da coletividade.

2.1 Traços biográficos de uma educadora: Valdilene Lobo

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo nasceu no dia 22 de março de 1953, no município de Portalegre, zona rural de Tabuleiro dos Bois, localizado no Polo Serrano da Mesorregião do Oeste Potiguar; é a quinta filha¹⁶ do fazendeiro Francisco Lobo Maia e da dona de casa Celi Pinheiro Lobo. A família mudou-se para Pau dos Ferros objetivando dar seguimento ao estudo dos filhos nas escolas da cidade. Valdilene Lobo ingressou no Patronato Alfredo Fernandes para cursar o ensino fundamental e deu continuidade à formação escolar, chegando a residir nos municípios de Sousa, Catolé do Rocha e Brejo do Cruz para cursar o ensino de 2º grau e, posteriormente, o ensino superior, no Recife. Atualmente reside em Pau dos Ferros.

¹⁶ Valdilene Lobo tem 15 irmãos, são 13 filhos do primeiro casamento de Francisco Lobo Maia, duas filhas do segundo casamento, e um filho do terceiro. A educadora é a quinta filha de Francisco Lobo Maia e Celi Lobo Pinheiro. Seriam 16 filhos, porém o filho mais velho faleceu em 2012.

Casou-se com Eliézer de Freitas Nunes, em 1991; em 1992 teve seu primeiro filho, Émerson de Albuquerque Nunes, que, no período realização das entrevistas, estava com 24 anos. Em 1994, teve a filha – esta chamada Érika Celi de Albuquerque Nunes. A educadora formou-se em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no ano de 1977. Em 1978 dá início à carreira profissional como educadora do Estado na Escola Estadual 31 de Março, hoje Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo. Em 1979, tornou-se educadora da Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN)¹⁷, atual Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atuou no ensino de primeiro e segundo graus por onze anos, concomitantes ao período de atuação na UERN. Em 1993, obtém dedicação exclusiva nesta, aposentando-se em 2008.

No que diz respeito ao engajamento político e social, atuou no sindicato de professores. Inicialmente, foi escolhida como Coordenadora da subseção da extinta Associação de Professores do Rio Grande Norte (APRN), hoje Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE). Já na Universidade, esteve presente na Associação Docente da Fundação Universitária Regional do Rio Grande do Norte (ADFURN), atual Associação Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (ADUERN). Posteriormente, no final dos 1980, engaja-se no Partido dos Trabalhadores (PT). Anteriormente, em 1982, filiou-se e lançou candidatura ao cargo de vereador do município de Pau dos Ferros pelo partido PDS, não se elegendo. Atualmente não mais participa de movimento político na comunidade, exceto na existência de algumas reuniões esporádicas, justificando esse afastamento, após a aposentadoria, pela necessidade de cuidar dos pais já idosos. Quanto ao afastamento do PT, alega estar “descrente” com a cena política do partido, logo desfilada, tendo transferido seu título eleitoral para o município vizinho. Apesar disso, relata que almeja retornar à cena política do PT na comunidade.

2.2 Reminiscências de formação e o contexto histórico ditatorial

¹⁷ A UERN foi criada em 1968, em Mossoró, com o nome Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN), sendo resultado da agregação de quatro faculdades existentes, quais sejam: Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Escola Superior de Enfermagem. Em 1987, a instituição estadualizou-se. O *campus* de Pau dos Ferros foi criado em 1976. E atualmente, a UERN é constituída por um *Campus* central, cinco *Campi* avançados e doze Núcleos Avançados de Educação Superior.

A alfabetização da educadora Valdilene Lobo iniciou-se ainda na comunidade rural, entre os anos 1958 e 1959. Eis um pequeno trecho transcrito da entrevista gravada cujo teor trata desse período:

Olhe, a escola formal não, mas, na escola particular, eu acho que comecei com uns cinco anos. Meu pai contratou uma professora, a professora Ivanilda Miranda, no tempo era desarnar. Nos desarnar lá no sítio, eu, meus irmãos, inclusive crianças também das propriedades circunvizinhas vinham pra serem desarnadas [...]. (Entrevista realizada em fevereiro de 2016)¹⁸

Percebe-se na narração de Valdilene Lobo uma preocupação do seu pai com a educação dos filhos, ao contratar uma professora para que pudesse, segundo sua fala, “desarnar” as crianças, termo que corresponde ao procedimento de ensinar as primeiras letras a alguém, seria alfabetizar. Desse modo, a professora Ivanilda Miranda é contratada para desarnar Valdilene Lobo, seus demais irmãos e também as demais crianças que moravam na propriedade. A professora, segundo Valdilene, chegou a residir na fazenda, onde havia um espaço para que as crianças pudessem ser alfabetizadas. Suas recordações trazem suas experiências com riqueza de detalhes evidenciada em sua rememoração acerca do espaço onde começou sua alfabetização, ou “desarnar”, como ela diz:

[...] tinha a casa grande e ligada à casa grande tinham dois armazéns, então tinha uma mesa bem grande e o primeiro armazém, o armazém da frente, que tinha a porta na frente e tinha a porta da sala grande pra ele, sabe? Aí era lá que nós estudávamos, assim, nesses armazéns. (Entrevista realizada em março de 2016).

Assim, a formação da educadora inicia-se no contexto rural, em um espaço de educação não formal e, de certa forma privado, uma vez que a professora era contratada pelo seu pai. Isso revela a condição social da educadora, pois, segundo ela, este serviço privado foi oferecido não somente a ela e seus irmãos mas também às demais crianças da vizinhança. Sua educação passou a ser formal, contudo, quando a família mudou de cidade para dar prosseguimento aos estudos dos filhos, e, assim, Valdilene Lobo ingressou em uma escola na cidade de Pau dos Ferros.

Entrei na escola formal lá no patronato Alfredo Fernandes em Pau dos Ferros. Eu acho que com sete anos de idade. Sete anos, porque era jardim de

¹⁸ Todas as transcrições tentam seguir fielmente o discurso oral, não havendo qualquer interferência quanto à correção de desvios gramaticais, por ventura cometidos pela entrevistada.

infância, série A, série B e série C. No Patronato a gente estudava para poder chegar ao primeiro ano primário. (Entrevista realizada em fevereiro de 2016)

As recordações da educadora trazem à luz uma instituição relevante para a história da educação de Pau dos Ferros. O Patronato Alfredo Fernandes teve grande destaque na história da cidade. Foi idealizada pelo vigário da Paróquia paufferrense, Padre Manoel Caminha Freire de Andrade, com o objetivo de oferecer assistência social e cristã à comunidade local e também àquelas dos municípios vizinhos (DEODATO, NETA, 2012). São reflexos de uma história da educação no Brasil, que sempre esteve intimamente ligada ao cristianismo, com influência da Igreja Católica nas práticas educativas, desde a colonização do país. Tal processo também foi realizado por intermédio da conversão cristã, ou seja, catequizando a população com os seus dogmas. Isso se confirma na transcrição a seguir:

[...] a escola atendia normas regulares quanto à prática do catolicismo, como a reza no início das aulas e a “infância missionária”, uma espécie de preparação para a catequese posta em prática com alunos entre cinco e nove anos. [...] A escolarização da infância pelo Patronato Alfredo Fernandes foi então o fator máster na cultura paufferrense que uniu educação, religião e atividades filantrópicas em uma só instituição. (DEODATO, NETA, 2012, p. 3)

A trajetória de ensino de Valdilene Lobo no Patronato Alfredo Fernandes revela uma característica que esteve, e de certa forma ainda permanece, presente na alfabetização de muitos brasileiros: a forte presença do cristianismo.

Figura I: Patronato Alfredo Fernandes



Legenda: Patronato Alfredo Fernandes, Pau dos Ferros-RN, 18 de julho de 1954.
Fonte: Arquivo Câmara Municipal de vereadores de Pau dos Ferros.

Com relação às normas e regras presentes nesta instituição, Deodato e Neta (2012), afirmam, “As normas escolares não eram mais tão rígidas quanto a de anos atrás, uma vez que a escola atendia em sua maioria alunos de baixa renda e uso do uniforme não era obrigatório para o jardim de infância, e caiu em desuso para as turmas de alunos mais velhos”, (2012, p. 2). Segundo Valdilene Lobo, o Patronato era administrado por freiras, contudo elas não eram as professoras da casa. Tratava-se de uma instituição filantrópica, assim, a educadora relata que ela e seus irmãos não pagavam para estudar, embora seu pai ajudasse na manutenção da referida instituição.

Nós estudávamos...agora sinceramente eu não sei como era aquilo, papai ajudava, não sabe? Tinham as barracas e papai tomava de conta das barracas, ajudava com arroz, feijão, mas nós não pagávamos nada. Foi para a manutenção, pois deixou de ser filantrópica, mas também não era pública. Tinha internato feminino. Sim, eram paras as moças que vinham principalmente de outra cidade. Na época tinha as internas, eu não era. As moças que os pais mandavam, as moças que tinham condições, não eram pais pobres. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

Ainda que oferecesse serviços filantrópicos, o Patronato não era totalmente público, haja vista funcionar o internato feminino, por meio de serviço privado. O Patronato Alfredo Fernandes¹⁹ chegou a cobrar uma taxa mensal, que também servia para a manutenção. Destarte, as reminiscências de Valdilene Lobo mais uma vez revelam sua condição social, ao afirmar que não pagavam nada, mas que seu pai contribuía para a manutenção da instituição. Embora essa instituição tenha sido criada e regida por princípios filantrópicos, também chegou, também chegou a receber uma clientela pagante. Ampliando sua narrativa, Valdilene conta que seu pai era um homem rico.

O meu pai era pecuarista. Como eu disse a você, ele foi um homem muito rico, ele herdou muitas propriedades, rico de propriedades, de fazenda, de gado, o pai dele, vovô Valdivino, foi uma pessoa muito importante na Paraíba, foi deputado, foi Coronel da Guarda Nacional, Valdivino Lobo Ferreira Maia, e a riqueza era propriedade, sabe? Eram propriedades, ele possuiu escravos, meu avô. A avó de comadre²⁰, Sinhá Gertrudes, foi escrava de vovô Valdivino. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

O avô de Valdilene Lobo era considerado chefe político na região de Catolé do Rocha, onde exerceu o cargo de Deputado Estadual da Paraíba e também foi Coronel da Guarda

¹⁹ Atualmente a instituição encontra-se sob a tutela do Estado do Rio Grande do Norte, funcionando como escola pública.

²⁰ Comadre é sua mãe adotiva. Gertrudes foi escrava de sua família e avó de Comadre. Por sua vez, assumiu a criação de Valdilene Lobo e demais irmãos quando a sua mãe biológica faleceu.

Nacional. Dando prosseguimento à trajetória de Valdilene Lobo como educanda, questioneei-a sobre como ocorreu sua alfabetização e como eram os processos de aprendizagem. Mais uma vez suas lembranças trazem práticas corriqueiras na história da educação do Brasil:

[...] como eu já falei, inicialmente na fazenda em Tabuleiro dos Bois, a professora, Dona Ivanilda Miranda, para “desarnar” não só a gente, os filhos, meus irmãos, mas toda aquela criançada das propriedades, não sabe? Que não tinham professor e papai chamou. Interessante, que eu não disse, eu estava lembrando. Naquela época nós só saíamos da sala que estávamos estudando com uma pedra, que era a licença, uma pedrinha bem roliça [...] Mulher, ela alfabetizava naquela perspectiva bem, é claro né... contexto tradicional, e era juntando, primeiro a carta de ABC, tinha aquela carta de ABC como tinha também a tabuada, nós aprendíamos o alfabeto, as vogais, maiúsculas, minúsculas, aí as consoantes, também as maiúsculas e as minúsculas, e alfabetizava juntando as sílabas. É, B e A ba, B e E be, B e I bi, B e O bo, B e U bu. (Entrevista realizada em março de 2016).

A narração evidencia alguns detalhes de como ocorreu sua alfabetização. As cartas de ABC, ou cartilhas, foram uns dos recursos didáticos pedagógicos mais utilizados na alfabetização nas escolas brasileiras, baseadas em métodos tradicionais e conservadores. Para além das cartilhas, sua rememoração traz um aspecto ocorrido no processo de alfabetização, a pedra da licença, que funcionava como um mecanismo de disciplina na sala de aula. Sobre esse aspecto, convém destacar Foucault (1987, p. 221), ao tratar sobre o poder disciplinar:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado (...) isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar.

Vale destacar ainda, no que se refere a este dispositivo disciplinar de que fala Foucault, que a educadora Valdilene Lobo em suas rememorações apresenta uma outra prática bem conhecida neste processo de alfabetização em aulas particulares: o uso da palmatória como um instrumento de punição.

Aprendi muito bem gramática, não é? Aprendi bem demais, a parte de gramática, as quatro operações eu aprendi também muito bem porque papai nos colocava em escolas particulares de pessoas, Dona Pazi, era o tempo da palmatória que tinha “arguição”, não é? Chamavam “arguição”. É o reforço. Teve uma Dona Maria Viana, ela morreu com 100, mais de 100 anos, [...] ela foi minha professora particular e dos meus irmãos, quase todos, era

conhecida, aqui, em Pau dos Ferros. (Entrevista realizada em março de 2016).

Valdilene Lobo lembra vividamente os nomes de suas professoras, traz o termo arguição e fala da palmatória, a qual, acredito, está relacionada à prática de censura em sala de aula. Sem pretender esgotar o assunto, é fundamental recorrer novamente a Foucault (1987, p. 153) ao abordar sobre disciplina: “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. A escola organiza-se em espaços, tempo, vigilância e punição, na tentativa de controle e disciplina dos corpos.

Ao questionar Valdilene Lobo sobre o que seus pais pensavam acerca daquela prática disciplinar, claramente respondeu: “ave Maria, papai dava o maior apoio, maior valor, que tinha que ter, ter a palmatória mesmo. A palmatória de aroeira”. Questionei-a se aprendia por medo: “tabuada, menina, eu aprendi, aprendi tabuada muito bem”. Ao narrar sua alfabetização com “as professoras particulares”, revela regras da escola formal que outrora estiveram presentes na educação não formal, como instrumentos de punição e disciplina, palmatória e os espaços físicos do armazém semelhantes à sala de aula. Sobre esse aspecto, é necessário conceituar a educação não formal, não como o oposto da educação formal, mas por ser esta uma atividade educacional organizada e sistematizada. Segundo Gadotti (2005, p. 2):

A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem. [...] O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. (Grifos do autor)

Para além das aulas com professoras particulares que traziam aspectos da escola formal, Valdilene Lobo salienta que sua mãe tem parte importante em seu processo de alfabetização – a figura materna está aliada à representação de professora.

Agora, mamãe, eu lembro muito bem, ela fazia nossa roupa, e conta de dividir por duas letras quem me ensinou foi mamãe, que se chamava dividir por duas letras, primeiro por uma, que era um número só, daí depois por duas, ela foi quem ajudou mais [...] ela só tinha o quinto ano primário, mas era uma mulher muito inteligente. (Entrevista realizada em março de 2016).

No que se refere ao último questionamento desta fase da entrevista, questionei Valdilene Lobo acerca do seu desempenho como estudante, o de que gostava ou não na época em que estudou na escola e por quê. Ela, então, narrou a sua primeira experiência de alfabetização com a professora contratada, Ivanilda Miranda

Olhe, não sei se eu gostava, não sabe? Mas assim, papai e mamãe eles sempre valorizaram muito a questão da aprendizagem escolar, e nós, não é? Necessariamente tinha que ir. [...] olhe, eu era... Eu fui muito mimada assim, sabe? Principalmente papai, e eu lembro, tenho assim muito vivo na minha memória quando eu não queria ficar o tempo todo lá, eu saía. Porque eu era muito mimada, eu era muito magra, muito magrinha, e era muito doente, não sabe? Ele me mimava, quero dizer, ele muito afetivo, mas comigo ele tinha essa, não sabe? Essa diferença. (Entrevista realizada em março de 2016).

As lembranças estão ligadas ao contexto de aprendizagem, ainda na fazenda. Nas reminiscências, família mostra-se um tema recorrente, cuja preocupação dos pais com a educação escolar dos filhos, sobretudo a figura do pai, está sempre em suas memórias, fazendo-me pensar na representatividade dessa figura na família. Outrossim, a narração evidencia um modelo de pai afetivo, presente e comprometido com a educação de seus filhos.

A educadora prosseguiu falando do desempenho como estudante, revelando ter se tornado boa estudante, dedicada às aulas e sempre ter obtido boas notas. Mencionou, entretanto, uma certa insatisfação quanto ao conhecimento que recebia nas aulas e afirmou ter bons professores, possibilitando-lhe “ampliar os seus horizontes”. Nesse contexto, na narrativa de Valdilene Lobo, o pai mostra-se uma figura presente, comprometida com uma educação disciplinadora dos seus filhos. A educadora prosseguiu falando do seu desempenho como estudante, e revelou que se tornou uma boa estudante, que se dedicava nas aulas e tirava boas notas. Todavia, mencionou uma certa insatisfação, no que diz respeito ao conhecimento que lhe foi transmitido, de forma tradicional, Valdilene Lobo afirmou que teve bons professores, mas era uma educação que lhe proporcionava “ampliar os seus horizontes”.

Sim, eu gostava, eu era uma pessoa que gostava de estudar, não sabe? É, principalmente a partir do ginásio, eu estudava muito, assim de madrugada, eu tirava muita, muita nota boa, era aluna de tirar na disciplina, eram seis provas, chamava seis provas, eu tirava 10, 10, 10, 10. Eu fiquei muito estudiosa, agora, infelizmente eram aulas, não é? Era um conhecimento estático, nós tínhamos que decorar, era decoreba, eu ainda hoje lembro do conceito de energia que o professor de ciências, ele era acadêmico de medicina e teve um problema de saúde, e veio passar uma temporada aqui em Pau dos Ferros, professor Idalécio, ele dizia “energia”, e eu respondia “é uma entidade que não se vê, não se pega, mas que está claramente subentendida em todas as manifestações possíveis”. Agora, pedisse pra

interpretar isso eu não sabia. Porque? Por que era tudo, como é? Era tudo muito tecnicista. Decoreba, não ampliava os horizontes da gente, os nossos, o nosso horizonte epistemológico, está entendendo? Eram bons professores. (Entrevista realizada em março de 2016).

Valdilene Lobo rememora as tendências tecnicistas, ocorridas entre as décadas de 1960 e 1970. No tocante aos termos técnicos, suas reminiscências estão intimamente ligadas a sua profissão. Nesse contexto da história no Brasil, o país vivenciava a ditadura militar pós golpe de 1964. O sistema educacional moldava-se de acordo com as propostas econômicas, preparando os sujeitos para o mercado de trabalho. O tecnicismo foi influenciado pelas correntes positivistas.

Objetivava-se, portanto, que o sistema educacional se moldasse às propostas econômicas, preparando os sujeitos para o mercado de trabalho – o tecnicismo foi muito influenciado pelas correntes positivistas. Necessário também ressaltar a reforma da educação ocorrida durante o Golpe Militar de 1964, a qual objetivava, por meio de um ensino de caráter técnico e imbuído do espírito “patriótico”, sujeitar as massas aos propósitos do Estado autoritário. “A leitura tecnicista não só reduziu a atividade docente a suas competências técnicas como abriu caminho para utopias que pretendiam (e pretendem) substituir os professores por máquinas, ampaçando nossa própria continuidade como profissionais” (FONTANA, 2010, p. 20-21). Essas tendências conservadoras e tradicionais no sistema educacional perpassaram toda a trajetória educacional da entrevistada, desde o seu processo de alfabetização até os anos posteriores, quando ingressou no ensino superior.

Posto isso, dei-me conta de estar frente a uma pessoa que gosta de conversar sobre si, acessível e com uma boa memória. Muito disso se deve ao fato de, na condição de professora, conhecer as práticas educativas no contexto da educação brasileira. É fundamental mencionar que suas recordações constituem um possível passado que volta reelaborado com o olhar do presente, ressignificado.

Na esteira dessa discussão, Bosi (1994, p. 9) afirma que, “Pela memória, o passado não vem só à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência”. A memória não pode ser uma imagem fidedigna do passado, será uma aproximação, considerando-se o tempo presente (BOSI, 1994). A seguir, apresento outra fase da trajetória educacional de Valdilene Lobo, sua entrada no ensino superior e “escolha de profissão”, configurando-se como se tornou educadora no curso de formação de professores.

2.2.1 De professora a educadora

Tratar do assunto “formação docente da educadora Valdilene Lobo, de uma vida professoral”, como ocorre neste trabalho, me fez de imediato lançar um olhar para as discussões sobre gênero e história das mulheres no âmbito educacional, por ser bastante comum pensar sobre a feminização do magistério. Também, são numerosos os estudos dedicados à compreensão deste fenômeno, que ocorreu em grande parte no mundo ocidental, a partir do século XIX (STAMATTO, 2009). Sobre a mulher educadora, lemos a seguir que,

No que se refere à sua atuação na educação, enquanto educadoras, se deu da seguinte forma; A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadoras de consciências. (ALMEIDA, 2006, p.61-62)

Nesse sentido, a mulher/professora passou a ser vista como figura materna, com o dom da maternidade. No tocante à trajetória da educadora de Valdilene Lobo, o caminho é distinto de tantas outras que acabaram por ingressar no magistério. Assim, iniciei a entrevista questionando-a sobre sua formação, escolha do curso, profissão e o ingresso no ensino superior.

Olhe, eu queria fazer medicina, nunca pensei, quero dizer, eu nunca pensei em ser professora, nunca passou pela minha cabeça, embora, quando criança eu “vixe” Maria! Eu pensava assim, “ser professora pra corrigir prova”. [...] eu ainda fiz vestibular para medicina, mas não estudei o suficiente, terminei o ginásio aqui, e tinha magistério o normal. (Entrevista realizada em março de 2016).

A entrevistada afirma claramente que não pensava em ser professora. Ao falar da escolaridade do pai, afirma que ele queria ter cursado medicina: “Mas ele fez até o terceiro ano, ele disse que foi única coisa que se arrependeu, de não ter feito medicina” (Entrevista realizada em março de 2016). O interesse em cursar medicina pode estar associado ao desejo do pai, revelando um ideário profissional presente em sua vida. O ginásio (escola secundária) foi concluso em Pau dos Ferros, onde havia apenas o magistério normal, preferindo não cursá-lo. Em razão disso, muda-se de cidade para cursar o científico.

[...] estudei o primeiro ano científico em Souza, fui pra Catolé do Rocha e lá fiz o segundo e o terceiro científico, no Colégio Estadual de Catolé do Rocha, segundo e terceiro científico, eu não fiz magistério. Um tio meu, tio Mário, ela era oficial da Marinha, e ele tinha uma loucura pela educação. Ele era casado, só tinha uma filha adotiva e ele ajudava muito os sobrinhos porque queria que os sobrinhos estudassem. Minha irmã mais velha foi fazer vestibular e ele colocou ela para fazer Estudos Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e me chamou também, em 1974, porque terminei o científico em 1973, passei 1973 em Brejo do Cruz. Nós fomos morar em Brejo; mamãe morreu em 1971 e papai inventou de morar em Brejo porque tinha a família dele lá. Eu fiz Estudos Sociais. Quando eu cheguei lá, foi que eu soube que era um curso de licenciatura, e, a bem da verdade, eu nem sabia direito o que era uma licenciatura porque o processo de escolarização, o meu, foi muito fechado, muito autoritário, muito tradicional, sem informação, não sabe? Foi exatamente na época da ditadura. Minha irmã já estava lá estudando, em 1973. Aí, em 1974 eu fiz o vestibular passei e fui cursar Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica [...]. (Entrevista realizada em março de 2016).

Neste trecho de sua narrativa, aparecem algumas motivações para que Valdilene Lobo fizesse vestibular para Estudos Sociais. O seu tio torna-se a figura que a conduziu à universidade, já que este gostava da área educacional – mais uma figura masculina marcante em sua trajetória. Há também o fato de sua irmã já estar em Recife, cursando Estudos Sociais, com Habilitação Moral e Cívica, então, ela vislumbra esta possibilidade, pois não havia conseguido passar para o vestibular em medicina.

Agora, quem começou a abrir meus olhos sobre a questão da ditadura militar foi meu tio Mário. Ele era tenente da Marinha [...] *super* inteligente e *super* estudioso, mas só fez até o segundo ano primário e ele teve também que, ele me disse que teve que ir em Natal na época da ditadura militar - ele teve que queimar um bocado de livros, está entendendo? Oficial da marinha, para não ser preso, pois ele começou a ser visto como comunista. Aí ele me indicava livros para eu ler, ele me dava livros, “100 anos de solidão”, “As veias abertas da América Latina²¹”. Ele era excepcional. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

Em outro fragmento da entrevista, a educadora afirma que a escolha pelo curso deu-se pelo tio: “foi ele quem decidiu, ele decidiu a escolha do curso”. Neste fragmento, a figura masculina do tio orienta sua vida profissional, conduzindo sua carreira. Percebe-se, portanto, nessa narrativa, a sua isenção na escolha do curso. Perguntei se ela conseguia compreender que o seu curso fazia parte de uma medida do Estado autoritário: “De jeito nenhum, não tinha. Eu fui jogada”. Além disso, afirma que não tinha noção de que o país passava por um ditadura militar. Durante a graduação, entretanto, teve essa percepção.

²¹ A primeira obra é do escritor Gabriel García Márquez, publicada originalmente em 1967; e a segunda obra do autor Eduardo Galeano, publicada pela primeira vez em 1971, respectivamente.

Eu consegui entender porque as contradições começaram a emergir. Quer dizer, que nós sabemos que eles abafam, as contradições podem ser abafadas por algum tempo, mas elas terminam explodindo, não é? Eu comecei a ver na própria universidade o tratamento que nós recebíamos, [...] eu comecei a vivenciar isso e também já com as manifestações, começaram a surgir já no final do curso, nós reivindicávamos, “Queremos verão, mais arroz e mais feijão”, já disse a você, não é? (Entrevista realizada em outubro de 2016).

É importante enfatizar que a escolha pelo curso está intimamente ligada ao contexto histórico, sobretudo à legislação educacional do período. O patriotismo e o civismo fizeram-se presentes nos momentos em que o Estado fez-se autoritário, conforme comprova o Decreto-Lei, nº. 869, de 12 de setembro a seguir transcrito:

Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército, e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes confere o artigo 1º. Do Ato Institucional nº. 12, de 31 de agosto de 1969, combinado com o & 1º, do artigo 2º. Do Ato Institucional nº. 5, de dezembro de 1968, decretam: Art 1º. – É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País²².

Em dois momentos distintos – Estado Novo e Regime Militar de 1964 –, são criadas normas e decretos com a finalidade de adaptar a escola às normas de um Estado autoritário pautado em uma cultura cívica. Com relação ao ensino recebido na Universidade, novamente Valdilene Lobo afirma quão tradicional foi sua formação escolar, tendo conhecimento do curso de licenciatura apenas quando de seu ingresso na Universidade. Faz-se necessário mencionar que a legislação 5.692/71, ao reformar o ensino de primeiro e segundo graus, privilegiava a profissionalização dos alunos, o que revela as características tecnicistas presentes na escola, como já foi evidenciado na narração de Valdilene Lobo ao falar de seu processo de escolarização. A educadora afirma ter tido bons professores no ensino superior, apesar de considerar ser um ensino tradicional. Ao classificar seus professores como “bons”, percebo que a educadora se refere à formação acadêmica da maioria. A prática em sala de aula, entretanto, não estava comprometida com a criticidade dos sujeitos, em razão do autoritarismo do Estado vigente na época, conforme fragmento abaixo:

²² Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Fundamental – CODEPES – Do ensino de 1o. Grau, Legislação e Pareceres. Compilação e elaboração Gilka Vincentini Ferreira de Azevedo, Brasília, DF, 1979.

[...] fiquei morando na residência universitária e tive bons e excelentes professores, já na época professores com doutorado, professores com mestrado, não tinha nem um professor que não tivesse mestrado, não! Tinha a professora Zelma, de Didática, que estava terminado o mestrado em Brasília, muito bons professores, mas também foi na época em que eles não tinham uma abordagem crítica do conhecimento, porque era tudo muito fechado [...]. (Entrevista realizada em março de 2016).

Além de rememorar o ensino universitário, também relata algumas práticas que ocorriam no período da ditadura militar.

[...] tinha o colega que era, que ia pra sala ser dedo duro, pois, se qualquer colega que dissesse alguma coisa que contrariasse a ideologia da ditadura militar, o aluno ou professor eram enquadrados no artigo 477/1969, você ouviu falar? [...] na minha sala de aula, como é que se diz, eu não posso dizer que tinha, mas, a presidente da residência universitária, Luísa, ela fazia direito na Faculdade de Olinda e fazia agronomia na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e a gente descobriu que ela era [...], ela fazia agronomia exatamente e foi ser presidente da residência universitária exatamente pra controlar a gente, sabe? É tanto que ninguém podia dizer nada [...]. (Entrevista realizada em março de 2016).

O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que Valdilene Lobo menciona, também ficou conhecido como o AI-5 das universidades, e foi baixado durante o Governo Costa e Silva. O Decreto-Lei nº 477/1969 foi um mecanismo de repressão na área educacional direcionado a professores, alunos e funcionários de Universidades, e funcionava como pena para aqueles que fossem acusados de subversão ao regime militar vigente.

Deste modo, a narração acima aborda as formas de controle e vigilância instaladas dentro das universidades. As experiências vivenciadas por Valdilene Lobo durante a sua graduação evidenciam de forma clara as reformas pelas quais a educação brasileira passava em decorrência do Golpe Militar de 1964. Sobre isso, é necessário destacar os acordos do MEC com outros órgãos – *United States Agency for International Development* – USAID, que estiveram presentes nas reformas educacionais entre os anos de 1964 a 1968; essas reformas estavam inseridas nesse contexto de tecnicismo, traziam uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento econômico. A atuação dos técnicos norte-americanos, portanto, tinha por objetivo adequar a realidade da educação brasileira aos propósitos econômicos e, sobretudo, à economia internacional. Com isso, houve muitas mudanças no sistema educacional, em todas as modalidades. No ensino superior também convém destacar as medidas repressivas adotadas com relação às representações estudantis

dentro das universidades, sob o Decreto-lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967, conhecido como “Decreto Aragão”.

Art. 12. A fiscalização do cumprimento deste decreto-lei caberá ao Diretor do estabelecimento ou ao Reitor da Universidade, respectivamente, conforme se tratar de D.A. ou D.C.E. § 1º O Diretor do estabelecimento de ensino ou Reitor da Universidade incorrerá em falta grave se, por ação, tolerância ou omissão, não tornar efetivo o cumprimento deste decreto-lei. § 2º Caberá às Congregações e aos Conselhos Universitários a apuração da responsabilidade, nos termos deste artigo, aplicando, em decorrência, as penalidades que couberem. § 3º Em caso de omissão das autoridades, caberá ao Ministro da Educação e Cultura impor as penalidades.

Art. 14. Os atuais órgãos de representação estudantil deverão proceder à reforma de seus regimentos, adaptando-os ao presente decreto-lei e os submetendo, através do Diretor do estabelecimento ou do Reitor da Universidade, à Congregação ou ao Conselho Universitário, dentro de trinta (30) dias da aprovação da reforma dos Regimentos e Estatutos, a que se refere o artigo anterior.

Art. 15. Serão suspensos ou dissolvidos pelas Congregações ou pelos Conselhos Universitários, conforme se trate de Diretório Acadêmico ou de Diretório Central de Estudantes, os órgãos de representação estudantil que não se organizarem ou não funcionarem em obediência ao prescrito neste decreto-lei e nos respectivos Regimentos ou Estatutos. § 1º A suspensão não poderá ultrapassar noventa (90) dias, findos os quais serão dissolvidos os órgãos se não provarem adaptação às normas legais e regimentais. § 2º No caso de dissolução, será promovida, pelas autoridades escolares, a imediata desocupação da sede do D.A. ou D.C.E., porventura situada no recinto da Faculdade ou Universidade, devolvendo-se os bens e recursos colocados à disposição dos órgãos. § 3º Os bens e recursos, a que se refere o item anterior, ficarão sob a guarda da Congregação ou do Conselho Universitário, até que se reorganize o órgão²³.

Os artigos acima do “Decreto Aragão” mostram a reformulação da organização das formas de representação estudantil; essa reformulação tinha um caráter repressor – dentro das universidades surgem figuras como “dedo duro”, mencionado por Valdilene Lobo.

Nós descobrimos Luiza, sabe? Que ela estava ali como presidente da residência universitária para reprimir, mas ela não era uma pessoa inteligente para, como é que se diz, para conseguir manipular, não era, porque ela deixava espaço. Eu lembro muito bem [...] já era uns fragmentos de compreensão da ditadura militar. E nós, na eleição do DCE, sempre éramos a favor da chapa da oposição. Meu cunhado que na época namorava com Valdinete, é agrônomo, mora em Recife, ele era desse movimento estudantil de esquerda, na universidade. Foi na universidade que eu comecei a compreender o que era a “revolução de 31 de março”. Agora, na sala de aula não dava, mas tinham excelentes professores. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De10228.htm. Acesso em setembro de 2016.

Ao mencionar a revolução citada, torna-se evidente a crença da entrevistada de que o país não passava por uma ditadura militar, mas por uma revolução. Ela narra que “as contradições foram emergindo”, compreendendo, de fato, o que era a “revolução 31 de Março”. Dando prosseguimento à entrevista, indaguei-a sobre se, ao terminar o curso, tentou novamente cursar medicina. Ela responde que não, que fez vestibular para enfermagem. Esse fato é curioso, pois o desejo de seu pai em ter feito medicina fez “ele aprender até ser enfermeiro”. Mais à frente, contudo, ela relata que seus pais exerceram, sim, uma certa influência nesta escolha para a área da saúde, conforme se lê no depoimento a seguir:

É, eu ainda fiz vestibular depois, ainda fiz para... disse, vou fazer para enfermagem, porque não queria voltar para Pau dos Ferros, não sabe? Ainda por uma besteirinha [...] uma besteirinha de nada eu não passei pra enfermagem, aí eu vim embora, morava na residência universitária e tinha que trabalhar. (Entrevista realizada em março de 2016).

Valdilene Lobo retorna para Pau dos Ferros, não obtendo êxito no vestibular para enfermagem na URFPE, e também justifica a necessidade de trabalhar, uma vez que, ao concluir a graduação, não poderia continuar morando na residência universitária. A educadora revela que não ter passado no vestibular não lhe causou frustração, muito embora tenha se entristecido.

Eu me entristeci quando eu fiz vestibular para enfermagem e, se eu tivesse estudado um pouquinho mais, eu teria conseguido, teria conseguido, mas, não fiquei frustrada porque eu não consegui. Agora, como eu já disse, nunca pensei em fazer um curso na área de licenciatura pra ser professora, nunca passou pela minha cabeça. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

De fato, havia uma relutância em atuar na sala de aula e, mesmo não havendo identificação com a profissão, no ano de 1978 inicia a sua atuação como professora da rede estadual do Rio Grande Norte, professora de primeiro, segundo e terceiro graus. Nesse sentido, “a atividade profissional, do outro lado, abre a perspectiva de uma atividade remunerada externa à vida familiar [...]”, (FONTANA, 2010, p. 87). Questionei se houve alguma identificação com a docência ao iniciar o seu trabalho;

Não, de jeito nenhum. Pense, a mínima identificação eu não tinha. Embora, em 1973 eu fui professora do terceiro ano primário em Brejo do Cruz, pelo município, mas também era uma loucura. Sem preparação nenhuma pra dar aula, tinha um bocado de criança. Minha adaptação em sala de aula pra mim foi de início traumatizante. Porque, sem experiência, sem vivência. Eram vinte, fiquei com vinte e uma horas no estado, com cinco disciplinas

diferentes, pensa aí. Língua portuguesa, no primeiro, segundo e terceiro ano. Ensinar pela manhã, à tarde e à noite. Era Língua portuguesa, Estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau, que é legislação do ensino. É, Geografia do Brasil, Organização social e política brasileira, a OSPB, e a disciplina específica também, a Educação Moral e Cívica. Cinco disciplinas diferentes. Isso era na época da 5692/1971, a lei de ensino de primeiro e segundo grau, que foi promulgada na ditadura militar em 1971, então tornou obrigatória a habilitação profissional, então, eu ensinava essas disciplinas tanto no magistério como no curso de contabilidade e no curso de auxiliar de escritório, lá no 31 de Março, na escola 31 de Março, que era escola de segundo grau de Pau dos Ferros. (Entrevista realizada em março de 2016).

Antes de cursar o ensino superior, Valdilene Lobo teve uma experiência como professora do terceiro ano primário na cidade de Brejo do Cruz. Após concluir o científico, em Catolé do Rocha/PB, foi para Brejo do Cruz, assumindo turma de primário e também uma turma do extinto Mobral²⁴, em uma fazenda do primo do pai. Indaguei-a sobre a existência de motivação para atuar nessas turmas. “Não, teve motivação não. Foi questão de conseguir alguma coisa, algum trabalho /pra/ questão mesmo de ganhar algum dinheiro pra ajudar no dia a dia da família”. Esse ato está arraigado às motivações econômicas.

Sua atuação em Brejo do Cruz na escola primária bem como no extinto Mobral chama a atenção para um fato recorrente na história da educação brasileira quanto à atuação em sala de aula sem formação para a profissão. Há também a cultura da indicação. Questionei-a sobre quais as considerações dessa breve experiência. Ela respondeu não gostar, alegando a ausência de preparo na época. Ainda aponta outro problema de ensino ainda contemporâneo: a sobrecarga de trabalho. Justifica, também, o despreparo e a inexperiência diante da realidade de sala de aula.

Nessa perspectiva, convém destacar Pimenta e Lima (2008, p. 66), ao tratarem da construção da identidade docente: “A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional”. Outrossim, a identificação com a docência é construída a partir da significação da profissão, durante a formação e ao longo da trajetória como docente. Confirmando o que diz Pimenta e Lima (2008), Valdilene Lobo afirma que não tinha vivência e experiência para que pudesse desenvolver alguma identificação com a profissão. Nesse sentido, ela continua:

[...] em 1978 foi quando eu comecei a trabalhar no 31 de Março no ensino médio. Olhe, Jéssica, pra você ter uma ideia, no segundo ano do escritório de contabilidade, como eu era coitada, tapada, fechada e não era pra ter sido

²⁴ Movimento Brasileiro de Alfabetização, cujo objetivo objetivava a alfabetização de jovens e adultos.

professora. Tinha um aluno, Luís Sampaio, no primeiro dia de aula eu me apresentei e tudo, e ele entrava e saia, sabe o que foi que eu fiz? Botei logo ele pra fora da sala de aula, e isso criou uma revolta na turma, ele muito brincalhão. [...] Isso no primeiro dia de aula, eu fiz isso, você vê? Totalmente inexperiente. Aí quando comecei quis deixar, eu entrei em parafuso, entrei em parafuso [...] eu passei uma semana sem ir, eu estudava muito pra dar aula, não sabe? Mas eu tinha um medo tão grande, que sabe o que foi que eu fiz? Acho que não foi só uma noite, eu disse que estava sem poder falar, eu copiei, me lembro que em geografia eu copiei as cinco aulas, em cinco turmas diferentes, e fiquei só copiando o resumo. Mentira mulher, já pensou que coisa medonha? Porque se um aluno olhasse pra mim a minha vontade era sair correndo, quero dizer, eu não estava preparada, talvez, acho que nem psicologicamente, emocionalmente, nem pedagogicamente. Agora, estudava muito [...] Agora, também cinco disciplinas. (Entrevista realizada em março de 2016).

Sua narração evidencia as estratégias que ela utilizava para que pudesse continuar em sala de aula, para reprimir o seu medo e timidez, ao simular um problema na voz – “estava sem poder falar” –, utilizando-se de tal justificativa para manter a ordem naquele contexto. Vale destacar que, mesmo em espaços de opressão, alguns sujeitos desenvolvem resistência ... não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder, (LOURO, 1997, p.33). Nesse entendimento, Foucault (1988, p. 91) afirma que: "lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder". Para o autor supracitado, é um jogo complexo, não é apenas o dominador versus dominado, o discurso produz poder, contudo também permite barrá-lo.

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1988, p. 96)

A entrevistada relata muitos dos desafios os quais os professores vivenciam em sala de aula – más condições de trabalho, entre tantos outros problemas que ocorrem no contexto educacional. Seu relato evidencia as dificuldades encontradas ao dar início à atuação docente. Adentrar na docência com cinco disciplinas diferentes e por diversas vezes trabalhando nos três turnos dificultava sua interação com as turmas como também identificar-se com a profissão. O ingresso na docência, na contemporaneidade, também não é muito diferente da época narrada pela entrevistada, em especial no que diz respeito à sobrecarga de trabalho, ao número de turmas... Por isso, ela diz que por algum tempo não quis atuar como professora, queria mesmo era ter ficado no Recife.

Eu teria ficado em Recife. Se eu tivesse condição, eu teria voltado para Recife, não sabe? Mas a minha condição era ser professora. Teve uma semana que eu deixei, eu parei de dar aula, porque eu dizia: eu não tenho vocação pra professora, eu não tenho vocação. Mas o pior que tinha que ir. (Entrevista realizada em maio de 2016).

É fundamental destacar a palavra “vocação” no enunciado acima. Valdilene Lobo afirma que não tinha condições de ser professora, por não ter vocação. Este discurso incorporado pela educadora de que é necessário vocação para tornar-se professor também está ancorado no discurso religioso, que, historicamente, associou a profissão docente ao vocacional, “a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas e autoritárias [...]”, (HYPÓLITO, 1997, p. 18). Ao anunciar “eu não tenho vocação”, a educadora passa a referir-se à profissão docente com algo que se faz por “amor”. E isso não está relacionado só ao discurso religioso, está correlacionado com outros enunciados – também está presente nos discursos pedagógicos e até mesmo naqueles relacionados à mulher privilegiada com o “dom da maternidade”. Assim, historicamente, a profissão docente foi entendida como um “dom”, uma vocação que estava para além da remuneração profissional.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. (BRUSCHINI & AMADO, 1988, p. 7).

Seguindo na esteira dessa discussão, Louro (1997) afirma que a feminização da docência acontece também em decorrência de um processo de ressignificação da profissão, que passou a ser “indicada” para as mulheres. Segundo a autora, cresciam os argumentos em favor da instrução feminina e tais argumentos influenciaram no caráter do magistério quando se impôs a necessidade de professoras mulheres.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. [...] Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade,

o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. (LOURO, 1997, p. 96, grifo da autora).

Para a autora, é certo que a escola é “atravessada por gêneros”: de um lado está o conhecimento historicamente produzido pelos homens, por outro um espaço ocupado primordialmente por mulheres. “Elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p. 88).

Assim, a representação do magistério passa por transformações em que a professora passa a ser associada à figura materna, os alunos passam a ser seus “filhos”, e mantêm-se as marcas religiosas, a doação e entrega (LOURO, 1997). É um enunciado que por muito tempo associou a profissão professor ao “cuidar”, tarefa, então, relegada às mulheres, baseada nas características atribuídas ao gênero feminino. Com efeito, não apenas uma espécie de “segunda mãe”, as professoras são chamadas de tias. Sob este aspecto Freire (2013, p. 30, grifos dos autor) afirma:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.

Não se trata opor professora à tia, tampouco reduzir a professora a essa condição familiar (FREIRE, 2013). Aceitar a identificação de professora como tia pode “retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte” (FREIRE, 2013, p. 30, grifos do autor).

Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo país, é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que torna o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua responsabilidade de *tias*, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (FREIRE, 2013, p. 30-31, grifos do autor).

Para Freire (2013), identificar a professora como tia é não reconhecer que ser professor é, sobretudo, uma profissão feita por profissionais que se rebelam, fazem greve.

Ademais, proclamar essa identificação é limitar a profissão docente à mera relação doméstica. Sem dúvida, expressar verbalmente o enunciado “é preciso ter vocação para ser professor” e atribuir à professora o papel de tia ainda são atitudes recorrentes no cenário da educação brasileira, como aponta Freire (2013), nos espaços privados e públicos. Valdilene Lobo afirma que “aprendeu a gostar de ser professora” em razão de seu engajamento no movimento sindical e também junto à filiação partidária.

Fui me tornando uma boa professora, porque os alunos, a voz do povo, não? É a voz de Deus, os alunos já diziam. Agora, o que me ajudou muito foi, em 1979, me escolherem numa reunião lá no Clube Centenário, que era o clube de Pau dos Ferros ali na Getúlio Vargas e me escolheram para ser a coordenadora da Associação de Professores do Rio Grande do Norte, que hoje é o Sindicato dos Trabalhadores em Educação. [...] aprendi a gostar, eu amo, eu aprendi a gostar, ter prazer, amar a sala de aula, na prática. E, como é que se diz? De me comprometer, de me tornar uma profissional comprometida, buscando competência, consciência, não é? A minha inserção na APRN foi para mim a maior riqueza, porque eu era uma pessoa muito tímida pela minha educação doméstica. Eu aprendi muito, quero dizer, enfrentar o poder, fazer reunião, assembleia. Participava de muito seminário, viajava muito. Aí eu comecei a deixar de ter medo, embora esse medo me acompanhou por muito tempo, porque era uma ditadura militar, me acompanhou, mas eu enfrentava, enfrentei, enfrentava mesmo, [...] Pela minha atuação política e sindical e depois partidária, [...] Agora, eu aprendi a gostar de ser professora. Isso em virtude da minha inserção na Associação de professores do Rio Grande do Norte, está entendendo? Da minha filiação no PT, a minha maior formação se deu no sindicato, nos movimentos sociais, está entendendo? No partido. [...] Eu passei a ter outro olhar, eu passei nas leituras, no engajamento, com envolvimento, a perda da minha timidez, eu era uma pessoa extremamente tímida, com a perda da minha timidez, com um olhar diferente sobre as pessoas. E pra mim uma grande aliada foi o estudo da filosofia, principalmente, da filosofia, da sociologia, antropologia. [...] Eu adoro, eu amo sala de aula, eu me sinto bem, amo. Muito bom, eu acho uma riqueza, você lidar com o ser humano, com pessoas totalmente diferentes. (Entrevista realizada em maio de 2016)

De acordo com a rememoração da educadora, a sua identificação com a profissão docente aconteceu no exercício de sua prática, embora ela afirme que teve um começo bastante difícil. Esta identificação com a profissão se deu inicialmente, contudo, fora do espaço escola físico, e sim, no seu engajamento sindical e político, quando ela toma consciência de seu papel como educadora. E, na prática, a educadora foi percebendo que, embora estivesse naquele espaço como ensinante, ela também era educanda, assim como seus alunos; na prática, ela “aprendeu a gostar de ser professora”. Para Freire (2005, p.23) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os

conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Quando Valdilene Lobo atribui à filosofia o valor de uma grande aliada na sua formação, remeto-me a Severino (1990, p.18.), que diz: “A filosofia se constitui unida a uma intenção pedagógica formativa do humano”. Esse agir pedagógico da filosofia é fundamental na formação do homem – educação e filosofia estão intimamente ligados. A política também está ligada à filosofia. Segundo Chauí (2003, p. 355), “[...] por serem contemporâneos, diz-se que a filosofia é filha da polis”. Concernente ao cenário sindical e político mencionado pela educadora, ela afirma ter sido um espaço essencial para sua formação. Vale salientar que, por vezes, as pessoas enxergam essa dimensão política como algo negativo. Assim se confirma em Chauí (2003, p. 348) que diz:

Visão generalizada da política como algo perverso, perigoso, distante de nós (passa-se no Estado), praticando por “eles” (os políticos profissionais) contra “nós” sob o disfarce de agirem “por nós”, faz com que seja sentida como algo secreto e desconhecimento, uma conduta calculista e oportunista, uma força corrupta e empregando a política e o exército, uma força repressora usada contra a sociedade.

Nessa perspectiva, Valdilene Lobo ressignificou suas experiências no cenário sindical e político e também no educacional, atribuindo à sua formação como educadora a trajetória nos movimentos político e social. Partindo dessa premissa e tomando consciência de não usar os termos professora e educadora como sinônimos, questioneei-a sobre o que considera ser professora ou educadora:

Eu não me considero uma professora. Uma educadora. [...] Agora, tem essa transição está entendendo? Eu fui professora, fui professora não é? Professora na perspectiva de trabalhar o conteúdo numa visão desarticulada, em virtude da minha formação. [...] Ai houve essa transição [...] Então, por isso é que eu digo eu fui professora nessa acepção mais conservadora, assim autoritária, porque os valores por mim vivenciados, isso desde a família, a religião, valores negativos. Mas, com o processo de reflexão pelo que eu passei, então eu deixei de ser a professora e passei a me ver mais como educadora, porque não tem uma pessoa melhor para dizer quem é você enquanto profissional do que o aluno, e eu já encontrava, quando os alunos concluíam, e ainda hoje tem aluno que diz “vixi Valdilene eu aprendi muito com você”. Foi quando eu vim abrir minha cabeça, foi quando eu vim compreender as coisas, ter uma visão crítica, “você pra mim foi a melhor professora” está entendendo? Eu fiz a especialização já no movimento sindical, partido político, todo esse processo de leitura da filosofia, da sociologia, da economia política, antropologia, na história da arte. Então, eu me vejo, eu passei a me ver como educadora, não transmite só conteúdo, mas desenvolve uma relação dialética entre o ensinar e o aprender, então eu

passsei a me ver não só como ensinante, mas como aprendente. Vendo o aluno como um ser que tem conhecimento que tem história, que eu não via anteriormente enquanto professora. Eu sempre reitro, pela formação cultural, intelectual, emocional, doméstica, a própria questão de ser professora, de ser mulher na sociedade. Então, pra mim ser professora e educadora se constituiu numa riqueza muito grande, foi uma salvação, foi a minha libertação. Ser educadora foi a minha libertação. Eu passei, é claro, nessa sociedade a gente não é totalmente livre, mas eu construí a minha liberdade, a minha emancipação, o meu direito de voz, está entendendo? De você poder chegar nos ambientes, você ser chamada, convidada [...]. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Diante desse fragmento, entendo que seu engajamento político foi primordial na transição de professora para educadora²⁵, em como se tornou educadora. Acredito que a política tem papel fundamental na educação e vice-versa, assim como pode transformar os homens em sujeitos críticos, agindo politicamente em busca da transformação da realidade. Maar (1994, p.66) afirma que “a educação crítica do indivíduo constituiria a base da formação emancipativa e emancipadora”. Em direção a essa assertiva, Freire (2013, p. 35-36, grifos do autor) afirma:

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das *professoras*, iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar, o papel de puras seguidoras dóceis dos *pacotes* que *sabichões* e *sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro, de seu autoritarismo, segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar.

A dimensão política e a formação do educador estão, portanto, ligadas, uma vez que a ação política pode promover a emancipação do indivíduo, assim como a liberdade, como afirmou Valdilene Lobo em sua narrativa oral. Convém destacar que, neste processo de transição do qual fala Valdilene Lobo, ela acabou construindo a sua identidade docente, muito embora eu não tenha a intenção de tratar, aqui, do amplo conceito de identidade, cumpre dizer que, no meu ponto de vista, a identidade se constrói ao longo da atuação profissional, logo não é algo fixo e permanente. “A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] Podemos dizer que a identidade é uma construção [...] A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as

²⁵ Reconheço que não posso usar os termos professora e educadora como sinônimos. É fundamental, por isso, referenciar Valdilene Lobo com apenas um deles. Para tanto, considere necessário que a própria educadora explicasse essa diferenciação. Assim, durante toda a dissertação utilizei a denominação educadora para referenciá-la.

relações de poder”. (SILVA, 2000, p. 96-97). Ratificando essa afirmação, Halbwachs (2004, p. 155) afirma que o sujeito “[...] constitui-se a si próprio mediante o seu confronto tanto com sua imagem especular, quanto com o “outro”, em um processo contínuo de transformação.” Dessa maneira, creio que o exercício de rememoração feito por Valdilene Lobo permitiu-lhe a apropriação de sua própria vida e de uma trajetória que não é só dela, já que compreendo o indivíduo como universal, que não escapa da coletividade. Segundo Delory-Momberger (2008), para nos apropriarmos da nossa vida, é necessário narrá-la, escrevê-la.

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebemos o que vivemos por intermédio da *escrita* de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias); de certo modo, só *vivemos* nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (p. 36, grifos da autora).

Assim, esta pesquisa fala da memória relacionada aos aspectos: rememoração e ressignificação de trajetórias e experiências, pois entendo que as memórias podem ser constituídas de um acervo de fatos, experiências vividas ao longo da vida, não como um retrato fiel do passado. Assim, embora mutáveis, quando ressignificadas permitem uma verossimilhança e aproximação com o passado. Continuando a investigação para analisar e tentar compreender a trajetória da educadora, busquei respostas para a seguinte questão: de que modo o engajamento político e sindical permitiu a construção da identidade docente de Valdilene Lobo e a sua transição de professora para educadora?

3. HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UM ENGAJAMENTO POLÍTICO E SOCIAL DE VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO (1978-2008)

A participação da mulher na atividade política sempre esteve limitada por ser uma atividade pública e, portanto, reconhecida socialmente como uma atividade masculina (COSTA, 1998, p. 11).

Entre todos os lugares públicos a que a mulher tem conseguido se incorporar, buscando igualdade, no que diz respeito à sua participação junto aos homens, é sabido que o espaço político foi aquele em que mais se encontrou resistência, pois, historicamente, a cena política é ocupada por homens em sua maioria – às mulheres os espaços privados e para os homens os espaços públicos e de poder. Para Perrot (2015, p. 151), “De todas as fronteiras, a da política foi, em todos os países, a mais difícil de transpor. Como a política é o centro da decisão e do poder, era considerado o apanágio e o negócio dos homens”. Decerto, é por estar em concordância com a epígrafe acima que busquei refletir acerca da inserção de Valdilene Lobo nesse espaço público. De acordo com as suas reminiscências apresentadas no capítulo anterior, a educadora afirma que foi por meio do seu engajamento político e social, junto ao movimento sindical e filiação partidária, que ela passou por um processo de transição – de professora para educadora. Assim, ela afirma que o sindicalismo e a política lhe possibilitaram sua emancipação, e, por conseguinte, “tornou-se educadora”, construindo, então, sua identidade docente.

Neste capítulo será apresentado e analisado como ocorreu o engajamento político e social da educadora, no município de Pau dos Ferros, no período de 1979 a 2008; seu engajamento intermediado por sua profissão em um cenário de grandes transformações no Brasil – processo de abertura política e os movimentos populares e de esquerda organizando-se após a luta contra a ditadura política; a associação junto ao Partido dos Trabalhadores (PT) – surgindo nos anos 1980 – e aos militantes provenientes da luta contra o golpe militar; e o destaque a dois espaços primordiais inerentes a esse cenário: a APRN e o PT.

Esta seção compreende o terceiro momento das entrevistas realizadas com a educadora, correspondentes ao engajamento político e social. Ressalto que não tenciono desenvolver uma narrativa linear, haja vista que os “três momentos²⁶” da narração da educadora estão fortemente relacionados, logo optei por apresentar os dois espaços de

²⁶ Quando digo que houve três fases de entrevistas orais não significa que realizei apenas três entrevistas; foram mais do que o quantitativo informado. No Apêndice I consta o roteiro de entrevista utilizado, no qual estão presentes as fases das entrevistas.

engajamento da educadora – APRN e PT – em dois tópicos distintos, mas que se encontram imbricados.

3.1 Emancipação crítica no contexto de redemocratização: APRN e movimentos grevistas no RN

Para entender o engajamento político e social de Valdilene Lobo, é necessário trazer à luz o cenário de transformações pelo qual o país passava naquele momento. Como já foi dito, seu engajamento inicia-se no final da década de 70, período que compreende a passagem do governo de Ernesto Geisel (de 1974 a 1979) para o de João Baptista de Oliveira Figueiredo (de 1979 a 1985). O então regime militar vigente no país estava acabando e falava-se em abertura política, com destaque para marcos importantes nesta transição: a extinção gradativa da AI-5 no governo Ernesto Geisel e a anistia dos presos políticos com o governo João Baptista de Oliveira Figueiredo em 1979. Neste contexto, Valdilene Lobo, já professora do Estado do RN, em 1979, tornava-se coordenadora da subsede da APRN em Pau dos Ferros, pois, naquela ocasião, a associação de professores com sede em Natal estava passando por um processo de interiorização.

[...] houve a reunião e me escolheram para coordenadora da subsede da APRN-Associação de professores do Rio Grande Norte, que foi criada em 1920, e foi quando começou o processo de interiorização da APRN [...] isso tudo ligado ao processo de redemocratização do Brasil, em 1979, e fiquei durante nove anos como coordenadora da APRN. (Entrevista realizada em fevereiro de 2016).

[...] primeiro, o meu envolvimento foi na Associação de Professores do Rio Grande do Norte. Houve uma reunião, a professora Neta estava em Mossoró e participou de uma assembleia da APRN e veio para Pau dos Ferros com a incumbência de escolher um representante, que seria criada aqui, em Pau dos Ferros, uma subsede da APRN, que até então não tinha. Então, eu fui para essa reunião e lá indicaram o meu nome. Era uma reunião com a participação de poucos professores. Também não podia ser diferente, pois estava no início [...]. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Os dois depoimentos, ou entrevistas, acima correspondem a dois momentos distintos ocorridos nas entrevistas: o primeiro ocorreu em fevereiro de 2016. Naquele momento, a entrevistada relata que sua atuação na APRN aconteceu por intermédio de uma reunião. A segunda entrevista foi realizada em maio de 2016, a seu próprio pedido (?), na qual ela complementa a narração anterior, explicando como ocorreu a reunião e sobre o que tratava. Seu nome é indicado decorrente de sua popularidade, o que lhe possibilita permanecer como

Coordenadora até o fim da Associação, que, mais tarde, se tornou sindicato. Mesmo com a indicação, ela reluta, mas finalmente assume o cargo. A APRN foi criada em 1920 com o intuito de representar e defender os interesses dos professores. Sua criação se justificava, então:

1º) Pela criação de um órgão de publicidade, de feição pedagógica; 2º) pela organização de uma biblioteca escolar; 3º) pelo auxílio moral e material, quando necessários, prestado aos seus associados; 4ª) pela instituição de festas cívicas e conferências sobre o ensino; 5º) pelo auxílio recíproco e os esclarecimentos que todos os sócios são obrigados a prestar uns aos outros; 6º) pela sua interferência perante as autoridades e aos estabelecimentos de ensino no sentido de melhorar as condições do mesmos e a execução dos programas escolares; 7º) pela fundação de escolas e cooperativas; 8º) pela convocação de congressos pedagógicos, nos quais sejam apresentadas e discutidas teses e questões técnicas, relativas ao ensino em geral; 9º) pela criação de uma caixa auxílio mútuo e pela beneficência e do professorado. (DUARTE, 1985, p. 23).

Havia um sentimento de que a associação deveria manter um relacionamento cordial com o poder público. Nesse entendimento, segundo Santos (2008, p. 22-23), “[...] ela passou a defender o interesse dos professores, que, por sua vez, se reuniam “solidariamente” no interior da entidade, embora de forma tímida por causa de um discurso cívico-liberal dominante nessa época, e que na prática era defendido também pelo governo estadual”. Nesta perspectiva, vale destacar que, no final da década de 1970, quando Valdilene Lobo se torna coordenadora da subsede da APRN, o país passava por uma onda de movimentos grevistas. No Rio Grande do Norte, com o então governador Lavoisier Maia, que governa de 1979 a 1983, as greves refletem no interior, pode-se dizer que impulsionadas pela interiorização da APRN. Assumindo a coordenação da subsede em Pau dos Ferros, Valdilene Lobo de lá saía e visitava em torno de 17 municípios circunvizinhos objetivando conversar com os professores sobre o movimento grevista que ocorria em alguns municípios.

E aí começou, 1979, o Governador era Lavoisier Maia, e ainda houve movimento grevista e tudo, mas no caso tudo muito solto, porque não podia ser diferente. Também, o povo com muito medo por conta da ditadura militar. Eu fui realmente me envolvendo e participando dos seminários, das assembleias, retornava a Pau dos Ferros, fazia convocação, nós fazíamos reunião, as assembleias lá na escola estadual 4 de setembro. De início muito difícil, porque os professores diziam mesmo: eu só faço greve se, estava como o colega de lado, se fulaninho fizer. (Entrevista realizada em maio de 2016).

No trecho acima, Valdilene Lobo rememora o cenário em que os trabalhadores brasileiros estavam se organizando e definindo um movimento de base sindical, orientados por ideologias dos partidos de esquerda que começavam a surgir nesse contexto, assim como arraigados às comunidades eclesiais. A educadora expressou em sua fala a palavra medo, pois era uma realidade expressa por muitos, mesmo com a discussão de abertura política.

Vale destacar a participação feminina nesse cenário, que, segundo Cruz (2013, p. 74), “Tiveram um importante papel no enfrentamento da ditadura [...]”. Segundo a entrevistada, a participação feminina era significativa, haja vista a maior parte ser de professoras, logo creio que a maioria do movimento também se deve ao fato de haver feminização no magistério. Para Antunes (1991, p. 135), “[...] ao final da década de setenta, viu-se a eclosão de uma onda grevista, atingindo diversos segmentos, alguns com pouca ou nenhuma tradição de luta [...]”. Esses movimentos envolviam diversos segmentos da classe trabalhadora, também impulsionadas pela criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT)²⁷. No RN, o movimento grevista dos professores organizou-se, principalmente pela APRN, fortemente influenciada pelo novo sindicalismo, com base no ABC paulista. Para Santos (2008, p. 41), “É importante afirmar também que esse movimento era organizado pelos chamados sindicalistas autênticos (cutistas), que estavam ligados de um modo geral ao PT, e que, desde a sua fundação, em 1979, já vinham exercendo cargos na diretoria da APRN”. Ainda segundo o autor, a APRN incorpora em sua agenda as bandeiras de luta defendidas pelo novo sindicalismo, seguindo a orientação sindical da CUT nacional.

A educadora menciona a participação de alguns professores junto ao PT como também de alguns nomes conhecidos do partido no RN atualmente, a exemplo da Senadora Fátima Bezerra e do Deputado Estadual Fernando Mineiro. Vale destacar que sua participação como Coordenadora da subsede da APRN no PT ocorreu no final da década de 1980, quando se aproxima das bandeiras defendidas pelo partido.

Então, isso na luta foi importante demais [...] Aí começou a APRN já com essas pessoas envolvidas com o PT, como Mineiro, Fátima Bezerra, o secretário de educação, Chagas, Dario, muitos, muitos mesmo, sabe? E já tudo envolvido com o PT, aí começamos a discutir. (Entrevista realizada em maio de 2016)

²⁷ Destaque para o novo sindicalismo, a ebulição dos movimentos sindicais no ABC paulista foi influenciada por outros movimentos sindicalistas na Nova República, principalmente o movimento docente. A CUT foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo – é a maior central sindical do Brasil. Tinha como princípios a igualdade e a solidariedade, defesa da autonomia e da independência dos sindicatos.

Em outro ponto da narrativa, Valdilene Lobo sente-se mais à vontade ao relatar o medo que os professores tinham em participar dos movimentos grevistas decorrente da ditadura militar. Mesmo vivendo o período conhecido como abertura política, a repressão do Estado autoritário era muito recente. Os trabalhadores da educação, todavia, e não apenas estes, organizavam suas lutas resistentes, na defesa da democracia, liberdade e direitos. Sob este aspecto, Germano (1993, p. 181) afirma que “[...] temos uma geração que passou pelos bancos escolares em todos os níveis, que cursou a Universidade, mas que sofreu a ação nefasta do AI-5, é a chamada geração AI-5 [...]”. Segundo o autor, essa geração teve o poder de crítica drasticamente afetado como também a formação cultural, a alteração dos conteúdos escolares devido à repressão e à desvalorização do profissional docente. Continuando com a narração, a educadora relata ter criado um grupo de estudos para que os professores pudessem se reunir na subsede da APRN, mas não houve participação significativa destes.

[...] enquanto coordenadora, eu criei um Grupo de estudos. A APRN disse que eu podia alugar uma casa para uma sede, eu aluguei. Houve a inauguração, não é? Foi bem participativo. Aí esse estudo era na subsede, lá na sede da APRN. E eram estudos aos sábados. Começou bem, mas depois foi, não sabe? Os professores deixaram de participar. Mas houve muito movimento, a gente tinha na época a rádio Cultura, que era de Zé Agripino, e ela dava, quando ele não era Governador, é claro, e dava espaço pra eu ir e me entrevistavam e tudo. Eu lembro muito bem no governo Geraldo Melo que ele foi cruel para professor, foi horrível. Fui pra Rádio Cultura e me lembro que disse “governador as nossas despensas estão vazias”. Teve mãe que me ouviu, até chorar chorou, se comoveu e tudo. (Entrevista realizada em maio de 2016)

O episódio narrado ocorreu durante o Governo Geraldo Melo, no final da década de 1980. José Agripino Maia, sobrinho do governador anterior, cedia espaço para os servidores grevistas no programa radialista na época. Os depoimentos de Valdilene Lobo evidenciam a transição da APRN para Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), ocorrida no período de 1987 a 1991, na transição do governo Geraldo Melo. É importante salientar que a Constituição de 1988 permitiu uma redefinição de sindicatos e associações no país, possibilitando o aumento de trabalhadores sindicalizados. Nessa conjuntura, houve um aumento significativo de associados na APRN, de 600 para 9.100 sócios, no período compreendido entre 1979 a 1989, quando a associação passa a ser sindicato (SANTOS, 2008). Por conseguinte, não mais associação, mas sindicato, torna-se responsável pela organização de inúmeros movimentos grevistas que surgem no RN.

Quanto à participação feminina no movimento sindical, a partir da década de 1970, aumenta expressivamente o número de trabalhadoras associadas aos sindicatos no Brasil.

Segundo Godinho e Delgado (1998), esse evento acontece em decorrência de alguns fatores como, por exemplo, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a eclosão do movimento sindical:

[...] que despertou maior interesse pelo sindicato como espaço de representação e de luta por melhorias salariais e das condições de trabalho. Finalmente, a emergência do movimento feminista e de um movimento de mulheres diversificado, desde meados dos anos 70, contribuiu para estimular o desejo de participação em uma parcela da população feminina, inclusive trabalhadoras assalariadas. (GODINHO, DELGADO, 1998, p. 210)

A transição da APRN para sindicato acontece ancorada na construção de uma identidade coletiva, baseada na concepção de uma educação conscientizadora e transformadora. A APRN passa por uma reorganização sócio-política e cultural, na gestão “Unidade e Renovação”, e começa a utilizar expressões como “movimento dos professores” e “movimento dos educadores” dentro da entidade, passando por uma mudança estrutural, transformando-se em sindicato em 2 de setembro de 1989, (SANTOS, 2008). É importante destacar que, anteriormente a isso, em 1987, a APRN filia-se à CUT. Conforme Lopes Junior (1992, p. 206-207), “A preocupação constante com a transformação social transparece nas publicações da APRN. Termos como ‘socialismo’, ‘luta de classes’, ‘transformação social’, ‘contra-hegemonia’, dentre outros com conotação parecida aparecem frequentemente”. Esses termos estavam em constante destaque naquele período, sobretudo associado aos movimentos populares e sindicais.

No tocante à efervescência dos movimentos grevistas no governo de Geraldo Melo pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (que havia sido vice-governador de Lavoisier Maia), Geraldo Melo, quando assume o governo diz apoiar a Nova República, prometendo melhorar a educação do Estado, com o *slogan* “novos ventos” e “novos tempos”. Seu governo, contudo, viu-se envolto em grandes movimentos grevistas, sobretudo dos trabalhadores em educação. Na narrativa, Valdilene Lobo rememora que “ele foi cruel para professor, foi horrível”. Nesse entendimento, Azevedo (1996) destaca que o governo citado foi marcado pela forma truculenta com que tratou os movimentos reivindicatórios.

O período que se seguiu não se caracterizou por ser de “novos ventos” e de “novos tempos”, como pregava o então candidato do PMDB, mas de “ventanias” e de “tempestades”, conforme anedotário corrente entre os militantes do movimento sindical à época. Pois a marca deixada pelo primeiro governador estadual do PMDB foi a truculência, a repressão e o autoritarismo com que se relacionou com os movimentos reivindicatórios e

greves que eclodiram na época, o que não o distingue dos governos anteriores do grupo Maia. Essas greves e mobilizações trouxeram os servidores públicos estaduais e, em especial os professores da rede estadual de ensino público, à cena política, como principais polos opositores do Governo do Estado. (AZEVEDO, 1996, p. 72)

Geraldo Melo, que tinha como *jingle* de campanha “*Sopra um vento forte no Rio Grande do Norte...*”, foi apelidado pejorativamente de “tamborete” pelos seus adversários políticos, que resolveu fazer uso de seu apelido para a campanha de governo em 1986. Sua chapa era composta por Geraldo Melo para o governo, Zezito Martins e Wanderley Mariz para o senado, e saiu vitoriosa com uma campanha extremamente popular.

Figura II: Geraldo Melo na campanha de 1986.



Fonte: Acervo do *Blog Política Pauferrense*.

Legenda: Geraldo Melo comemorando a vitória de campanha e carregado nos braços pelo povo, evidenciando uma campanha bastante popular.

Nesse cenário aconteceram muitos choques entre os trabalhadores em educação e o governo do Estado, conforme narrou Valdilene Lobo. No município de Pau dos Ferros, assim como nos circunvizinhos, muitos daqueles profissionais aderiram aos movimentos grevistas, muito embora essa adesão tenha sido difícil.

[...] Agora, houve muito movimento, nós conseguimos mesmo, não sabe? Também outros colegas, não era eu sozinha, muitos colegas se encamparam à luta. Em época de greve eu andava em dezessete municípios fora Pau dos Ferros, da jurisdição do NURE²⁸, sabe? Na jurisdição, 17 municípios. Tinha diretor que não queria que nós entrássemos. Na Alexandria aconteceu isso, não queria que nós entrássemos na escola. Em Coronel João Pessoa, a diretora disse que não entrava, “aí eu disse eu vou entrar, sabe porquê?

²⁸ Núcleo Regional de Educação, hoje Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos.

Porque a escola não é sua, a escola é do povo, a escola é nossa, pois eu vou entrar, aí entrei. (Entrevista realizada em maio de 2016)

As memórias acima revelam a concepção de escola que a educadora construiu. Outrora, ela não queria atuar naquele espaço e compreende que a escola é do “povo” e por isso deve ser parte da conscientização da classe professoral. Um dos motivos que provocaram a rejeição de professores a participar do movimento condiziam com o contexto histórico da época: a abertura política e a recente ditadura militar. A entrevistada narra os desafios os quais vivenciou como professora do Estado, ao utilizar estratégias para fortalecer o movimento reivindicatório dos professores e buscar a adesão destes, no município de Pau dos Ferros, aos movimentos grevistas.

Sim, começou também essa organização dos professores do município, mas muito difícil também, porque muito medrosos, piores ainda do que os do Estado, povo medroso! [...] e eu sem carro e o sindicato sem carro, tinha um bancário, Paulinho. Ele, eu lembro que em 1988, 1989, ele foi quem emprestou. Ele tinha um fusca, aí ele emprestou o fusca. Ele era assim, bem revolucionário, não sabe? Cara de condição, morava em Pombal, ele emprestou o fusca. Eu andei Luís Gomes, José da Penha, São Miguel, Coronel João Pessoa, Alexandria, Marcelino Vieira, São Francisco, não sabe? Olhe, durante a greve, por exemplo, São Francisco do Oeste, eu tinha saído de lá já tudo certinho. O povo tinha aderido à greve, aí ligavam “Valdilene, venha aqui que os professores querem desistir da greve”. Lá ia eu pra São Francisco do Oeste! (Entrevista realizada em maio de 2016)

Suas lembranças evidenciam as estratégias desenvolvidas para que conseguisse a adesão dos professores ao movimento grevista, mostrando-se estes receosos. Como Coordenadora, assume o papel de “liderança” na “tarefa” de mobilização grevista. Com efeito, exercia relação de poder com a classe docente como estratégia.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter. (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Para Foucault (1987), o poder é uma estratégia, perpassa todas as estruturas da sociedade e não está em único lugar – no Estado –, mas nas relações sociais. Ele é configurado como uma prática social. Nessa ótica, a narrativa de Valdilene Lobo também revela o momento de embates políticos entre professores e Estado e as lutas reivindicatórias

continuadas no governo Geraldo Melo. De acordo com Santos (2008), a greve dos professores do RN, em 1989, coincide com dois fatos marcantes no seio político e social dos trabalhadores brasileiros: a greve geral de 14 e 15 de março e as eleições para presidente. “Essas eleições presidenciais de 1989 [...] repercutiram intensamente nas atividades mobilizatórias dos trabalhadores em educação em todo o país, especialmente no Rio Grande do Norte, inclusive no processo de transformação da APRN em Sindicato” (SANTOS, 2008, p.66). Em consonância com a citação, a educadora ressalta que, já no final da década de 80, quando se filiou ao PT, ela e os demais professores participaram ativamente da campanha eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva pela Frente Brasil Popular (PT, PC do B, PSTU, PPS, e PSB):

[...] nós, já com o partido, com a eleição de 1989 de Lula, nós éramos muito, como é que se diz? Muito envolvidos. Alugamos uma casa lá onde hoje é a Total Eletro, lá na esquina. Fizemos um barzinho para arrecadar fundos para a campanha de Lula. Mulher, foi lindo demais, foi bom demais, o nosso envolvimento, a nossa vontade que o Brasil mudasse. Com a nossa consciência, já estava bem mais apurada, bem mais apurada, e o ódio do povo também, porque era do PT. Ave Maria! Tinha gente que tinha ódio e se pudesse matar, matava. Mas foi um envolvimento grande. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Segundo o seu depoimento, a educadora e demais professores que estavam filiados ao PT, pois, como ela afirma, “não estava sozinha”, participaram ativamente da campanha presidencial em 1989, afirmando que já estava com a consciência bem mais “apurada”. Essa conclusão era coerente, visto que, ao iniciar o seu engajamento político e social na comunidade, ela relatou que não possuía uma consciência crítica, dado que a sua formação como professora aconteceu de uma forma muito tecnicista, sobretudo em um período que não lhe foi permitido ter uma educação que primasse pela criticidade dos sujeitos.

Da mesma maneira, o seu contato com leituras e momentos que propiciassem esta consciência crítica só lhe foi possível a partir de sua inserção no sindicato e, mais tarde, com a filiação ao PT como também a sua atuação no ensino superior, muito embora isto não tenha acontecido desde o início, pois seu ingresso na UERN só se deu em 1979. Na esteira dessa discussão, Santos (2008) afirma que, ainda no contexto dos movimentos grevistas, o Governador Geraldo Melo tenta desestabilizar as lutas reivindicatórias, utilizando-se do argumento que a greve era ilegal.

Naquela ocasião o Governador acusava o movimento de ser um movimento político-partidário, pelo fato de existir um professor-vereador do PT no município de Natal, como uma das lideranças desse movimento: Fernando Mineiro. (SANTOS, 2008, p. 68)

De fato, Geraldo Melo fez uma campanha com o apoio dos professores, sendo vitorioso e prometendo apoio à educação, mas comportou-se, durante a gestão, autoritariamente com a classe. Valdilene Lobo narra as dificuldades encontradas e a rejeição em associar-se ao partido, mas que conseguiu ganhar também a aceitação de alguns professores quando buscaram envolver-se com a greve estadual.

Agora os professores passaram a realmente a gostar de mim porque eu sabia lidar com eles, aceitava se eles não queriam. Outra coisa também, tinham aqueles que eram contra, não sabe? E vinham mesmo assim com enfrentamento e eu conseguia mudar o clima, até que mudassem assim de opinião. Mas foi muita, muita luta. Sim, e essa da rejeição, eu fui muito rejeitada aqui em Pau dos Ferros por essa parcela conservadora, não sabe? Da sociedade, diziam que eu era subversiva, comunista, revolucionária, não usavam a palavra bagunceira, não sabe? Mas que eu fazia, que eu atrapalhava a ordem, atrapalhava a sala de aula, não é? Que eu era para ser era presa. (Entrevista realizada em maio de 2016)

Esse novo relacionamento com os professores estabelece-se com a própria aceitação de Valdilene Lobo em entender a razão de muitos não se engajarem na greve. Antes disso, muitos não queriam a sua presença em sala de aula convidando-os para a greve. Essa rejeição também pode ser atribuída aos discursos presentes na ditadura militar, que ainda eram recentes na comunidade, logo toda postura contrária à ordem vigente era considerada subversiva. Ser “revolucionária e comunista” era associado a algo negativo.

Ao engajar-se nas lutas reivindicatórias, Valdilene Lobo fora acusada de “atrapalhar a ordem”. Vale ressaltar que, durante o regime militar, alguns lugares e ou pessoas não reconheciam ou acreditavam que o país passava por um golpe. Para muitos, o que se vivia era a Revolução de 1964, ou Revolução de 31 de Março. A educadora rememora que no início acreditava nisso. De fato, durante esse período, o Estado propagou o patriotismo e o civismo sob as mais variadas formas como, por exemplo, as reformas na educação – e todo aquele que tentasse subverter essa ordem era taxado de comunista, e muitas vezes punido. Nesse contexto, percebo que a palavra rejeição aparece constantemente na fala da entrevistada como também por parte de alguns professores. Ela relata que também havia certa rejeição da família em virtude de seu engajamento político.

Agora a minha família não queria, tinha a rejeição da minha família [...] Meus irmãos, minhas irmãs, papai também, queriam que eu deixasse isso de lado, porque, se acontecesse alguma coisa comigo por conta dessa minha participação, ninguém ia me defender, não sabe? Mas eu não deixei de jeito nenhum. (Entrevista realizada em maio de 2016)

[...] Comigo mesma, quando eu estava muito pressionada eu tinha, não sabe? Assim, principalmente à noite, porque a noite é que vêm as coisas ruins, os pensamentos, e você começa a refletir [...] Agora, eu ficava muito constrangida quando eu ia para as escolas, fazia reunião para os professores decidirem pela greve. Aí quando eu via aquelas crianças, não sabe? Saírem da sala de aula. Teve um dia em que eu chorei, lá em José da Penha, eu me resenti muito com uns três alunos, umas crianças, não sabe? Eu vi eles, assim, mal vestidos e tudo... porque tem horas que a gente... o contraditório, não é? Quando eu vi comecei a chorar, eu dizia “meu Deus, eu não estou fazendo certo”. (Entrevista realizada em maio de 2016)

Tive muito medo, tive muita vontade de recuar, sabe? E em alguns momentos, quando eu via que era necessário recuar, eu recuava, para ver se lá na frente avançava. (Entrevista realizada em maio de 2016)

Destarte, o medo era muito presente nesse cenário. A rejeição enfrentada pela entrevistada por sua família decorreu em razão do medo que eles tinham de que a educadora pudesse sofrer represálias. Ela lembra vividamente dos desafios enfrentados nesse cenário, os embates ocorridos e os rechaços. Viu-se em contradição na sua atuação nas greves. Nesse ponto, Freire (2013, p. 30) diz que:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa dos seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders.

Freire (2013, p. 98) diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Nestes trechos, a educadora silenciou por alguns momentos, mostrando-se visivelmente emocionada com seu relato. Essas motivações dos silêncios podem ocorrer por vários motivos. Segundo Brandão, no processo de rememoração (2008, p. 52), “Muitos calaram por medo, outros por vergonha e culpa, outros porque não queriam transmitir os sentimentos negativos para a ‘vida nova’, ou para sobreviver”. No caso específico da educadora, ela acaba recorrendo a lembranças e experiências consideradas difíceis em sua trajetória. Mesmo diante desses momentos de rejeição e medo, seu engajamento sindical e político foi, contudo, importante para a sua trajetória, oportunizando-a liberdade e emancipação.

[...] eu sofri, mas foi muito bom, está entendendo? Para mim foi importante demais, como eu disse a você anteriormente, eu me emancipei, sabe? Eu me libertei, porque eu era uma pessoa muito tímida, medrosa, covarde, pelo contexto, pela educação doméstica, muito autoritária, apesar de ter sido criada num contexto de afetividade muito grande, sabe? Muito grande, assim, de respeito, de ensinamentos, de repasse de valores positivos, sabe? Meu pai, minha mãe, da humildade, respeito, da responsabilidade, da seriedade. Eu sofri muito, mas foi importante pra mim. (Entrevista realizada em maio de 2016).

A narração revela aspectos relacionados à sua formação. A educadora relata que sua educação doméstica foi autoritária, mesmo tendo sido educada em um contexto de afetividade familiar, mas sujeita a permanecer nos espaços privados da sociedade. Sua “timidez” e “covardia” refletiram inicialmente em sua atuação como professora, o que implicou a interação em sala de aula. Ela se emancipa de uma formação conservadora, do contexto doméstico. Assim, a sua atuação nos movimentos reivindicatórios permitiu à educadora a sua emancipação.

A liberdade da qual fala Valdilene Lobo é amplamente tratada por Paulo Freire em seus escritos. Para o autor, a libertação do oprimido somente será possível através de uma educação libertadora, que lute contra a dominação. Nessa visão, é preciso abandonar a educação bancária que trata os educandos como meros recipientes para desenvolver uma educação problematizadora.

Para Adorno (1995), a educação tem como papel fundamental evitar a barbárie e estimular a busca à emancipação humana. Essa emancipação não é apenas a um ser isolado, mas social. Outrossim, somente a educação pode emancipar os sujeitos. É necessário, todavia, uma educação política para que isso aconteça. Dito de outra forma, “a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna” (ADORNO, 1995, p.45). E continua, “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.” (ADORNO, 1995, p. 183). Para emancipar, é preciso que os sujeitos conheçam os mecanismos de alienação, de dominação. O indivíduo educado amplia os horizontes, como narra Valdilene Lobo. No tocante à liberdade, Paulo Freire afirma que, sem esta, o homem se imobiliza; ela é privilégio da minoria dominante. Decerto, a educação pode libertar os homens.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado

do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1980, p. 70).

A educadora narra que esse espaço público de engajamento político permitiu-lhe a transição professora-educadora. Timidez era sua característica marcante, mas, ao inserir-se no espaço político, e também pedagógico, propiciou-se formação crítica como educadora, de modo a se identificar com a profissão, compreendendo a sala de aula diferente do espaço em que se apresentou inicialmente no início de sua carreira, construindo uma identidade docente.

3.2 Engajamento político no Partido dos Trabalhadores

No decorrer do tempo e quanto à delimitação dos espaços, foram determinados aos homens os espaços públicos e às mulheres os espaços privados. Sem querer adentrar numa concepção cristalizada, proponho pensar nas relações de poder, não mais pela abordagem clássica do homem dominador e a mulher submissa. Para Foucault (1979), o poder não é exercido apenas verticalmente, perpassa diversas direções: dominador e dominado, de cima para baixo, circula, funciona e se exerce em rede.

Ao falar da trajetória de Valdilene Lobo no âmbito político, creio ser necessário compreender os entraves os quais as mulheres enfrentaram para se inserirem nesse cenário. Não tenho, todavia, a intenção de esgotar o assunto, embora tratar de alguns aspectos seja fundamental. Destarte, adentrar esse espaço político tornou-se um dos muitos desafios das mulheres. De acordo com Perrot (2015, p. 153), “Ser uma mulher na política, ou ainda, ser uma ‘mulher política’, parece a antítese da feminilidade, a negação da sedução, ou ao contrário, parece dever tudo a ela. Daí os bloqueios, as resistências, que atingem, ao mesmo tempo, o governo e a representação”.

Nessa visão, Miguel (2014, p. 106-107) afirma que “As marcas da feminilidade do discurso reduzem a legitimidade da falante, mas a ausência delas é denunciada como uma falha da mulher que não as tem [...] o campo político impõe às mulheres alternativas sempre onerosas [...]”.

Com relação à representação feminina na política brasileira, no que diz respeito às candidaturas das mulheres, nas eleições de 2014 foram registradas 8.131 candidatas femininas para 18.041 candidatos masculinos, em todos os cargos. Miguel (2014, p. 93) afirma que “A

baixa proporção de mulheres nas esferas do poder político é uma realidade constatada ainda hoje em quase todos os países do mundo”. Também afirma que “O Brasil, com menos de 9% de mulheres na Câmara dos Deputados, está entre os piores colocados no ranking”, (MIGUEL, 2014, p. 94). Dessas representantes, apenas uma mulher conseguiu chegar à presidência da República, eleita em 2010 e reeleita em 2014, sendo a primeira presidente mulher do Brasil: Dilma Rouseff²⁹.

O número de representantes do sexo feminino no poder político brasileiro, assim como em outros países, é incipiente. Para Miguel (2014, p. 97), “[...] no quadro do pensamento liberal, a conquista do direito de voto é um ponto de chegada definitivo”. Assim, para falar da inserção da mulher na arena da política brasileira, sobretudo no caso da educadora Valdilene Lobo, é fundamental mencionar o feminismo atual e sua associação com o Partido dos Trabalhadores.

No Brasil, o feminismo atual é contemporâneo do movimento de luta contra a ditadura, de reorganização popular e da esquerda. É neste mesmo processo que surge também o PT. Aqui, o feminismo encontrou eco junto a militantes políticas da esquerda, independentes ou de grupos políticos organizados, provenientes da luta contra a ditadura, e que buscavam construir o feminismo colado aos movimentos populares. (GODINHO, 1998, p.15).

Partindo dessa premissa, o contexto de inserção de engajamento político e social da educadora se deu no processo de redemocratização do país. Sua associação com partidos políticos, contudo, iniciou-se anterior ao PT.

Agora eu já disse a você, em 82 eu fui candidata pelo PDS, mas também não foi vontade minha, foi de pai. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Com relação à candidatura ao cargo de vereador, convém destacar que os espaços de poder local na política são aqueles aos quais as mulheres mais têm acesso. “As mulheres tendem a ocupar, em maior número, os postos mais baixos na hierarquia estatal. Neste sentido, elas têm um maior acesso (se bem que esse número não seja tão significativo) ao legislativo municipal”, (COSTA, 1998, p.89). De forma clara e sucinta, sobre a candidatura a cargo político, a educadora relata que não se tratava de uma motivação sua, mas do pai. Se

²⁹ Dilma Rouseff foi reeleita em 2014 com 51,65%, o que equivale a 54.501.118 milhões de votos, contudo em dezembro de 2015, o então presidente da câmara de deputados, Eduardo Cunha (PMDB), aceitou o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rouseff. O processo durou cerca de nove meses e culminou com a votação no senado, o *impeachment* da petista foi aprovado por 61 dos 81 senadores, em agosto de 2016, assumindo o seu vice Michel Temer (PMDB). De fato, para muitos a presidente acabou sofrendo um golpe, ademais ao final do processo Dilma Rouseff continuou detentora de todos os seus direitos políticos.

com relação a associar-se com a APRN tinha a rejeição deste, ao filiar-se ao PDS teve-o como principal motivador. Nessa visão, há relação de poder nesse jogo político feito pelo pai. Questionei-a sobre qual a motivação de seu pai. E mais, se ela conhecia o partido.

[...] conhecia nada, mulher, eu fiz a filiação perto da minha inscrição como candidata, foi pra me candidatar. Nunca, nunca, nunca participei, nunca tive um contato com ninguém do PDS, nunca participei de nada, está entendendo? Essa minha participação foi uma exigência, está entendendo? Foi uma exigência de papai. [...] porque o candidato a prefeito era muito amigo dele, Dr. José Fernandes. Dr José Fernandes de Queiroz, e para ser contra a Dr. José Fernandes de Melo, está entendendo? O Zé Agripino foi candidato a governador pela primeira vez. (Entrevista realizada em maio de 2016)

Valdilene lobo esclarece que não queria filiar-se ao PDS, tampouco lançar candidatura. Na data de filiação ao partido já era associada à APRN e participava dos movimentos grevistas, iniciados em 1979. Tornou-se um nome conhecido na comunidade decorrente daquele engajamento. Sucintamente, afirma que, nessa época, em Pau dos Ferros, ainda não se falava em PT. Recebeu o convite para participar das eleições pelo amigo de seu pai, afirmando que não queria aceitá-lo.

[...] e eu não queria, não sabe? Porque eu dizia “não papai, eu não quero, eu não quero ser candidata, e eu já tinha assim, acho que ainda não era compreensão, mas eu dizia “papai, eu não quero ser por esse partido, papai, eu não participo de nada [...] “não, minha filha, mas você já é uma pessoa conhecida e foi convidada, e me chamaram e disseram que era bom você ir”, está entendendo? Aí eu fui, mas também [...] eu ainda disse a ele, “ah papai, não vou!” [...]. Olhe, foi tanto que ele foi comigo e fez tudo, não sabe? (Entrevista realizada em maio de 2016)

A sugestão de lançar sua primeira candidatura vem do pai e de um amigo, com alianças feitas por eles. Na narrativa, seu pai é quem resolve a filiação e a candidatura. É interessante notar que as memórias se mostram em conflito com a identidade atual da educadora, que lhe permitiu emancipar-se e libertar-se. De fato, Valdilene Lobo demonstra incômodo ao falar de sua associação ao PDS, repetindo-me que sua entrada decorre da exigência do pai e do poder que ele exercia sobre ela. Nesse ponto, convém destacar Foucault e as relações de poder. O poder não está centrado exclusivamente no Estado, mas nas mais variadas direções. Nele, “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido de poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1979, p.183). Vale salientar que o poder não deve ser sempre considerado em seu aspecto negativo. “É preciso admitir um jogo complexo e

instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder. Também obstáculo, escora, ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita-o” (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Naquela ocasião, Valdilene Lobo já era conhecida na comunidade e quase saiu vitoriosa. Cabe lembrar que o PDS era de direita, surgido no momento de abertura política após o fim do sistema de bipartidarismo, fundado em 30 de janeiro de 1980 e arrasado ao final de 1993. No Rio Grande do Norte, o atual Presidente Nacional do Partido Democratas (DEM), José Agripino Maia, foi um dos primeiros governadores a serem eleitos pelo PDS. Também foi a primeira vez que se candidatou a Governador do Estado. Quanto à sua filiação no partido, percebo que a educadora sente a necessidade de me contar que se encontrava em um momento em que não possuía uma formação crítica.

[...] eu já me filiei de última hora pra me candidatar, como é que se diz? Eu, em um processo ainda de construção, porque eu estudei numa universidade muito boa, mas em plena ditadura militar, então a questão, a minha formação crítica [...] (Entrevista realizada em maio de 2016).

A filiação e candidatura de Valdilene Lobo pelo PDS representa uma contradição em sua vida política e distinta da militância junto ao PT. As reminiscências acima evidenciam a defesa desse passado que não faz parte de sua identidade atual. Ela destaca que a filiação ao PDS coincide com a ausência de formação adequada criticamente que lhe permitisse ir contra a filiação ao partido, atribuindo ao pai a decisão final. Nesse ínterim, peço-lhe que fale sobre sua campanha, quais bandeiras defendia, e se havia alguma relação com sua profissão.

[...] mulher, sabe como? Era um absurdo tão grande que eu saía para fazer as visitas e levava, sabe o quê? Levava as coisas para dar ao povo, remédios, não sabe? O povo pedia as coisas, eu depois comprava, as pessoas iam buscar lá em casa. Aí era tecido, era sandália, está entendendo? Remédio? Eu andava com muito remédio, remédio dado pelo governo. [...] era pra uma cidade melhor, se fosse administrada por Dr. José Fernandes de Queiroz, uma professora na câmara de vereadores, como é? Para defender os professores. (Entrevista realizada em maio de 2016)

A narrativa traz uma prática que ainda acontece nas campanhas eleitorais: a aquisição ilícita de pleito, ou a popularmente conhecida “compra de votos”. Sua primeira candidatura a vereador teve essa representação “assistencialista”. Embora a educadora não tenha sido eleita, permanece filiada com o partido sem aproximação como antes, confessando nunca ter havido esse acesso. Questiono-a sobre se não houve mais algum envolvimento.

Não, de jeito nenhum. Eu não podia me envolver com esse partido na APRN. Sim, esse processo de transição dessa visão conservadora para uma visão crítica já estava acontecendo. Não, não quis. De jeito nenhum. Porque não foi uma, como é que se diz? Não foi uma decisão porque eu conhecia o partido, conhecia a ideologia do partido, está entendendo? Não foi. Foi por imposição. Imposição de papai. Olhe, não houve envolvimento meu, a não ser na campanha eleitoral, não é? Quero dizer que meu envolvimento foi na campanha eleitoral, mas eu não defendia PDS, eu nunca defendi a sigla, porque não existia também essa defesa. Não, não existia essa defesa. Sabe por quê? Porque além de eu ter me filiado só para me candidatar eu nunca tive uma relação de aproximação, uma relação política com pessoas do PDS, a não ser para me candidatar. Quero dizer, para me candidatar não, depois de candidata, entendeu? (Entrevista realizada em maio de 2016)

Em dois momentos distintos das entrevistas, a educadora confessou isenção das escolhas de sua trajetória: a primeira quanto à escolha do curso, cuja decisão partiu do tio, contextualizada no primeiro capítulo; e a segunda quanto à associação junto ao PDS deliberada por seu pai. Nesse sentido, é válido contextualizar acerca da representação feminina na política e do papel desempenhado, nas candidaturas, pelas mulheres. É sabido que muitas vezes elas são candidatas apenas nas eleições, não conseguindo ocupar uma posição de destaque dentro dos partidos. Algumas vezes são usadas apenas como “laranjas”, fachadas. E Valdilene Lobo viveu uma situação semelhante na candidatura pelo PDS, logo, a Lei de Cotas é incipiente, ainda mais quando distorcida.

A educadora menciona novamente o grupo de estudos que criou na APRN com o intuito de ser um espaço de politização dos demais professores, ao afirmar que já estava passando por uma transição de “uma visão conservadora para uma visão crítica”, optando em não manter qualquer relação com o PDS e aproximando-se do PT no final da década de 1980. De acordo com Miguel (2014), já no final do século XX, temas como a sub-representação das mulheres na esfera política torna-se prioridade na agenda feminista.

No Brasil, essa mudança coincide com o processo de redemocratização. A partir dos anos finais do regime militar, foram criados conselhos estaduais dos diretórios das mulheres (sobretudo nos estados governados pelos partidos de oposição à ditadura); em seguida, já no início do governo civil, surgiram as delegacias policiais especializadas no atendimento à mulher e o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres. (MIGUEL, 2014, p. 95).

Na década de 1980, as mulheres ganham mais visibilidade na cena política, “[...] até então, a organização das mulheres se concentrava naquelas de classe média, estudantes, universitárias. É nesse tempo que há um deslocamento em direção às classes populares” (CRUZ, 2013, p.75). Nessa década, o PT surge com a participação de diversos movimentos

populares, entre eles o das mulheres, “oriundas de diversos campos: da esquerda organizada, da Igreja Católica, do movimento popular e sindical” (CRUZ, 2013, p.75). No Rio Grande do Norte, o partido teve a agregação de muitos professores do Estado, vindos dos movimentos grevistas iniciados no final da década de 1970. Especificamente em Pau dos Ferros, o PT foi fundado em 1988, quando foi criado um diretório com a ajuda de Valdilene Lobo e demais professores. Para filiar-se ao Partido, os interessados deveriam preencher uma ficha. A Figura III a seguir comprova a filiação de Valdilene Lobo.

Figura III: Ficha de Filiação

Sigla	Nome		Data de Nascimento
PT	VALDILENE VERONICA DE ALBUQUERQUE LOBO		22/03/58
Via	Zona Eleitoral	Município e Estado	Seção
2ª	040	Pau dos Ferros - RN.	0040
FICHA DE FILIAÇÃO PARTIDÁRIA Nome do Partido PARTIDO DOS TRABALHADORES	Nº. do Título	Naturalidade	Estado Civil
	85884616-51	PORTALEGRE	SOLTEIRA
	FILIAÇÃO		
	Pai FRANCISCO LOBO MAIA		
	Mãe CELY PINHEIRO LOBO		
	Profissão	Residência	
	PROFESSORA	Rua São BENEDITO - 311	
	Assinatura do Eleitor - Filiado		
	Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo.		
	Abonador da Assinatura		
[Assinatura]			
Nº. da Insc. no Partido	Data da Insc. no Partido		
02			
Visto - Juiz Eleitoral			
[Assinatura]			

Declaro que estou de acordo com o Programa e Estatuto do Partido

Data, 10 de MARÇO de 1988

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo.
Assinatura do Eleitor

Coefido em 19/04/88 [Assinatura]

Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Ficha de filiação de Valdilene Lobo ao Partido dos Trabalhadores em 10 de Março de 1988, ano de criação do diretório do partido em Pau dos Ferros/RN.

Ainda em 1988, já filiada, a educadora lança sua candidatura pelo PT, concorrendo nas eleições municipais. Diferentemente da situação anterior, no PDS, sua indicação para a candidatura veio do partido, a qual ela não rejeita, porém deixa claro que sua campanha estava mais ligada à educação: “[...] educação de qualidade, uma educação emancipada, não sabe? A defesa do magistério, o processo de organização das classes trabalhadoras”. (Entrevista realizada em maio de 2016)

Valdilene Lobo novamente não conseguiu se eleger. Faz-se necessário mencionar, contudo, que, nas primeiras eleições, as petistas lançam candidaturas, mas não alcançam muita visibilidade, assim, poucas foram eleitas. Valdilene comenta sobre isso, tentando explicar por que não havia sucesso nessas candidaturas: “[...] e algumas não tinham a concepção feminista, o que não contribui para o debate interno e externo do partido nesse sentido. Além disso, a direção partidária era formada, quase que totalmente, por homens [...]”, (CRUZ, 2013, p. 78).

A narrativa revela uma curiosidade: no engajamento político do qual fazia parte, a participação feminina era maioria: “que eu me lembro, era eu, Aldaceia, Margarida, Aparecida, Vanda, Diniz, Divalda, eram mais mulheres” (Entrevista realizada em maio de 2106). Em sua maioria, professoras da Educação Básica; da Universidade, só havia Valdilene Verônica e Margarida Pinheiro. Assim, todos que estavam engajados com o partido, homens e mulheres, eram professores. Talvez haja alguma relação com a feminização do magistério, pois a maioria do professorado compunha o público feminino. Com relação à participação feminina no PT, o partido tinha como propósito alcançar a classe trabalhadora desse gênero, que já sinalizava a presença das mulheres como sujeitos explorados.

O avanço das lutas populares permitiu que operários industriais, assalariados do comércio e dos serviços, funcionários públicos, moradores de periferias, trabalhadores autônomos, camponeses, trabalhadores rurais, mulheres, negros, estudantes, índios e outros setores explorados pudessem se organizar para defender seus interesses. (ESTATUTO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001, p. 155).

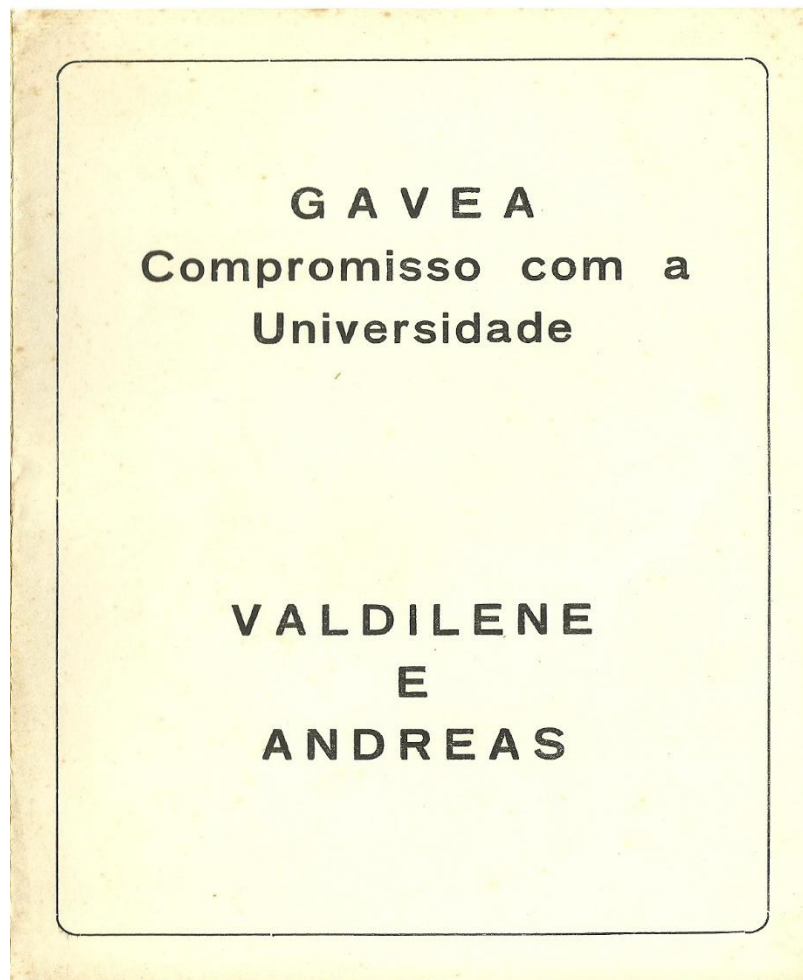
O feminismo encontra espaço junto aos militantes de esquerda, também ligados aos movimentos populares. Segundo Godinho (1998), parte significativa das ativistas buscava construir um projeto que libertasse as mulheres, e este deveria ser parte de um projeto socialista: “Não por acaso uma das primeiras palavras de ordem destacada pelas mulheres organizadas dentro do PT (a partir da articulação de mulheres do PT do Rio Grande do Sul) foi ‘Não há socialismo sem feminismo’”, (1998, p. 15). Foi com a construção desse projeto

pelas militantes feministas que o feminismo adentrou no partido. Quanto à participação feminina no PT em Pau dos Ferros, questiono a educadora sobre como foi recebida nesse espaço.

[...] Tinha essa, não sabe? Essa indiferença, está entendendo? Eu percebia uma certa indiferença, como é que se diz? O machismo muito presente nas mulheres. (Entrevista realizada em maio de 2016)

O machismo do qual fala Valdilene Lobo está presente em diversos espaços. Convém destacar Cruz (2013) e a Lei de Cotas de 30% nas direções partidárias. Segundo a autora, muitas mulheres não defendiam as cotas e votaram contra. Com relação aos espaços ocupados pela educadora, como profissional do CAMEAM/UERN, Valdilene Lobo lançou sua primeira candidatura à Direção do *Campus* em 1989. A seguir, mostramos, Figura IV, o Folhetim de sua campanha.

Figura IV: Folhetim de Campanha à Coordenação do *Campus* em 1989.



VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LÔBO
(COORDENADOR)

- Licenciada em Estudos Sociais pela UFRPE, com Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UFPE, Curso de Aperfeiçoamento em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica pela FURRN-CAPF, cursando Especialização em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica pela FURRN-CAPF.
- Professora do Ensino de 2º. Grau desde 1978.
- Professora Adjunto - IV da FURRN-CAPF, desde 1979.
- Coordenadora da Sub-Sede da APRN no período de junho/81 a maio/89.
- Vice-Presidente da ADFURRN - Núcleo CAPF, no período de 83 a 86.
- Subcoordenadora do Departamento de Letras, no Período de março/87 a maio/89.
- Militante dos movimentos sociais na luta pela democratização da sociedade e por melhores condições de vida da população em geral.

ANDREAS ALPHONS MARIE DEMARTELAERE
(VICE-COORDENADOR)

- Bacharel em Filosofia pelo ITER, Recife - PE.
- Formado em Teologia pelo Seminário Cristo Rei, Recife - PE.
- Pós-Graduado em Pastoral e Catequese Estudantil Universitária pelo Instituto de Pastoral e Catequese LUMEN VITAE Bruxelas - Bélgica.
- Curso de Aperfeiçoamento (concluído) e Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela FURRN - CAPF.
- 28 anos de Magistério em escolas de 1º. e 2º. graus em Recife, Maceió, Apodi e Itaú.
- Professor Assistente III, lotado no Departamento de Filosofia, lecionando no CAPF desde 1980, lecionando atualmente no Curso de Pedagogia.
- Foi, por quatro anos, diretor da Escola Estadual Prof. Antônio Dantas (1º. e 2º. graus), Apodi.
- Foi Sacerdote por cinco anos (Apodi e Maceió).
- Quinze anos de experiência como gerente e exportmanager em várias firmas do setor privado.

GAVEA - COMPROMISSO COM A UNIVERSIDADE

Iniciamos o processo de sucessão à Coordenação do nosso Campus. O momento exige que historiemos como começou a discussão em torno do nosso nome. Como bem atesta o processo, nossa candidatura não é um projeto individual, personalista. Não pleiteamos cargos. Ela é fruto dos segmentos que fazem o Campus de Pau dos Ferros. Uma candidatura como a nossa tem um compromisso com cada um daqueles que confiam em nosso nome para fazermos uma coordenação em conjunto com todos os segmentos desta Universidade, portanto, uma gestão democrática, livre e participativa.

Coordenar o nosso Campus exige que repensemos a Universidade que temos. O debate sobre ela oferecerá os elementos necessários para planejarmos ações com vista à definição da Universidade que queremos.

A instituição de ensino superior não cumpre suas verdadeiras funções: ensino pesquisa e extensão. O ensino reproduz em seu bojo o pensamento da sociedade classista, visando manter as diferenças econômicas e sociais. Não temos investimentos em pesquisas e extensão que atendam às necessidades da comunidade. Desta forma, a Universidade funciona como uma instituição repassadora apenas de ensino, mostrando-se incapaz de desenvolver um programa de interesse científico.

O momento sucessório propiciará o surgimento de muitas propostas. O GAVEA apresenta à comunidade a sistematização das propostas colhidas nas discussões com os segmentos da Universidade. Temos certo que uma gestão que tenha um **COMPROMISSO COM A UNIVERSIDADE** não poderá ficar na elaboração de propostas sem pensar em como implantá-las na prática. Nesse sentido, os segmentos do nosso Campus então convidados a lutar para viabilizarmos as propostas que elaboramos em conjunto com eles.

NOSSO PROGRAMA

DIRETRIZES GERAIS

Reconhecimento da URRN

Lutar com os segmentos e comunidade regional pelo **RECONHECIMENTO DA URRN** junto ao Conselho Federal de Educação. Para isso, mobilizaremos os segmentos no sentido de redefinir a Universidade e cumprir as exigências técnicas das autoridades educacionais.

Política Financeira

Nosso Campus não poderá continuar na total dependência financeira ao Campus Central. Precisamos elaborar um orçamento para garantir um bom funcionamento de nossas atividades, exigindo da Universidade repasse financeiro necessário a realização das atividades por nós planejadas.

Definir com os segmentos a aplicação dos recursos financeiros destinados ao Campus.

Descentralização Administrativa

Discutir a possibilidade de descentralização administrativa dos Campi, atentando para a necessidade de introduzir subcoordenadorias dos órgãos burocráticos da Universidade, mesmo que para isso tenhamos que revisar o nosso Estatuto, o que deverá ser feito através de grande luta com os segmentos.

Democratização

Garantir uma Universidade cujo funcionamento seja planejado pelos segmentos através de suas entidades representativas (ADFURRN, AFFURRN e DCE, DAs).

Apoio e incentivos à luta dos segmentos, em especial o dos estudantes, para aumentar sua participação nos órgãos colegiados desta instituição.

Participar do processo democrático para escolha de cargos público-administrativos, evitando a ingerência de grupos político-partidários.

Contribuir para a reformulação do atual sistema de seleção para acesso à Universidade, visando abrir suas portas aos filhos das classes trabalhadoras.

Ensino Público, Gratuito e de Boa Qualidade

Lutar pelo fim da cobrança de taxas feitas aos alunos, garantindo a total gratuidade do ensino.

Incentivar a política de capacitação docente objetivando melhorar o ensino que ministramos e fazê-lo voltando para a realidade e necessidades sócio-econômicas da região.

Incentivar a pesquisa e a extensão.

Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Folhetim de Campanha com currículo dos candidatos e apresentação de propostas, entre elas está a luta pela estadualização da URRN.

Em sua primeira candidatura à gestão do Campus da UERN, ainda denominada Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), uma das propostas da chapa era abolir a cobrança de taxas feita aos alunos, a luta pelo reconhecimento da URRN junto ao Conselho Federal de Educação bem como a descentralização da administração. Outrossim, objetivava o cargo de Coordenadora do Campus ao lado do professor Andreas Alphos Marie Demartelaere.

No tocante a sua candidatura ao Campus, em 1999, Valdilene Lobo lança a chapa intitulada “Compromisso com a cidadania” junto com Suêrda Bessa dos Santos Vital, candidata à vice-diretora. A divulgação dessa candidatura está representada na Figura V, a seguir.

Figura V: Folhetim de Campanha à Direção do *Campus* em 1999

CURRICULUM VITAE RESUMIDO DAS CANDIDATAS

VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LÔBO - DIRETORA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Licenciatura em Estudos Sociais (1977) - UFRPE.
- Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (1987) - UFPB

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Professora Adjunto IV do Departamento de Educação/URRN.
- Professora das seguintes disciplinas: Fundamentos de Sociologia, Currículo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico e Metodologia do Trabalho Científico.

RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

- Recebeu o troféu DESTAQUE PROFISSIONAL, 1996, na categoria professor de 3º grau, em pesquisa realizado pelo Rotaract Clube de Pau dos Ferros -RN.

SUÊRDA BESSA DOS SANTOS VITAL - VICE-DIRETORA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Licenciatura em Pedagogia - com habilitação em Administração Escolar (1980) - URRN.
- Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica (1991) - URRN

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Professora Adjunto III do Departamento de Educação/URRN
- Professora das seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Fundamentos Administrativos da Educação, Ensino de Português I, Prática de Ensino nas Séries Iniciais I e II
- Chefe Departamento de Pedagogia
- Membro do Conselho Municipal de Educação

RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

- Em 02 de dezembro de 1995 - homenageada como EXPOENTE DA EDUCAÇÃO da região do Alto Oeste Potiguar pelo Clube das Samaritanas de Pau dos Ferros - RN

Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Chapa "Compromisso com a cidadania", composta por Valdilene Lobo e sua candidata a vice-diretora, Suêrda Bessa dos Santos Vital. Apresentando o currículo das professoras.

Valdilene Lobo atuou como diretora do Campus durante o período de 1999 a 2003. Candidatou-se em 2003 ao cargo de vice-reitor, após ter sido indicada. Perguntei se a indicação foi bem recebida por ela mesma, considerando seu relato que vivia um contexto difícil durante a sua gestão como diretora, conforme se pode constatar em suas próprias palavras:

Não, eu não queria de início, sabe? Queria não, porque com os meus meninos pequenos tinha que estar me ausentando e tudo. Também pela própria diretoria do Campus, muita responsabilidade, num contexto muito difícil. (Entrevista realizada em maio de 2016).

Figura VI: Jornal Gazeta do Oeste.



Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Lúcio Ney e Walter Fonseca disputarão reitoria, Sábado, 24 de fevereiro de 2001.

A notícia acima, veiculada pelo jornal *Gazeta do Oeste*, em fevereiro de 2001, apresenta o então vice-reitor, Lúcio Ney, disputando a reitoria com o já reitor naquela ocasião, Walter Fonseca. Aparentemente, a inscrição de candidatura da chapa de Lúcio Ney e Valdilene Lobo foi uma surpresa, uma vez que aquele desistira de tentar a reeleição como vice-reitor. A notícia também revela um equívoco nas reminiscências de Valdilene Lobo, pois

em sua lembrança afirma que a chapa composta por ela e o professor Lúcio Ney foi lançada em 2003, todavia, de acordo com a notícia, a campanha aconteceu em 2001.

Diante disso, é imprescindível enfatizar que suas memórias não podem ser consideradas como um retrato fidedigno do passado, haja vista haver falhas, silêncios e esquecimentos. Reitero, contudo, a minha advertência posta desde o início deste trabalho acerca da metodologia utilizada para construí-lo: ao utilizar a história oral não me detenho a contar uma verdade absoluta e única, mas valorizo a experiência, a forma pela qual Valdilene Lobo vivenciou dados acontecimentos históricos.

Figura VII: Folder de campanha



Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Propostas de Campanha da chapa “Qualidade e Democracia”, composta por Lúcio Ney como Reitor e Valdilene Lobo vice-reitora.

A chapa intitulada “Qualidade e Democracia” não sai vitoriosa. Rememorando, a entrevistada elenca a vida doméstica, mais precisamente a maternidade, como um dos fatores por rejeitar a princípio a candidatura. É sabido que, para ocupar os espaços públicos, é preciso dispor de alguns fatores, incluso o tempo. Neste sentido, na maioria das vezes as mulheres se encontram em “desvantagem”, decorrente de outros compromissos como a vida doméstica, por exemplo.

Os dados de diversos países revelam que, entre ocupantes de cargos públicos, o percentual de viúvas e solteiras é muito maior que o de viúvos e solteiros. A família, que para eles pode representar uma retaguarda de apoio à carreira, para elas conta como um fardo. Em outras palavras: mecanismos de incentivo à participação política podem ser meritórios, mas as condições para o exercício paritário do poder dependem ainda de medidas como creches, divisão de tarefas domésticas e fim da discriminação de gênero no mercado de trabalho. (MIGUEL, 2014, p. 106).

A trajetória de Valdilene Lobo na política revela um aspecto diferente em um dado momento, qual seja, ao optar por relegar o espaço doméstico e dar prioridade ao engajamento político, a sua militância como professora.

Eu vim morar com Eliezé em outubro de 1991. Eu tive meu filho em 1992. Eu até me questiono, eu deixei de priorizar a família em benefício da profissão, da minha luta política, eu deixava mesmo. Meu marido foi quem praticamente criou os dois. E sinceramente eu avalio, refletindo assim, eles tiveram prejuízos. Eles tiveram porque eu não dei a assistência devida que deveria ter dado por conta da minha condição de professora e de militante. Eu abdicava a minha condição de mãe e não abdiquei a minha condição de profissional, de educadora e de militante, sabe? ‘Meu Deus, eu não tentei equilibrar’, parece que o movimento político sobrepujou a minha condição de mãe. Acho que foi assim, como eu fiquei atrelada ao movimento e já arranjei eles numa idade avançada. Isso me preparou mais para política do que para ser mãe. Quero dizer, foi um tempo longo, não é? No movimento, foi longo esse tempo, enquanto que com eles... (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Durante a narração, a entrevistada silenciou em vários momentos. Ao rememorar, refletiu acerca de seu engajamento político na comunidade e da relação com a família, embora em grande parte das entrevistas a educadora afirme que sua militância na educação tenha permitido a emancipação e libertação do contexto outrora conservador. Nas reminiscências acima, entra em certo conflito e questiona se naquela ocasião fez a escolha certa em se dedicar mais ao engajamento político do que à criação dos filhos. Para ela, eles foram prejudicados,

pois, ao se aposentar em 2008, ambos já eram adolescentes. Sua fala sugere sentimento de culpa.

Valdilene Lobo revela que, diferente de muitas outras histórias, a “dupla jornada” não foi um obstáculo em sua atuação política, haja vista optar por seguir na militância. É necessário destacar, todavia, que as mulheres ainda encontram diversos entraves, o isolamento na vida doméstica é um exemplo disso. “Aqueles que exercem trabalho remunerado permanecem em geral como responsáveis pelo lar, no fenômeno conhecido como “dupla jornada de trabalho”, tendo reduzido o seu tempo para outras atividades, incluída aí a ação política”, (MIGUEL, 2014, p.94). Nesse entendimento, Costa (1998, p.89, grifo da autora) diz que a “**A dupla jornada** está presente também na vida das mulheres, que exercem cargos públicos, militam em partidos ou sindicatos, atuam no parlamento etc.”

Cabe ressaltar aqui que, apesar de tantos obstáculos, sobretudo na arena política, a luta por igualdade de gênero tem avançado e muito se tem conquistado. A participação feminina no cenário político brasileiro, entre outros espaços, ainda é singular, depende de uma série de fatores, e muitas mulheres ainda se encontram submersas no âmbito doméstico, perdurando o discurso de que política é para homens. No caso da educadora, durante toda a sua narração, é reiterada a importância que o engajamento político teve em sua vida. A valorização dessa experiência aparece de forma constante na sua fala. Inserir-se naquele espaço a fez uma profissional melhor, possibilitou a construção de sua identidade docente e influenciou em suas práticas educativas.

4. ENGAJAMENTO POLÍTICO DE VALDILNE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: DESVELANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS (1978-2008)

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. (FREIRE, 2014, p.78)

Neste momento do trabalho apresentarei a rememoração das práticas educativas da educadora Valdilene Lobo. Antes, entretanto, de ingressar nesta análise de fontes orais, acredito ser pertinente destacar os conceitos de práticas educativas. Para tanto, em concordância com a citação de Freire (2014) acima, reconhecemos que a prática educativa sendo inerente ao ser humano, um fenômeno necessário à existência das sociedades, se constitui de processos formativos. De fato, para Freire, existem componentes fundamentais que, se não estiverem presentes, impossibilitam a prática educativa. Isso se confirma na transcrição a seguir:

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

- a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina. Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los. Conteúdos.
- c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destinam ou se orienta a prática educativa. [...]
- d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. (FREIRE, p. 80-81)

Decerto, tais práticas ocorrem no meio social e fazem parte de toda sociedade. Assim, para Brandão (1995, p. 9), “[...] a escola não é o único lugar onde ela[educação] acontece e talvez nem seja o melhor, o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Desta feita, as práticas educativas da educadora Valdilene Lobo estão situadas no contexto de sua vida e história, situadas nos acontecimentos que ela vivenciou ao longo de sua vida professoral, marcadas fortemente pelo seu contexto de inserção no sindicalismo, como também nas reformas educacionais que estiveram presentes durante a ditadura militar de 1964. No último capítulo deste trabalho dissertativo apresento, portanto, as práticas educativas da educadora em duas instituições de atuação, nas modalidades ensino médio e ensino superior, assim como no espaço não escolar, representado

pelo sindicato e o partido político. Dessa maneira, esta seção compreende os depoimentos orais coletados nas entrevistas narrativas e também em alguns materiais³⁰ que nortearam a prática educativa de Valdilene Lobo durante sua atuação no CAMEAM/UERN. Vale salientar que os depoimentos orais aqui presentes foram coletados durante a segunda e a terceira fase das entrevistas narrativas³¹.

4.1 Aspectos históricos da educação: Escola Estadual 31 de Março

Valdilene Lobo inicia a sua atuação profissional em 1978, como professora da rede estadual, aplicando os conhecimentos de sua formação em Estudos Sociais com habilitação Moral e Cívica. Começou com o ensino de primeiro e segundo graus na Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo, naquela época Escola Estadual 31 de Março. Essa instituição começou a funcionar em 1971 com o nome de Colégio Normal de Pau dos Ferros. Também chegou a ser chamada de Centro Escolar 31 de Março e ainda Centro Escolar Dr. José Fernandes de Melo³². A respeito da sua atuação nessa escola, questionei se a entrevistada recordava-se de suas práticas e métodos em sala de aula, ao iniciar em 1978.

Eu comecei no ensino médio em 1978, e na Universidade, no *campus*, eu comecei em 1979, um ano depois. Olhe, era preparação. Fazíamos o planejamento e o supervisor acompanhava e dizia o que nós podíamos estudar e o que deveria tirar, está entendendo? A supervisão era muito, até certo ponto, policialesca. Era ditadura, 1978. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

As práticas educativas da entrevistada têm total relação com o Golpe Militar de 1964, sobretudo com a legislação educacional, cujo supervisor como figura “policialesca” reflete um contexto repressor no sistema de ensino, logo é extremamente importante destacar a legislação vigente na época e o que era ser professor naquele contexto.

Anterior ao 31 de Março de 1964, o país vivia sob um forte movimento educacional popular que tinha por objetivo um projeto de alfabetização, haja vista que o Brasil enfrentava altas taxas de analfabetismo. Muito desse movimento estava pautado nos ideais de Paulo

³⁰ Convém destacar, aqui, que todo o material disponível nesta pesquisa que faz parte do acervo pessoal de Valdilene Lobo foi entregue e selecionado pela própria educadora, assim, trata-se de materiais escolhidos sob sua inteira responsabilidade.

³¹ A segunda e terceira fase das entrevistas compreende as seções “Ensino Superior e Profissão” e “Engajamento Político e Social”. Ver roteiro de entrevistas no apêndice deste trabalho.

³²Atualmente a escola se chama Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo e oferece exclusivamente o Ensino Médio.

Freire, entretanto o Golpe Militar, por meio de medidas repressivas, barra tal projeto. Segundo Góes (2002, p. 32), “Os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados”. Assim, o golpe instaura uma onda de autoritarismo na educação e inicia-se um processo que é conhecido como a profissionalização da educação:

A política educacional da ditadura teve no “ensino profissionalizante” uma das suas “realizações” mais ambiciosas. Tratou de multiplicar os ginásios orientados para o trabalho (GOT) e tornar o 2º ciclo do ensino de 2º grau (o antigo colegial) compulsoriamente profissional. (CUNHA, 2002, p. 61)

É nesse contexto que surge a Lei 5.692/71. Nesse cenário de Estado repressor, os Estudos Sociais estavam inclusos na legislação, representando uma tentativa de “apaziguar” a sociedade. Durante a reforma educacional, a educação esteve aliada à repressão, à privatização do ensino, à profissionalização do ensino entre outros. O Estado passa a interferir nas disciplinas ofertadas na escola bem como no ensino superior.

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança Nacional, e como contrapartida houve a descaracterização e o esvaziamento do ensino de Ciências Sociais e Humanas nas escolas de ensino fundamental, médio e superior. Como não lembrar de EMC, OSPB e EPB neste período? (FONSECA, 2004, p. 370)

Durante a ditadura militar, o Decreto n.º 869/69 tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica, não somente como disciplina mas também como prática educativa, em todos os graus e modalidades de ensino no país. Em sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aplicando a Lei 5.692/71, surgiu para atender ao novo momento social, regulamentando o ensino de primeiro e segundo graus.

Segundo Lira (2010, p.79), “Com o fim do Estado Novo, a disciplina Moral e Cívica foi abolida, mas o golpe de 1964 encontrou vivas as tradições autoritárias e sobreviventes muitos de seus partidários no campo da educação, viabilizando seu retorno aos currículos escolares”. O regime militar foi primordial na construção do nacionalismo, civismo e patriotismo – e à construção de uma memória nacional dentro das escolas. O ensino de História e Geografia dão lugar aos Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), e, no ensino superior, aos Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). “O papel da nova disciplina seria preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não

fosse preenchido pelas ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (CUNHA, 2002, p. 72). Sob essas assertivas, Valdilene Lobo narra o cenário em sala de aula naquele contexto:

Então, o estudo era preparado, as aulas, mas é aquela coisa, aquele conteúdo transmitido, o aluno ouvia, nos falávamos, copiava muito resumo. [...] era ‘decoreba’. Eu lembro que na disciplina de Educação Moral e Cívica tinham aqueles livros, era de Educação Moral e Cívica mesmo. Eu me lembro que tinha uma bandeira, as crianças na capa. Na Educação Moral e Cívica era para nós trabalharmos do jeito que estava na coleção. Eu copiava, “o que é educação?”, “o que é educação moral?”, sabe? Os conceitos, “o que é educação?”, “o que é educação moral? E “o que é educação moral e cívica?”. Então, era para o aluno dizer, quero dizer, eu comecei a ser professora nos mesmos moldes dos meus professores do primário, do ginásio e do científico, entendeu? (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Figura VIII: Manual didático Moral e Civismo.



Fonte: Acervo pessoal.

Legenda: TDMC 2 - Moral e Civismo, 1º grau - 2º Volume (Elían Alabi Lucci) Editora Columesy.

Os livros aos quais a educadora faz referência compunham a coleção de Educação Moral e Cívica indicada para os ensinos de primeiro e segundo graus enquanto estivessem vigentes as referidas disciplinas. A maioria de suas aulas foi fundamentada nessa coleção, como material didático. A educadora afirma que começou a ser professora sob os mesmos “moldes” de seus professores e evidencia mais uma vez a formação escolar, que também ocorreu em contexto tradicional e repressivo, haja vista boa parte de sua escolarização ter

ocorrido durante a ditadura. Outrossim, relata que teve aulas de Educação Moral e Cívica e que também ensinou tal disciplina.

Tive aula e ensinei. Olhe, eu ensinava. Comecei ensinar no ensino médio, no primeiro ano, Língua Portuguesa, Geografia do Brasil, Estrutura e Funcionamento do Ensino de primeiro grau, Educação Moral e Cívica e OSPB. Cinco disciplinas. Agora como eram conteúdos separados eu não fazia relação da OSPB com a Moral e Cívica exatamente pela forma como o conteúdo, a metodologia eram trabalhados, sem nenhuma perspectiva política avançada, não é? Progressista, pois toda ação é política. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Suas narrações revelam que sua formação, sua escolha de curso, assim como as suas práticas em sala de aula foram todas condicionadas pelo contexto histórico da ditadura militar, pelo ensino tradicional presente nas tendências tecnicistas na década de 1970, pelo “patriotismo” e “civismo” impregnados como forma de controle da sociedade valendo-se da educação, e assim aconteceu sua graduação em uma licenciatura com habilitação em Moral e Cívica – e mais tarde lecionando as referidas disciplinas em duas modalidades de ensino. Valdilene Lobo revelou que, antes de ingressar no ensino superior, como aluna, ela não tinha compreensão do momento político pelo qual o país passava:

Porque não falava em ditadura, falava-se na Revolução de 31 de março. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Sua fala acima revela a crença de muitos naquela ocasião: que estava acontecendo uma revolução, uma vez que o Estado, por meio da repressão e de práticas educativas, como as que se aplicavam em “educação moral e cívica”, tentava inculcar o patriotismo. Para tanto, o Decreto-lei 869, de 1969, em seu Art. 2º, dizia;

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1976, p. 135)

Ao utilizar a repressão, o Estado buscava ativar o espírito patriótico nos brasileiros, fazendo uso de palavras, como democracia, por exemplo, evidenciadas no artigo acima. Convém destacar, também, o papel da Igreja nessa inculcação de civismo. Ora, se o Estado disponibilizava um tipo de material didático para trabalhar a moral e o civismo nas instituições educativas, à Igreja coube o papel de desenvolver materiais de alfabetização.

Segundo Soares e Galvão (2005, p. 270), “No período imediatamente após o Golpe, em 1965, o governo militar direcionou as atividades de alfabetização de adultos para a Cruzada ABC, de caráter evangélico, que já havia se instalado no país a partir de práticas oriundas dos EUA.”. Uma parte conservadora da Igreja Católica também apoiava os militares, com destaque ao arcebispo de Aracaju, Luciano José Cabral Duarte, que assumiu o Movimento de Educação de Base, (CUNHA, 2002).

O parecer proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada. Para escapar desse paradoxo, o arcebispo Luciano lançava mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas todas as religiões afro-brasileiras, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas, pelos moralistas e civilistas, à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. (CUNHA, 2002, p. 74)

De fato, as correntes tecnicistas e religiosas – o cristianismo – fizeram parte das reformas do ensino durante a ditadura militar objetivando, sobretudo, o desenvolvimento do sentimento patriótico para que os sujeitos não pudessem rebelar-se contra a ordem vigente. Partindo dessa premissa, para Freire (2014), uma liderança autoritária é um arremedo de democracia, e, neste contexto de autoridade, ao reformular a legislação da educação para atender ao novo “momento social e político”, o Estado impôs medidas autoritárias sob a forma de “pacotes” para a educação. Segundo Freire (2014):

De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. [...] Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na *avaliação* posterior para ver se o pacote foi realmente assumido e seguido. (p. 84, grifos do autor).

Em concordância com a assertiva do autor (FREIRE, 2014), são citados os projetos de alfabetização que aconteciam naquele contexto, entre eles o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967. “O Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar.” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 270).

É importante enfatizar que esse padrão “ler e escrever” ainda está presente em alguns programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Como revelou Valdilene Lobo no capítulo anterior, o MOBRAL foi uma de suas primeiras experiências como docente antes de cursar a licenciatura, e, evidentemente, sem a formação necessária para lecionar.

Sabendo que havia ingressado como docente no ensino superior, na Fundação Universidade Regional do RN (FURRN), questionei Valdilene Lobo se continuou com as mesmas práticas educativas utilizadas como professora de 1º e de 2º graus:

Continuei. Agora, sempre procurei ser muito responsável, e os outros não eram diferentes. Todos ensinavam do mesmo jeito, a pedagogia tradicional, aquela coisa sem uma visão crítica, progressista. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

Vale lembrar que a educadora lecionou nas duas instituições concomitantemente até março de 1991 quando se aposenta como professora do Estado e passa a ter dedicação exclusiva no ensino superior; na UERN ela se aposentou em 2008, como professora Adjunta 4, aos 55 anos de idade, com 30 anos de serviço. Na narração acima, Valdilene Lobo procura evidenciar que ela não era a única que tinha as suas práticas educativas embasadas numa pedagogia tradicional, argumentando que “todos ensinavam do mesmo jeito” por estarem imersos em um mesmo contexto.

4.2 Práticas educativas no ensino superior - UERN

Falar da atuação de Valdilene Lobo na UERN requer evidenciar alguns aspectos históricos dessa instituição sem, contudo, esmiuçar toda a história, haja vista não ser objetivo deste trabalho em razão das limitações de tempo de sua execução. É importante discutir, porém, sobre alguns elementos, para que se possa compreender a sua atuação naquela instituição.

A UERN foi criada em 1968, em Mossoró/RN, com o nome Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN) e resultado da aglutinação de quatro faculdades já existentes: Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Escola Superior de Enfermagem.

Na década seguinte, em 1974, a UERN expande-se física e geograficamente com a criação do Campus Central, localizado em Mossoró, e da criação de outros Campi, como Pau dos Ferros (1976), Patu e Assu.

Em 1987 ocorreu a estadualização da UERN, resultado de uma crise quando sua manutenção tornou-se inviável para o município e a tentativa de federalização falhou. A saída foi estadualizá-la. De acordo com Valdilene Lobo, não havia condições para a continuidade da Fundação.

Era municipal. Foi um movimento muito grande para estadualizar porque ela estava sem condições de ter continuidade. Os alunos, muitos estavam inadimplentes, não podiam fazer as avaliações. Os nomes dos alunos inadimplentes ficavam afixados nas paredes das salas de aulas. (Entrevista realizada em Maio de 2016)

Figura IX: Estadualização da FURRN.



Fonte: Portal UERN.

Legenda: Ato de Estadualização da FURRN, hoje UERN. Momento da assinatura pelo então Governador do Estado, Radir Pereira, da Lei Estadual nº 5.546, de 8 de janeiro de 1987.

Durante o período em que a instituição ora referenciada funcionou, a educadora Valdilene Lobo atuou como professora contratada da instituição; após a estadualização foi efetivada.

Padre Sátiro, ele fez a gente subir de nível, sabe? Nas classes eram auxiliar, assistente, adjunto e titular. Esses professores como eu, Vanja, Margarida, Tia Nilma, Maura saímos do auxiliar para adjunto.

O Educador Padre Sátiro lutou pela estadualização da FURRN, hoje UERN, quando ocupava o cargo de reitor da instituição. Ele exerceu magistério durante 43 anos, foi professor do Colégio Diocesano Santa Luzia, da Escola Normal de Mossoró, no Colégio Sagrado Coração de Maria, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mossoró (FURRN) e na Faculdade de Direito (UERN).

Um dos importantes marcos para a história dessa instituição foi o seu reconhecimento como Universidade pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1993. Sua expansão aconteceu de três formas: a) geográfica; b) oferta de novos cursos e; c) novas áreas do conhecimento. Quanto a sua atuação na UERN, Valdilene Lobo narra que em 1978 recebeu o primeiro convite para lecionar na instituição:

Em 1979 é que eu comecei a lecionar no Campus, mas eu fui convidada em 1978 para três disciplinas no Campus, porque a carência de professor era muito grande. Mas eu vi que não tinha condição de dar conta, cinco disciplinas no ensino médio e três disciplinas no Campus. (Entrevista realizada em fevereiro de 2016)

O Campus de Pau dos Ferros foi criado em setembro de 1976, a princípio com três cursos de graduação: Economia, Letras e Pedagogia. Valdilene Lobo passou a ministrar disciplinas nos três cursos.

Em Letras, Estrutura, que era Estrutura e Funcionamento de Ensino de Primeiro Grau, Estrutura e Funcionamento de Ensino de Segundo Grau. Ensinei História da Arte e Cultura Brasileira, em Letras. Em economia, eu ensinei Língua Portuguesa e ensinei EPB, que era Estudos de Problemas Brasileiros, criado com a 5540/1968, a Lei da reforma do ensino universitário da ditadura militar. (Entrevista realizada em fevereiro de 2016)

Ao longo dos anos e das mudanças curriculares dos Cursos, a entrevistada passou a ministrar outras disciplinas e também a atuar nos chamados núcleos. Os núcleos formavam partes das medidas de expansão geográfica da Universidade. Atualmente, a UERN encontra-

se formada por um Campus central (Mossoró), cinco Campi avançados e doze Núcleos Avançados de Educação Superior (Caraúbas, Apodi, Areia Branca, Alexandria, Umarizal, São Miguel, Macau, Touros, João Câmara, Nova Cruz, Santa Cruz e Currais Novos). A educadora ministrava aulas no Núcleo Avançado de Ensino Superior de Umarizal (Naesu).

Estrutura e Funcionamento de Ensino de Primeiro Grau, Estrutura e Funcionamento de Ensino de Segundo Grau, Psicologia da Educação, Currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Antropologia Cultural, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Arte, Cultura Brasileira, Língua Portuguesa - um semestre no curso de Economia, Estudo de Problemas Brasileiros I e II, Legislação do Ensino, Antropologia da Educação, quando houve mudança no currículo, no curso de Pedagogia, Introdução à Educação, era o currículo quase todo. Sim, Educação de Jovens e Adultos, ministrei uns três ou quatro semestres essa disciplina. Outra disciplina que eu ministrei foi a Metodologia do Trabalho Científico no Curso de Ciências e Filosofia da Linguagem, no Naesu. (Entrevista realizada em junho de 2016)

Partindo dessa perspectiva quanto às práticas educativas na Universidade, Valdilene Lobo narra que a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros foi ofertada em todos os cursos. Questionei-a sobre quais os métodos utilizados em sala de aula para ministrar essa disciplina e se havia material específico como nas coleções de Educação Moral e Cívica disponibilizados na rede estadual.

Não, não tinha biblioteca. Tinha do Estado e alguns textos da Universidade, sabe? Da segurança nacional, estudava a questão das constituições, os governos da ditadura militar, a questão da revolução. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

De início suas aulas eram basicamente expositivas. Sua narração mais uma vez evidencia os objetivos das disciplinas que trabalhavam a Moral e o Civismo, cujos conceitos o Estado apresentava de forma autoritária e “maquiando” o momento político do país ao inculcar as posturas nacionalistas e de patriotismo. Segundo a entrevistada, o momento político era trabalhado como Revolução de 31 de Março. Outrossim, afirma que não havia material específico disponível na Universidade, utilizando materiais trabalhados no ensino de segundo grau. Em seguida, afirmou que, na medida em que acontecia sua transição de professora para educadora, a qual se dava junto ao sindicalismo e ao PT, também assim se dava com suas práticas educativas, que acompanhavam essas mudanças. Ainda que essas acontecessem, no início, entretanto, não pôde lograr muitas transformações.

Agora também não dava para fazer muita coisa em virtude da falta de condições, estrutura física. Não tínhamos biblioteca. Um texto para ser datilografado e mimeografado era um Deus nos acuda, está entendendo? Então, só podiam ser textos pequenos, livros. Um dos primeiros livros que eu adotei, como já disse a você, foi *Escola Estado e Sociedade*, de Barbara Freitag³³, ali no Campus, isso já na década de 1990. No início, final da década de 80 para o começo da década de 90, e aí já era, como é que se diz? Eu já era considerada subversiva, revolucionária, comunista, já paralelo começou a minha inserção nos movimentos sociais no sindicato e no PT. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

Para Valdilene Lobo as condições físicas da universidade, a falta/limitação de material didático, não permitiam o desenvolvimento de uma metodologia comprometida com a criticidade dos alunos; como ela afirma, não dava para fazer ‘muita coisa’. Dando prosseguimento a velhas práticas educativas naquele contexto, ao adentrar no ensino superior, Valdilene Lobo as repetia em sua sala de aula na rede estadual, já que, embora houvesse disciplinas distintas, ainda permaneciam aquelas de caráter cívico.

De acordo com a lembrança acima, só foram possíveis mudanças em atividades metodológicas, mudanças “progressistas”, como ela se refere, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, aliadas a sua militância política. Ela destaca a utilização do livro *Escola, Estado e Sociedade* de Barbara Freitag como uma transição em suas práticas acadêmicas. Segundo Coelho (2005, p. 736) no livro *Escola, Estado e Sociedade*,

Barbara mostrou que se a instituição escolar pode ser vista, segundo Althusser, como uma instância de reprodução da ideologia dominante, é mais do que isso, porque contribui para superar os déficits cognitivos no desenvolvimento psicogenético das crianças de classe baixa.

O livro *Escola, Estado e Sociedade* apresenta a realidade da educação brasileira; está dividido em fases distintas da educação no país e analisa a política educacional de 1964 a 1975, abordando temas como a reforma do ensino superior, a institucionalização do MOBREAL, reforma dos ensinos de 1º e 2º graus e o Ensino Supletivo. Freitag aborda as reformas do ensino naquele momento como forma de controle social e político.

As primeiras diretrizes formuladas por este governo, norteadoras da futura política educacional, já foram fixadas no início do governo Castello Branco. Estão contidas nas declarações feitas pelo Presidente aos Secretários de Educação de todos os Estados, em meados de 1964: o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes,

³³ A tese de doutorado da socióloga Barbara Freitag foi publicada no livro *Escola, Estado e Sociedade* e gerou repercussão ao abordar a escola como espaço transformador, o que acabou “importunando”, na época, os militares.

operários e militares. Excluindo o grupo dos militares, podemos dizer que, com a nova legislação, promulgada pelo governo militar, visa-se de fato criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários. (FREITAG, 2005, p.134-135)

Em seu livro, a autora utiliza-se bastante dos termos “dominantes e dominados”, e “reprodução das relações de classe”; ao falar da educação como um investimento, autores como Gramsci e Bourdieu também são recorrentes em seu texto. No que concerne aos termos “subversiva, comunista, e revolucionária”, enfatizados na narração de Valdilene Lobo, a educadora reflete acerca de um fato presente na ditadura militar. Ser considerada “subversiva e comunista” naquele contexto era uma consequência desta recente ditadura, sobretudo após o AI-5 de dezembro de 1968, que anulou o estado de direito no Brasil. Diante disso, todos aqueles que fossem contrários à ordem estabelecida seriam considerados subversivos. Segundo Goetttert (2014, p. 84) “Suas práticas, agora, estavam institucionalizadas. Práticas de repressão política contra todos aqueles que pudessem ser enquadrados, mesmo minimamente, como subversivos, como inimigos da ordem estabelecida”. Ademais, aqueles que fossem enquadrados como subversivos poderiam sofrer muitas punições;

Para os militantes de esquerda envolvidos em ações políticas, manifestações e organizações contrárias à ditadura, o AI-5 instaurou a prisão arbitrária, o fim do habeas corpus, e implantou uma violência sem limites, com torturas, assassinatos e desaparecimentos. (GOETTERT, 2014, p. 84).

Valdilene Lobo esteve engajada nas manifestações contrárias, cujos grupos eram chamados por muitos de comunidade subversiva e comunista, embora o AI-5 já não existisse e já houvesse abertura política com o aparecimento dos grandes movimentos reivindicatórios dos anos 1980. Esse discurso, todavia, ainda estava presente na sociedade. De fato, a moral e o civismo impregnados naquele contexto conseguiram surtir efeito. Para Valdilene Lobo, o período que coincide com as mudanças das práticas educativas é o mesmo quando considerada “subversiva” e “comunista”. Vale salientar que a repressão chegara às escolas e muitos funcionários foram demitidos.

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão. Assim, reitores foram demitidos, programas educacionais e sistemas educativos foram atingidos. (CUNHA, 2002, p. 36)

A repressão da ditadura também foi evidenciada nas narrações de Valdilene Lobo, quando fala de suas vivências como estudante na residência universitária na UFRPE e narra a presença dos “dedos duros” nesse contexto. Ainda no tocante às suas práticas educativas, destaca uma prática em sala de aula que considera um avanço:

Como eu disse a você, enquanto professora de Língua Portuguesa, no 31 de Março eu comecei a usar o que foi considerado assim, um avanço: o folheto “Coisa Nossa”, um jornalzinho “Coisa Nossa”. Eu deixei de fazer aquelas aulas bem mecânicas. Tanto eles iam ver a questão da gramática no contexto como também eram textos críticos, sabe? E eles também já começavam a questionar. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

O folheto ao qual a educadora se refere era um texto de caráter informativo desenvolvido por ela e pelos demais professores que faziam parte do movimento sindical do PT. Esses “jornaizinhos”, como ela mesma os intitula, chegaram a circular como edições durante o fim da década de 1980. Segundo a educadora, o folheto “Coisa Nossa” foi trabalhado em sua sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa para que, por meio dele, fosse possível instigar o pensamento crítico dos alunos paralelo às aulas de gramática. Ainda de acordo com a educadora, havia as dificuldades encontradas durante sua prática educativa que diziam respeito às condições físicas da escola, falta de material didático-pedagógico

A nossa dificuldade enquanto professor era a questão da falta de estrutura física, de material didático-pedagógico, livros, como reproduzir isso, pois não tinha funcionário suficiente para fazer isso, não tinha máquina de datilografar. Até o mimeógrafo era um para atender muitos professores. Isso tanto no Estado quanto no Campus. E no Campus, eu fui diretora de 1999 a 2003, e até 2000, 2001 era mimeógrafo, e o mimeógrafo que tinha no Campus quebrou e eu mandei consertar, tudo era consertado em Mossoró. Mandei consertar 4 ou 5 vezes e tinha um funcionário que ia para o 31 de Março e para o 4 de Setembro³⁴ e depois ele tinha que ir trabalhar pelo fato de nós ocuparmos ele nesse serviço de mimeógrafo. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Decerto muitas das dificuldades encontradas por Valdilene Lobo durante o exercício de sua prática ainda se fazem presentes na realidade educacional do nosso país. Ela passou por sua transição de identidade docente, conseguindo realizar mudanças em suas práticas. Outrossim, afirma que sua militância acabou chegando à sala de aula. Questionei-a sobre a forma como se deram essas mudanças:

³⁴ A Escola Estadual 4 de Setembro, localizada em Pau dos Ferros/RN, oferta o ensino fundamental do 6º ao 9º anos.

Eu falava das reivindicações, repassava as assembleias que eu participava em Natal. As palavras de ordem, “o povo unido jamais será vencido”, “Geraldo, o povo não aguenta você até 90” (risos), ele foi péssimo, “o professor está na rua, governador, a culpa é sua”. Eram essas palavras de ordem, sabe? [...] inclusive os professores me procuravam muito, sabe? Enquanto coordenadora da APRN, para saber de reivindicação, eu dava muitas informações sobre os direitos, de documentos, de levar para Natal, de trazer. Então, essas informações eram correntes. Eu fazia isso direto. (Entrevista realizada em outubro de 2016).

Sua narração acima fala das assembleias de que a educadora, como coordenadora da subseção da APRN, hoje SINTE, em Pau dos Ferros, participava, durante os movimentos reivindicatórios da educação. Valdilene Lobo fala das estratégias utilizadas em sala de aula para conseguir adesão dos alunos aos movimentos reivindicatórios contra o governo de Geraldo Melo. Falar das assembleias das quais ela participava, repassar as reivindicações e as palavras de ordem eram um meio que ela havia encontrado de subverter a ordem naquele contexto e de ganhar apoio da classe estudantil. Naquela ocasião, ela atuava na Escola Estadual 31 de Março e na UERN. Percebi, nesse momento, a necessidade de indagar a educadora sobre como ela fazia para conciliar as suas atividades dentro e fora da sala de aula junto ao sindicalismo. Valdilene Lobo responde de forma franca que, em alguns momentos, a militância fora do espaço escolar sobrepujou a sua atuação dentro da sala de aula.

Agora sabe o que era que eu fazia em época de greve? Eu andava em 17 municípios, então eu desprezava as aulas na noite (risos). Eu deixava, eu perdia aula, mas “arranjava” uma pessoa pra dar aula no meu lugar, depois eu dava no lugar dela. Então, eu sinceramente, eu deixava tudo e todos. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Mesmo utilizando estratégias, de levar sua militância para a sala de aula, havia momentos em que a educadora optava por deixá-la, decorrente das assembleias que tratavam de greve, subvertendo, mais uma vez, a ordem. É rápida e cuidadosa, entretanto, em afirmar que “arranjava” outra pessoa para substituí-la. Afirma, além disso, que não conseguia separar a militância da professora em sala de aula. Buscar simpatia da classe estudantil acerca do movimento grevista em sala de aula ou até mesmo faltar às aulas para participar das assembleias foram as estratégias encontradas para ir contra a realidade educacional e política naquele momento. Ademais, engajar-se politicamente naquele contexto tornou-se um meio de identificação com a sua profissão para além da sala de aula.

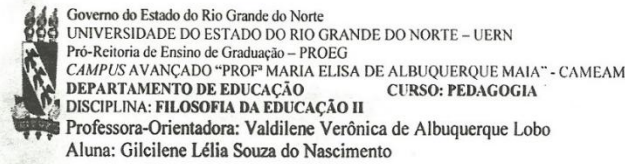
De fato, sua trajetória política não se separa da trajetória educacional, uma vez que seu engajamento político surge junto à atuação docente. Percebe-se, então, nos depoimentos orais, a extrema importância que a militante atribui às atividades realizadas fora do espaço escolar e

junto ao sindicalismo e ao PT, haja vista serem evidentemente essas atividades que lhe permitiram lançar um olhar crítico para suas práticas educativas em sala de aula. Sua trajetória política não podia estar dissociada de sua vida professoral. Com efeito, suas práticas educativas mudavam intermediadas pela atuação política. Também mudavam as reações dos alunos.

Totalmente diferente. Os meninos diziam, “professora, você mudou muito”. Porque muitos alunos meus do Campus foram alunos no ensino médio, na pedagogia totalmente conservadora, tradicional, pois minha formação foi essa, essencialmente conservadora, distante, fragmentada, sem articular coisa com coisa. Eu fiz uma opção política consciente, pois até então eu era conservadora, tradicional. Enquanto professora, nunca me foi dada a possibilidade de ver o outro lado da moeda. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

A narração acima evidencia a transição pela qual a educadora passou e sua identificação com a docência. Abaixo, apresento alguns documentos que serviram de base para as práticas da educadora no ensino superior, todos selecionados por ela. É importante enfatizar que os documentos apresentados são do início do ano 2000, próximos à sua aposentadoria.

Figura X: Plano de Trabalho.



UM OLHAR CRÍTICO SOBRE OS VALORES QUE ALICERÇAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS(AS) EDUCADORES(AS) DE UMA ESCOLA DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PAU DOS FERROS/RN.

- Histórico do trabalho teórico-prático

JUSTIFICATIVA

A prática pedagógica do(a) educador(a), respaldada em pressupostos filosóficos, políticos, sociológicos, metodológicos, antropológicos e valorativos, exige uma permanente reflexão sobre os valores norteadores do processo educacional, vez que estes guiam a ação do homem na sociedade e do educador na instituição escolar.

OBJETIVOS

- Identificar que valores permeiam o fazer pedagógico do(a) educador(a);
- Avaliar se a prática pedagógica do(a) educador(a) contribui ou não para a formação de educandos críticos, participativos, emancipados e éticos;
- Observar o relacionamento entre professor-aluno e os demais segmentos da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se os valores estão na base de todas as nossas ações, é inevitável reconhecer sua importância para a práxis educativa. No entanto, os valores transmitidos pela sociedade nem sempre são claramente tematizados, e até mesmo muitos educadores não baseiam sua prática em uma reflexão mais atenta a respeito.

A educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação. (Aranha, 1996)

METODOLOGIA

- Estudos teóricos fundamentados em ARANHA, CHAUI e SEVERINO;
- Observação *in loco*;
- Entrevistas;
- Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Conversas informais.

RESULTADOS

Observamos que as educadoras, majoritariamente, desconhecem que sua ação educativa é assentada em valores que a norteiam. Assim, não desenvolvem uma reflexão crítica sobre os valores que embasam sua ação, tendo como consequência a falta de posição crítica e consciente diante do real papel da educação na sociedade, ficando à mercê de explicações ideológicas que passam a embasar seu fazer pedagógico. Logo, a falta de reflexão contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia com traços marcantes da tendência tradicional.

CONCLUSÃO

As conclusões apontam para a urgente necessidade de se desenvolver, na escola, estudos atinentes à axiologia, enquanto área da filosofia que estuda os valores, a fim de que os(as) educadores(as) reflitam sobre a ação pedagógica, objetivando qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GHIRALDELLI JR, P. (Org.). O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: _____. *O que é filosofia da educação?*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C.. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

SEVERINO, A. J.. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *O projeto pedagógico da escola: uma construção possível*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Um olhar crítico sobre os valores que alicerçam a prática pedagógica dos(as) educadores(as) de uma escola de séries iniciais do ensino fundamental de Pau dos Ferros/RN.

O documento acima é um plano de trabalho teórico-prático desenvolvido no componente curricular Filosofia da Educação II, ofertado pelo Departamento de Educação (CAMEAM/UERN), tendo Valdilene Lobo como sua ministrante e orientadora. O plano tinha como objetivo avaliar a prática pedagógica do educador e os valores que permeiam o fazer pedagógico na formação do educando crítico. Para tanto, foi desenvolvido um trabalho de natureza prática, em uma escola de séries iniciais da rede municipal de Pau dos Ferros/RN, com a realização de entrevistas e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

Figura XI: Roteiro do Trabalho de Campo.

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos - SECD
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 CAMPUS AVANÇADO "PROFª MARIA ELISA DE ALBUQUERQUE MAIA" - CAMEAM
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 DISCIPLINA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II
 PROFª. VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LÔBO

ROTEIRO DO TRABALHO DE CAMPO

UM OLHAR SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS DE MUNICÍPIOS DO ALTO OESTE POTIGUAR

1. OBJETIVOS

- Comparar as idéias de Gadotti sobre pensamentos pedagógico brasileiro com a visão educacional dos educadores observados/entrevistados.
- Identificar a tendência pedagógica predominante no fazer docente do educador em estudo.
- Avaliar se a prática pedagógica do educador contribui ou não para a formação de educandos críticos e emancipados.
- Verificar o referencial teórico em que o educador se alicerça para desenvolver sua ação docente.
- Observar o relacionamento professor x aluno no processo de ensino – aprendizagem.

2. METODOLOGIA

- Leitura do referencial teórico proposto sobre pensamento pedagógico brasileiro.
- Observação em sala de aula
- Diálogo /conversas informais
- Entrevista com educadores.

3. SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO

- Análise dos dados levantados a partir das observações, diálogos e entrevistas realizados.
- Paralelo entre o estudo feito sobre pensamento pedagógico brasileiro e a prática pedagógica do educador.

4. ESTRUTURA DO RELATÓRIO

- Apresentação
- Relato do trabalho
- Considerações Finais
- Bibliografia.

5. CRONOGRAMA

- 21/05/2002 – Apresentação do roteiro do trabalho e divisão dos grupos.
- 22 a 26/05/2002 – Leitura do referencial teórico proposto
- 27 a 31/05/2002 - Observação in loco
- 03 a 10/06/2002 – Sistematização do trabalho pelos grupos
- 12/06/2002 – Entrega do relatório
- 15/06/2002 – Apresentação e discussão do trabalho .

6. BIBLIOGRAFIA

- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas . 6. Ed. São Paulo: Ática, 1998 (Série Educação)
- _____. Pensamento pedagógico brasileiro. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2001 (Série fundamentos, 19).

Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

Legenda: Um olhar sobre o pensamento pedagógico dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas de municípios do Alto Oeste Potiguar.

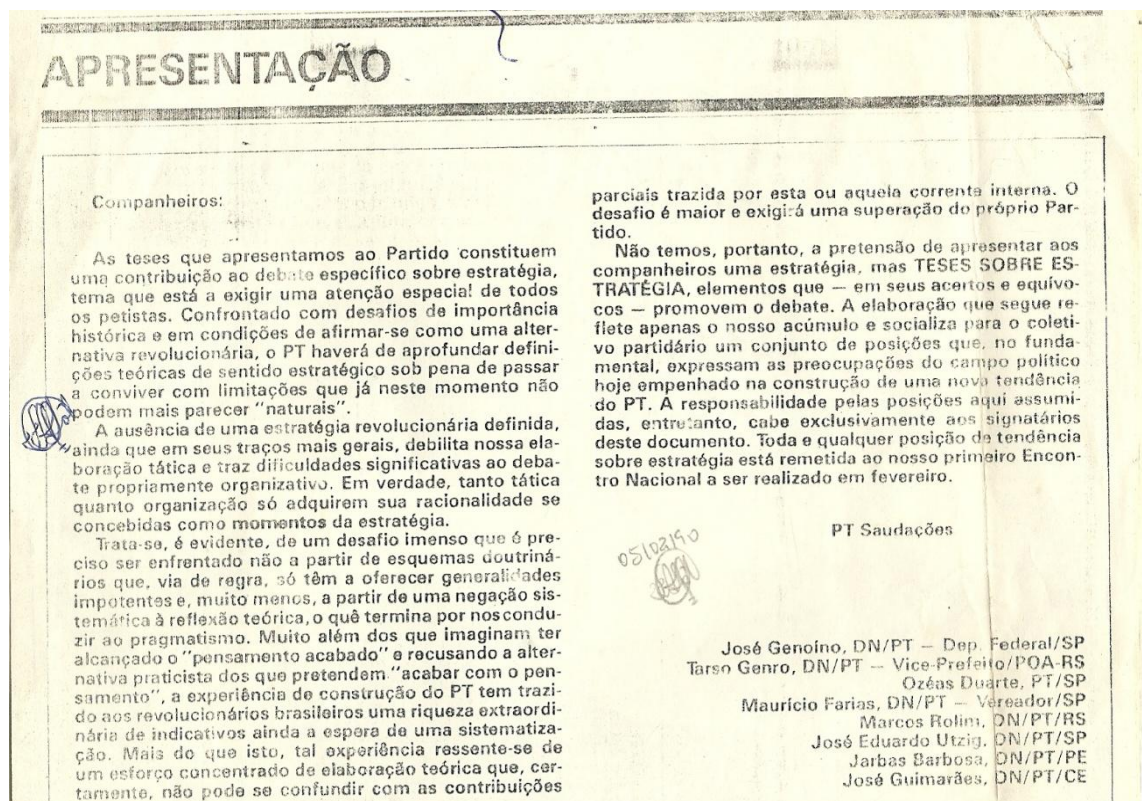
O documento acima também faz parte da disciplina Filosofia da Educação II. Embora o anterior centre o trabalho de campo em Pau dos Ferros, o segundo atende a um público maior, o Alto Oeste Potiguar³⁵. Trata-se de um roteiro a ser seguido com fim ao

³⁵ Localizado na mesorregião do oeste do Estado, o Alto Oeste Potiguar é formado pelas microrregiões de Pau dos Ferros, Serra de São Miguel e Umarizal. Ao todo contempla 37 municípios.

desenvolvimento do trabalho. É perceptível, em ambos, que as práticas educativas de Valdilene Lobo são diferentes das narradas ao iniciar sua atuação enquanto docente. Isso se deve aos fatores já mencionados, como sua atuação sindical e política na comunidade e também pelo contexto histórico ser distinto ao do início de sua atuação, pois, outrora, a educadora lecionava, sobretudo, disciplinas pautadas na moral e no civismo. Em relação às práticas educativas desenvolvidas fora dos espaços escolares, decorrente do engajamento político, indago como se deram os primeiros estudos nesse espaço.

Eu tinha um amigo, quero dizer, nós do PT. Ele era do PT, Paulo, funcionário do Banco do Nordeste. Era de Pombal, na Paraíba. Foi com ele que eu comecei a estudar sobre o materialismo, o idealismo. Ele trazia muitos textos de Marx. Foi quando comecei a estudar, isso em 88. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Figura XII: Texto utilizados no PT.



Fonte: Acervo de Valdilene Lobo.

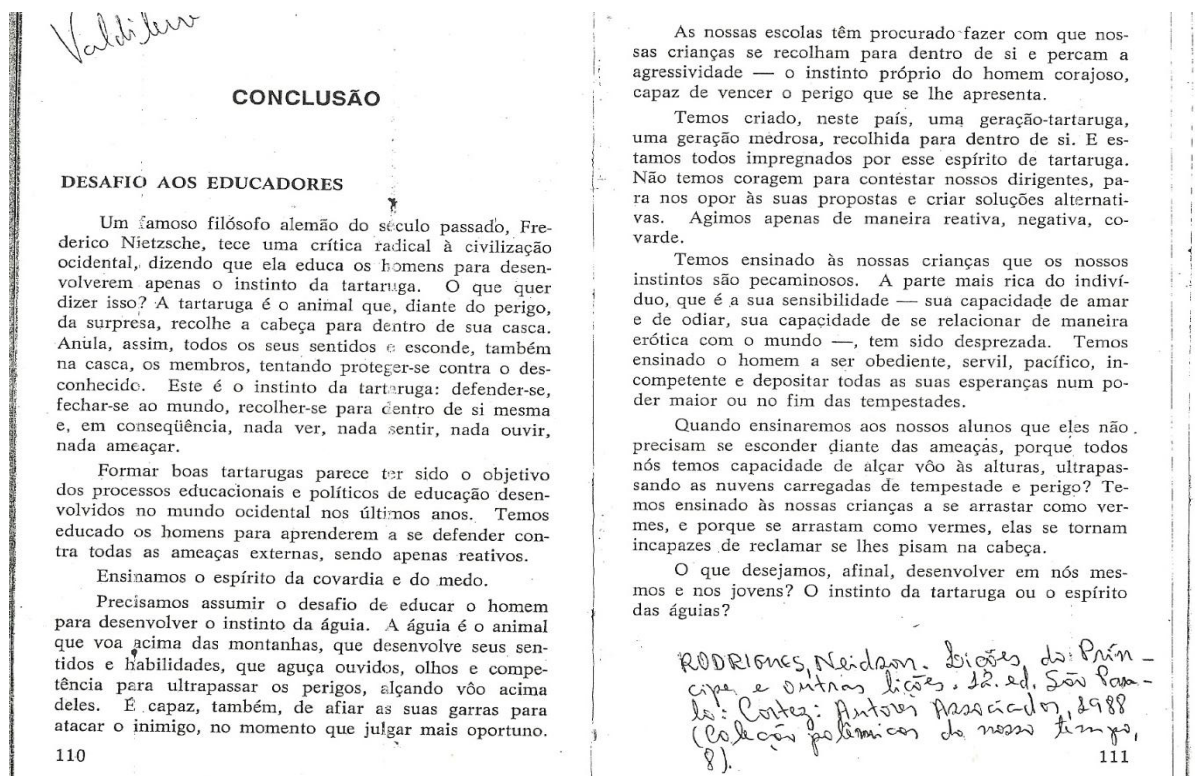
Legenda: Para uma estratégia revolucionária, 1990.

Na narração acima, a educadora menciona como se deram seus primeiros estudos dentro do espaço PT. Segundo a entrevistada, os espaços do PT e da APRN deram-lhe a possibilidade de iniciar as leituras às quais não teve acesso dentro do contexto escolar. Como visto no capítulo anterior, a educadora criou um grupo de estudos dentro da APRN para que

puдesse debater textos pedagógicos e também políticos. A partir de então, quando firma contato com outros tipos de leitura, sua prática em sala de aula muda.

Eu lembro que estudei um texto, não sei se você conhece aquele texto de Gramsci, “Os indiferentes”?. Odeio “Os indiferentes”. Acredito que viver significa tomar partido, não podem existir apenas homens estranhos à cidade. Quem verdadeiramente *vive* não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio “Os indiferentes”. Eu falava muito em sala de aula, falava isso em sala de aula, em seminário. Sim, o de Neidson Rodrigues, O Desafio, desafio era textozinho, desafio aos educadores, que é a conclusão do livro dele, Lições do Príncipe e outras lições. Neidson Rodrigues, ele foi Secretário de Educação de Minas Gerais e tinha um dos livros dele, Lições do Príncipe. Eram dez lições do príncipe e outras lições de Gramsci, e a conclusão era Desafio aos educadores. Desses textozinhos bem críticos, sabe? Eram mais textos políticos do que pedagógicos. Em virtude do meu engajamento, porque eu comecei a comprar muitos livros, então eu usava muitos textos em sala de aula desses livros. (Entrevista realizada em outubro de 2016)

Figura XIII: Texto Desafio aos Educadores.



Fonte: Acervo de Valdiléne Lobo.

Legenda: Desafio aos educadores é um texto que Valdiléne Lobo considera como uma mudança em suas práticas educativas.

O texto acima retrata a transição de suas práticas educativas, representando as novas bases filosóficas, como Gramsci e Marx, nas quais se ancorava sua prática. Para Valdilene Lobo, sua performance metodológica passou por muitas mudanças, as quais, inclusive, foram evidenciadas por seus alunos. Esse ato está intimamente ligado ao seu engajamento político na comunidade, à militância na educação e atuação no PT.

Suas reminiscências confirmam sua formação tradicional contribuindo para uma atuação também tradicional em sala de aula. Por outro lado, sua opção política marca a transição de professora para educadora. Conseqüentemente, suas práticas educativas também mudaram. Essas mudanças, entretanto, mesmo com os depoimentos orais, assim como os documentos apresentados, não são reveladas com detalhes, ou seja, não temos como “visualizar” o cotidiano das práticas educativas da educadora antes e depois de sua, digamos, conscientização política.

Não foram desveladas completamente suas memórias, sobretudo no tocante aos métodos e práticas, mesmo porque os fragmentos de suas reminiscências não podem ser considerados um quadro fiel do passado, pois, como afirma Brandão (2010, p. 57), o narrador, ao contar, acaba reconstruindo sua história, “[...] é o passado que, chamado, é filtrado pelo presente, volta reelaborado em sua verdade possível. Assim, para algumas lembranças reais, juntam-se uma massa compacta de lembranças fictícias ou (re) construídas a partir da identidade atual”.

Com efeito, memória e história são termos bastante distintos. O historiador francês Pierre Nora, em sua obra “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, faz de forma clara uma distinção entre memória e história. Para Nora “A memória é vida, sempre carregada de grupos vivos, e nesse sentido ela está em permanente evolução [...]”, (1993, p. 9). Em contraponto a esta visão, para ele “A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado” (1993, p. 9).

Nessa mesma direção, Paul Thompson (1992), em “A voz do Passado”, diz que a memória está relacionada com o vivido, com o que está presente no grupo; a história, por sua vez, constrói representações de fatos distantes. Fazer este trabalho de cunho biográfico da vida professoral de Valdilene Lobo é reconhecer que a singularidade e individualidade de um sujeito também fazem parte da história, mesmo que este método biográfico tenha permanecido por muito tempo em oposição à história. Segundo Borges (2005, p. 205), “Ao longo de mais ou menos dois milênios, autores acharam que contar a história de vida de alguém era algo distinto de uma “história” (que narra fatos coletivos e contava a verdade)

[...]”. Deste modo, a abordagem biográfica era considerada por muitos historiadores como um estudo sem rigor científico; assim a história era feita a partir de padrões positivistas, cabendo à biografia enfatizar os grandes feitos heroicos da história, os “grandes nomes”. Para Borges (2005, p. 205), “[...] as histórias ‘das vidas’ (termo usado então pelos autores) serviam, desde o mundo greco-romano para dar exemplos morais, negativos ou positivos – muitas vezes constituindo os panegíricos”.

Apresentar esse “quadro fidedigno do passado” ou “grandes nomes”, contudo, não é o objetivo deste trabalho, mas sim, desvelar a trajetória educacional e política de uma educadora, militante, contribuindo para pensar a história da docência no período da ditadura militar e da redemocratização.

PALAVRAS FINAIS

Para estudar a trajetória dos indivíduos e suas experiências, é fundamental utilizar fontes e métodos que possibilitem sua análise com rigor. A Nova História Cultural possibilitou o uso de fontes, como a memória e a história oral, para que, por meio delas, também fosse possível construir um conhecimento histórico. Foi preciso reconhecer as falhas desse método, os esquecimentos, as falhas de memória, e da mesma maneira valorizar os silêncios, os não ditos em uma narração, sobretudo, compreender que tampouco estava interessada em um retrato fidedigno do passado. Busquei analisar neste trabalho as experiências do sujeito – saber como Valdilene Lobo vivenciou esses acontecimentos.

Trazer à luz a história e memória de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo foi também reconhecer que as histórias dos indivíduos marginalizados merecem ser ouvidas: nesse caso as mulheres. Concordo que a trajetória de um indivíduo não escapa da coletividade. Segundo Thompson (2002, p.19), “[...] o método da história oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais, enfim, a reinterpretação do passado [...]”. Compreendo que a trajetória e memória de um sujeito são individuais e também coletivas. E, ao narrar, o sujeito pode trazer consigo aspectos inerentes da cultura e sociedade da qual faz parte.

Nesta pesquisa tive como objeto a trajetória da educadora aposentada Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo, investigando sua história e memória ao longo de seu percurso educacional e de engajamento político e social no município de Pau dos Ferros/RN, no período compreendido entre 1978 a 2008. Questionei-me como ocorria o processo pedagógico no ato político e sindical na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN) e Partido dos Trabalhadores (PT).

Busquei analisar a caminhada de formação dessa educadora no ensino superior, identificando o discurso educacional presente nas bandeiras e manifestações defendidas por ela e verificando as influências quanto ao seu engajamento político no exercício do magistério bem como compreender sua motivação para a inserção nesse cenário político como docente do ensino superior.

As lembranças da educadora desnudaram experiências de sua vida profissional e pessoal. As entrevistas temáticas de História Oral permitiram descortinar sua experiência educacional, do processo de alfabetização ao ingresso no ensino superior como educadora.

O desenrolar de sua narração revelou a construção de uma identidade docente que, no início de carreira, ainda não estava desperta. Valdilene Lobo afirma que sua identidade não

foi construída apenas no espaço escolar, mas, e sobretudo, no movimento sindical como coordenadora da APRN e sua filiação no PT.

Destarte, a educadora apresenta um espaço político, carregado de possibilidades de formação, composto por essas duas instituições. Em suas palavras, afirma que nele encontrou sua “libertação” e emancipação”. Desde então, passou a amar a profissão, considerando-se não professora, mas educadora. Suas memórias possibilitaram compreender como se tornou educadora.

Valdilene Lobo revelou que suas principais influências militantes vieram da atuação como profissional docente, sempre reiterando nas entrevistas que não queria assumir o espaço de sala de aula, ser professora, mas tornando-se uma educadora (?).

Sua identidade docente foi construída junto aos movimentos reivindicatórios que eclodiram no final da década de 1970 e início dos anos 1980. Em alguns momentos de sua narração, foi possível identificar contradições com sua identidade atual, no que se refere ao seu engajamento político com um partido de direita.

Com efeito, buscando respostas às minhas indagações iniciais, no que se refere ao processo pedagógico no ato político e sindical na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN) e Partido dos Trabalhadores (PT), compreendi, a partir de suas lembranças, que a docência não se separava da militância fora da sala de aula, embora reconheça que em alguns momentos sobrepujou o ser professora. De fato, ela utilizou estratégias de subversão, como, por exemplo, faltar às aulas para fortalecer o movimento do qual fazia parte. Exercia um processo pedagógico tanto em sala de aula quanto no ato político e sindical – para Valdilene Lobo não havia separação entre ser educadora e ser militante.

De modo geral, creio que este estudo recordou a trajetória da educadora Valdilene Lobo, mas não sob o ponto de vista da individualidade, pois suas reminiscências também são coletivas. Esse trabalho também permitiu entender suas mudanças e contexto histórico ante suas experiências de vida professoral.

Ademais, é importante ressaltar que utilizar a memória e a história oral nesta pesquisa permitiu que os dados disponíveis (as falas) fossem guiadas pela educadora, embora tenham sido utilizadas também as questões geradoras (perguntas narrativas) na metodologia. A história narrada foi totalmente direcionada por Valdilene Lobo – ela escolheu o que narrar e o que selecionar como fontes ou registros documentais. Assim, as lembranças aqui apresentadas se mostram ressignificadas pela processo da lembrança, lembranças do passado que são filtradas pelo olhar do presente.

Por entender que este estudo foi realizado com as fontes disponíveis, compreendo que muitas outras foram silenciadas. Não afirmo que estas são as minhas considerações finais, embora reconheça que as fontes trabalhadas permitiram-me uma aproximação com a trajetória da educadora. E pelas lacunas que ficam considero ter fechado uma etapa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1989.
- _____. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 59-102.
- ANTUNES, Ricardo. *O Novo Sindicalismo*. São Paulo, Brasil Urgente, 1991.
- AZEVEDO, Alessandro Augusto de. *Sem Medo de Dizer Não: O PT e a política no Rio Grande do Norte (1979-1990)*. Natal, 1996. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, UFRN.
- BENCZIK, Edyleini Bellini Peroni. *A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil*. Rev. Psicopedagogia, 2011, p. 67-75.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. *Labirintos da memória: Quem sou?* São Paulo: Paulus, 2008. (Questões fundamentais do ser humano, 7).
- BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura: Brasiliense, 1985.
- BORGES, Vany Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 203-233.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRUSCHINI, C. & AMADO, T. *Estudos sobre a mulher e educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 4, p.4-13, fev., 1988.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929 – 1989: a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- _____. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. *Perfil de Barbara Freitag*. v. 20, n. 3. Soc. estado. Brasília, 2005. p. 735-738. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Novembro de 2016.

COSTA, Ana Alice Alcantara. *As donas no poder*. NEIM/UFBa, Salvador, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CRUZ, Maria Isabel da. *A mulher na igreja e na política*. São Paulo, Outras Expressões, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DELGADO, Maria Berenice Godinho (Didice). Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

DUARTE, Haroldo Teixeira. *História da Associação de Professores do Rio Grande do Norte – APRN*. Natal 1985.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas, Papirus, 1993.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa autobiográfica ∞ educação, 1).

DEODATO, Lara Letícia Dias. NETA, Olívia Morais de Medeiros. *O Patronato Alfredo Fernandes e a história da educação de Pau dos Ferros (RN)*. Anais do VII CONNEPI, 2012. Disponível em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3395/1492>. Acesso em Maio de 2016.

ESTATUTO, Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a própria vida*. Revista Estudos Históricos. v. 11, n. 21, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061/1200>. Acesso em: 24 de Jan. 2017.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo Humanitário*. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26728. Acesso em 04 de Jun. de 2015 às 10:25.

FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de história e o golpe militar de 1964. In: *Seminário 40 Anos do Golpe de 1964 (2004: Niterói e Rio de Janeiro) 1964 – 2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil* – Rio de Janeiro: 7 letras, 2004. (364-377).

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber*. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Ordens e Liberdades. In: DUBY, G; PERROT, M. (org). *História das Mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Professora sim, tia não*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e sociedade*. 7 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal / não-formal*. 2005.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução de Maria Betânia. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164; p. 195-212.

GÓES, Moacyr de. Voz ativa. In: *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOETTERT, Jones Dari. *Introdução à história do movimento sindical*. 3ª ed. 1ª reimp. -- Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014. 123 p.

GODINHO, Tatau. O PT e o Feminismo. In: BORBA, A.; FARIA, N.; GODINHO, T. (org.). *Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Ed. Papyrus, 1997.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W, GASKELL, George (Editores). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

KOHAN, WALTER O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA JR, Olavo Brasil de. *Democracia e instituições políticas no Brasil dos anos 80*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. 2010. Tese de Doutorado.

LOPES JUNIOR, Edmilson. *O Movimento de Lutas dos Professores de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (1979-1989)*. Porto Alegre, 1992. Dissertação de Mestrado.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. São Paulo: Vozes, 1997.

MAAR, Wolfgang L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. p. 59-81.

MACHADO, Charliton José dos; Zila Mamede: trajetórias literárias e educativas. Campina Grande: EDUEPB, 2010

MACHADO, Charliton José dos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SILVA, Fabiana Sena da. *Maria José Mamede Galvão: tessituras de memórias*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. Gênero e representação política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política*. São Paulo, Boitempo, 2014.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, n.10, p. 7-28. Dez. 1993.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PERROT, Michelle. *Minha História das mulheres*. São Paulo, Contexto, 2015.

_____. *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP, 1995, p. 81-91.

SANTOS, José Maximiano dos. *A transformação da Associação de Professores dos Rio Grande do Norte (APRN) em Sindicato dos Trabalhadores em Educação (1986-1990)*. Natal, 2008. Dissertação de Mestrado.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: Novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992, p. 63-95.
Falta 1991

SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação. *Diretrizes e bases da educação nacional: documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1o e 2o graus*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A contribuição da filosofia para a educação*. Em Aberto, Brasília, v. 9, n.45, p.19-25, jan.mar.1990.

_____. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Tomaz T. da. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Leôncio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil, In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 257 – 277.

SOIHET, Rachel. *História das mulheres e história de gênero um depoimento*. Cadernos pagu, 1998, p. 77-87. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51201>. Acesso em 20 de out de 2015 às 13:20.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: Interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre –RS: EDPUCCRS: EDUNEB, 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A feminização do magistério e as prendas domésticas (Brasil – Século XIX). In: MORAIS, Maria Aurisnete Câmara de (Org.). *Gênero e Práticas Culturais: história, educação e literatura*. Natal, RN: EDUFRN, 2009, p. 31-43

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Fontes Orais

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Entrevista concedida a Jéssica Luana Fernandes. Pau dos Ferros – RN, 03 de fevereiro de 2016.

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Entrevista concedida a Jéssica Luana Fernandes. Pau dos Ferros – RN, 29 de março de 2016.

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Entrevista concedida a Jéssica Luana Fernandes. Pau dos Ferros – RN, 10 de maio de 2016.

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Entrevista concedida a Jéssica Luana Fernandes. Pau dos Ferros – RN, 13 de maio de 2016.

Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Entrevista concedida a Jéssica Luana Fernandes. Pau dos Ferros – RN, 29 de outubro de 2016.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA

A pesquisa intitulada “**HISTÓRIA E MEMÓRIA DE VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: trajetória educacional e engajamento político e social**”, tem como objetivo conhecer e compreender a história e memória de uma educadora aposentada CAMEAM/UERN, como se deu a sua trajetória de formação na educação, escolha pela docência, bem como a sua inserção no cenário político e social no início processo de redemocratização do Brasil, após golpe militar de 1964, analisando o discurso educacional presente em seu envolvimento no cenário político, questionado como se deu processo pedagógico no ato político e sindical. No que se refere ao caminho teórico-metodológico, nos utilizaremos do emprego da História Oral e da memória, para que assim possamos coletar as fontes orais, que nos servirão de material de análise nesta pesquisa

Dados do Entrevistador e da pesquisa:

Nome: _____ Data: _____

Nome da Pesquisa: _____

Dados da Entrevistada:

1) Nome completo: _____

2) Local e data de nascimento: _____

3) Endereço: Rua _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado _____

Cep: _____ Telefone: _____

4) Profissão: _____

1. Idade Escolar

✓ *Em que idade você começou a frequentar a escola?*

- ✓ *Local que frequentou a escola? Qual o período?*
- ✓ *Você gostava da escola? Por quê?*
- ✓ *De que forma aconteceu a sua alfabetização? Quais os procedimentos de aprendizagem? Quem te ensinou a ler?*
- ✓ *Fale sobre o seu desempenho como estudante. O que gostava e o que não gostava na época em que estudou na escola?*

2. Ensino Superior e Profissão

- ✓ *Em que ano você entrou na universidade? Qual instituição?*
- ✓ *Fale sobre a sua escolha de curso/profissão.*
- ✓ *Em que momento você passou a atuar como educadora?*
- ✓ *Porque ensinar no ensino superior?*
- ✓ *Como se deu sua entrada no CAMEAM/UERN como professora?*
- ✓ *Você trabalhou em mais de uma instituição?*
- ✓ *Fale sobre sua atuação no ensino superior.*

3. Engajamento Político e Social

- ✓ *Como se deu o seu envolvimento político e social?*
- ✓ *Existiu alguma motivação para este envolvimento?*
- ✓ *Você fez parte de sindicatos e/ou partidos políticos?*
- ✓ *Por que fazer parte de tais envolvimento?*
- ✓ *Fale sobre esta participação.*
- ✓ *Quais eram as bandeiras que você defendia e/ou defende?*
- ✓ *Ainda há envolvimento?*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada como voluntária, a participar da pesquisa intitulada “**HISTÓRIA E MEMÓRIA DE VALDILENE VERÔNICA DE ALBUQUERQUE LOBO: trajetória educacional e engajamento político e social**”, desenvolvida por Jéssica Luana Fernandes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob orientação da Professora Dra. Fabiana Sena da Silva.

Apresentação da pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que versa sobre a história e memória de Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo, educadora do Campus Avançado Profª. “Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM, de Pau dos Ferros/RN, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. O motivo que me leva a desenvolver esta pesquisa, surgiu da necessidade e curiosidade de conhecer a história de mulheres educadoras, de ouvir as vozes que não fizeram parte da história oficial da educação deste país, aquela que nos foi contada.

Objetivos da pesquisa:

O objeto de estudo diz respeito à história e as memórias da educadora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Buscando compreender, sua trajetória de formação, como educadora, junto à seu engajamento político social na sua comunidade de Pau dos Ferros/RN.

Participação na pesquisa:

O percurso metodológico utilizado, será feito por meio do emprego da História Oral, visando coletar fontes orais, que narrem sua trajetória e formação. Desta forma, a sua participação consiste em responder as perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista será gravada somente se houver a sua autorização.

Tempo de duração da entrevista:

O tempo de gravação da entrevista é de aproximadamente uma hora, ou mais. As entrevistas que serão realizadas poderão ocorrer em mais de um momento, de acordo com a disponibilidade da entrevistada.

Confidencialidade:

Todas as informações que serão coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientadora terão conhecimento dos dados. O material que identifica a sua participação não serão revelados sem o seu consentimento. Haverá identificação do participante somente, se ele assim desejar.

Desconfortos, riscos e benefícios:

- a) **Desconfortos e/ou riscos:** Toda pesquisa possui riscos. Em relação à metodologia utilizada para coleta de dados (entrevistas gravadas), você poderá estar sujeito à: risco de constrangimento durante a filmagem da entrevista; risco de se emocionar ao rememoras a sua história. Assim, não serão feitas perguntas que comprometam a sua integridade. Nenhum dos procedimentos que serão utilizados oferecerão riscos à sua dignidade.
- b) **Benefícios:** Não há um benefício direto ao participar desta pesquisa, mas esperamos que as suas memórias possam revelar informações importantes sobre a história da educação, e que seja uma pesquisa relevante para a linha de pesquisa História em Educação, e por conseguinte ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

Critérios de inclusão e exclusão:

- a) **Inclusão:** O objetivo central da pesquisa corresponde à história e memória de uma educadora que teve engajamento político e social na sua comunidade. Portanto, o perfil da participante da pesquisa diz respeito ao objetivo central, aquela que apresenta um perfil de representatividade.
- b) **Exclusão:** A pesquisa deverá ser feita com um número reduzido de amostragem, neste caso específico apenas um participante, pois trata-se de uma história de vida, para tanto, participará aquele que mais foi atuante no engajamento político e social da comunidade

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo:

Em qualquer momento, durante e/ou posteriormente, poderá ser solicitado ao pesquisador informações sobre sua participação na pesquisa, e/ou qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar desta pesquisa, podendo retirar o seu consentimento ou interromper a sua participação em qualquer momento.

Ressarcimento ou indenização:

O participante não terá nenhuma despesa ao fazer parte desta pesquisa, como também não haverá nenhum pagamento para a sua participação. Trata-se de uma pesquisa sem fins lucrativos.

Divulgação dos resultados da pesquisa:

Os resultados obtidos neste estudo serão divulgados por meio do trabalho final do curso de mestrado, na dissertação.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara, e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Após reflexão, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento. Em caso de dúvidas poderei consultar o aluno pesquisador _____ no telefone (84) _____ ou E-mail: _____ . Declaro que conheço o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios, concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do(a) Orientador(a)

Assinatura Testemunha

Endereço do (a) responsável pela pesquisa**Instituição:** Universidade Federal da Paraíba**Endereço:** Rua Universitário Meinardo Cabral de Vasconcelos Jr**Nº:** 120 Bloco A301 **Bairro:** Bancários **CEP:** 58051-391**Cidade/UF:** João Pessoa/PB **Telefone p/contato:** (84)999367557**E-mail:** ges.sicaluana@hotmail.com**Endereço Comitê de Ética UFPB****Endereço:** Centro de Ciências da Saúde – 1º andar, Campus**Bairro:** Castelo Branco **CEP:** 58.051-900**UF:** PB **Município:** Joao Pessoa**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791**E-mail:** eticaccs@ccs.ufpb.br

ANEXOS

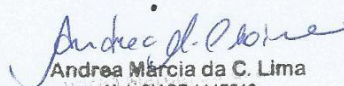


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 11ª Reunião realizada no dia 10/12/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“HISTÓRIA E MEMÓRIA DE UMA EDUCADORA DO CAMEAM/UERN: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E ENGAJAMENTO POLÍTICO E SOCIAL”**, da pesquisa Jéssica Luana Fernandes. Prot. nº 0547/15. CAAE: 49835515.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB