



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

JOÃO ANTÔNIO DE SOUSA LIRA

**DAS MARGENS À SUBMERSÃO: cenário educacional de Nova Iorque - MA e
sua cultura escolar (1938-1968)**

SÃO LUÍS – MA

2019

JOÃO ANTÔNIO DE SOUSA LIRA

DAS MARGENS À SUBMERSÃO: cenário educacional de Nova Iorque - MA e sua cultura escolar (1938-1968)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro.

São Luís - MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Lira, João Antônio de Sousa.

Das margens à submersão: : cenário educacional de Nova Iorque-MA e sua cultura escolar 1938-1968 / João Antônio de Sousa Lira. - 2019.

128 f.

Orientador(a): César Augusto Castro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Cultura escolar. 2. História da educação de Nova Iorque-MA. 3. História da Educação do Maranhão. I. Castro, César Augusto. II. Título.

JOÃO ANTÔNIO DE SOUSA LIRA

DAS MARGENS À SUBMERSÃO: cenário educacional de Nova Iorque - MA e sua cultura escolar (1938-1968)

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. César Augusto Castro (orientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Samuel Luís Velázquez Castellanos. (membro interno)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (membro externo)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Dedicatória:

Dedico este trabalho a todos os novaiorquinos, em especial as guardiãs da memória da educação da velha cidade.

A nova geração de homens e mulheres da história em nome de meus sobrinhos Ravi e Maria Vitória.

AGRADECIMENTOS

Carreguei na mochila o sonho de desaguar no mar, e aqui estou frente ao Atlântico. Foram e idas e vindas, causos e causas, textos e contextos. Mas de que é feito um mestre?

Vos digo! Um mestre é feito de livros, aulas, choros, alegrias e todo aquele repertório científico que inclui disciplinas a serem cursadas, participação em seminários e grupo de estudos, escrita, pesquisa, qualificação e defesa da dissertação, mas um mestre é também feito de sonhos e esperança de galgar um futuro melhor em tempos de retrocessos e instabilidade política. Um mestre é feito de pessoas que acreditaram e acreditam em nosso potencial, a essas pessoas sou grato, pois agradecer é reconhecer-me demasiadamente humano e aceitar que sozinho seria mais difícil fazer esse percurso.

Assim, agradeço a força suprema e cósmica da natureza que rege a vida.

A meus familiares Terezinha (mãe), Romualdo (pai), Rômulo(irmão), dona Jesus e Seu João (avós) por acreditarem na educação como elemento de transformação humana e pelo incentivo e apoio nessa jornada.

Aos amigos da 18ª turma do Mestrado Acadêmico em Educação, pelo carinho e acolhida na cidade de São Luís, em especial a Violeta Cristina, Arthur Bogéa, Janaína Pimenta e Nadya Dutra.

Aos amigos de terras próximas e distantes pela compreensão e palavras de encorajamento, em especial a Daniel Arraes, Carla Andréa, Leonardo Cabó, Irisneide Máximo, Allan Aquino, Marilde Chaves, Thiago Silveira, Alex Oliveira, Mawison Lima, Rafael Ramos e Deustar Augusto.

A Prefeitura Municipal de Nova Iorque, em nome da prefeita Mayra Ribeiro Guimarães pela concessão de licença para cursar o mestrado.

Ao Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras- NEDHEL, em nome do Professor Samuel Luís Velázquez Castellanos.

A professora e coordenadora do mestrado Drª. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pela atenção, palavras de incentivo e abraços compartilhados nos corredores do prédio da pós-graduação.

Ao professor César Augusto Castro pela acolhida, orientação e apoio na elaboração desse trabalho.

As professoras e professores, coordenação e meninas da secretaria Keyla e Andreia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

A todos meus sinceros agradecimentos!

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundação é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança.

Mia Couto

RESUMO

Este trabalho integra os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana e do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras- NEDHEL do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e teve por objeto de pesquisa a História da Educação na cidade de Nova Iorque-MA, partindo do seguinte problema: qual o cenário educacional e a cultura escolar da cidade de Nova Iorque – MA no período de 1938 a 1968. Teve-se como objetivo geral: Analisar o cenário educacional e a cultura escolar da cidade de Nova Iorque - MA no período de 1938 a 1968 através das memórias de alunos e professores; e por objetos específicos: A) verificar como os moradores da cidade de Nova Iorque organizavam seu cotidiano, B) Mapear os aspectos educacionais na cidade de Nova Iorque; C) Descrever os aspectos da cultura escolar no período estudado; D) Identificar as representações construídas dos alunos e professores sobre as escolas onde estudaram e lecionaram. Para tanto, utilizou-se como abordagem teórica a História Cultural, por possibilitar a inserção de novos sujeitos, objetos e fontes no fazer historiográfico, bem como pautar as noções de representações culturais que diz respeito a forma que percebe-se a realidade através das percepções e das classificações que fazemos, suscitando-as em práticas culturais que são geradoras de condutas. Utilizou-se como método de pesquisa a História Oral, uma vez que coaduna com os pressupostos da História Cultural mediante aplicação de entrevista de história de vida temática com cinco sujeitos de pesquisa que constituem de ex-alunas e professoras da velha cidade de Nova Iorque, que está submersa às águas do Rio Parnaíba. Utilizou-se como aporte teórico Barros (2003), Castro (2017), Castanho (2019), Chartier (1990), Julia (2001), Faria Filho (2000; 2007), Frazão (2018), Halbwaschs (1990), Souza (2004; 2004), Verena (2000; 2005), dentre outros. A partir das narrativas teve-se como categorias empíricas de análise Instituições Escolares: Grupo Escolar e Escola Municipal; Professoras do Ensino Primário; Materiais e Disciplinas Escolares; Programa Escolar, Aulas e Práticas de Castigo e Festas Escolares. Logo, esse trabalho serve como uma forma sistematizada e uma representação sobre o cenário novaiorquino e sua cultura escolar, uma vez que se constatou em um primeiro momento a socialização advinda de relações construídas fora da escola e em segundo momento a escola enquanto percussora desse processo.

Palavras-chave: Cultura Escolar. História da Educação do Maranhão. História da Educação de Nova Iorque-MA.

ABSTRACT

This study integrates the studies developed in the research line History, Educational Policies, Work and Human Formation and the Center of Studies and Documentation in History of Education and the Reading Practices- NEDHEL of the Graduate Program in Education of the Federal University of Maranhão and The objective of this research was the History of Education in New York City, MA, starting from the following problem: what is the educational setting and the school culture of New York City - MA from 1938 to 1968. It had as its general objective. : Analyze the educational setting and school culture of New York City - MA from 1938 to 1968 through the memories of students and teachers; and by specific objects: A) to check how New York City residents organized their daily lives; B) to map educational aspects in New York City; C) Describe the aspects of school culture in the studied period; D) Identify the constructed representations of students and teachers about the schools where they studied and taught. For such, the Cultural History was used as theoretical approach, because it allows the insertion of new subjects, objects and sources in the historiographic making, as well as guiding the notions of cultural representations that concerns the way one perceives reality through perceptions and classifications we make, raising them in cultural practices that generate behaviors. Oral History was used as a research method, as it fits in with the assumptions of Cultural History by applying a thematic life history interview with five research subjects who are former students and teachers of New York City. , which is submerged in the waters of the Parnaíba River. It was used as theoretical input Barros (2003), Castro (2017), Castanho (2019), Chartier (1990), Julia (2001), Faria Filho (2000; 2007), Frazão (2018), Halbwaschs (1990), Souza (2004; 2004), Verena (2000; 2005), among others. From the narratives we had as empirical categories of analysis School Institutions: School Group and Municipal School; Primary school teachers; School Materials and Disciplines; School Program, Classes and Practices of Punishment and School Parties. Therefore, this work serves as a systematized form and a representation about the New York scenario and its school culture, once it was verified at first the socialization coming from relationships built outside the school and secondly the school as a percussor of this process.

Keywords: School culture. History of Education of Maranhão. History of Education Nova Iorque-MA.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01- Localização do Município de Nova Iorque	17
Imagem 02- População ocupada em Nova Iorque, década de 1950.....	48
Imagem 03-Localização da cidade de Nova Iorque antes e depois da inundação....	58
Imagem 04 - Planta da cidade de Nova Iorque e Localização das Escolas, 1960. ...	86
Imagem 05- Escola Municipal Senador Neiva	96
Imagem 06- Operação matemática de somar	103
Imagem 07- Palmatória descrita por Bromélia	107
Imagem 08- alunos no desfile cívico de 7 de setembro em Nova Iorque década de 1950	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dissertações em História da Educação do Maranhão.....	21
Quadro 02- Identificação dos Sujeitos de Pesquisa.....	33
Quadro 03- categorização das narrativas sobre a cidade de Nova Iorque- MA.....	43
Quadro 04- Distribuição das escolas por modelo de ensino e dependência administrativa no Estado do Maranhão em 1947.....	72
Quadro 05- Matrículas da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) No Maranhão em Nova Iorque no ano 1949	74
Quadro 06- Unidades escolares segundo dependência administrativa no Estado do Maranhão nos anos de 1965, 1966 e 1967.....	76
Quadro 07- População presente no município de Nova Iorque nas décadas de 1940 e 1950.....	79
Quadro 08- Movimento escolar em Nova Iorque no período de 1952 a 1956.....	81
Quadro 09- Escolas de Ensino Primário e suas dependências administrativas em Nova Iorque no ano de 1963.....	84
Quadro 10- Categorização das narrativas a respeito da cultura escolar em Nova Iorque-MA.....	91
Quadro 11- Matérias da Escola de Professor Primário.....	98

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEA - Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEPLEMA- Comissão Executiva do Planejamento Educacional do Maranhão
COHEBE- Companhia Hidroelétrica de Boa Esperança
CHESF- Companhia Hidroelétrica do São Francisco
DEMABE - Plano de Trabalho da Comissão de Desenvolvimento dos Municípios da Área de Boa Esperança
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEDHEL - Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras
PNE- Plano Nacional de Educação
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA- Universidade Federal do Maranhão
UHB – Usina Hidroelétrica de Boa Esperança

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa.....	25
1.1.1 Abordagem Teórica	27
1.1.2 As fontes orais.....	31
1.1.3 As fontes documentais	36
1.1.4 Tratamento das fontes.....	39
1.1.5 Organização do trabalho	42
2 ÀS MARGENS DO RIO PARNAÍBA, UMA CIDADE: NOVA IORQUE-MA	43
2.1 Nova Iorque: história da margem	44
2.2 Memórias do cotidiano: trabalho, comércio e festas sociais	47
2.3 Memórias da inundação: adeus Nova Iorque torrão velha amiga.....	54
3 UM MERGULHO: TEIAS EDUCACIONAIS DE NOVA IORQUE (1930-1960).....	63
3.1 Cenário educacional Brasileiro	63
3.2 Apontamentos educacionais: Maranhão e Nova Iorque	68
3.3 Nova Iorque: aspectos educacionais	78
4 COSTURANDO FIOS DE MEMÓRIA: Cultura Escolar em Nova Iorque.....	90
4.1 Instituições Escolar: Grupo Escolar e Escola Municipal.....	92
4.2 Professoras do Ensino Primário	97
4.3 Materiais e Disciplinas Escolares	99
4.4 Programa Escolar, Aulas e Práticas de Castigo	105
4.5 Festas Escolares	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A.....	126
APÊNDICE B.....	127
APÊNDICE C.....	129
APÊNDICE D.....	130

1 INTRODUÇÃO

Me chamo João Antônio como tantos João's e como tantos Antônio's. "Como então dizer quem falo por ora a Vossas Senhorias?" (MELO NETO, p.14, 2010). Parto do princípio da particularidade do lugar de fala (CERTEAU, 2011), pois embora possam existir considerações teóricas gerais sobre um determinado tema, estas servirão como referências, uma vez que a pesquisa se inscreve numa articulação macro, mas não poderão suprimir o domínio sobre processo investigativo e as particularidades do local de onde falo. É, com esta premissa que tenho como objeto de estudo "A História da Educação no município de Nova Iorque-MA (1938-1968), por pertencer a este lugar e, a partir dele, lançar um olhar investigativo. Neste sentido, a minha história de vida está entrelaçada com a história da cidade por ora investigada e está por sua vez se articula à mecanismos sociais externos. Peço então permissão ao leitor para narrar minha relação com o objeto de estudado.

Nasci no dia 06 do mês de julho do ano de 1992, na cidade de Guadalupe no Estado Piauí. Filho de Terezinha Pereira de Souza e Romualdo Lira de Assis, ambos já residiam na cidade de Nova Iorque - MA antes de eu nascer. Dias depois do meu nascimento minha família retornou à cidade de Nova Iorque, e eu também. Dei meus passos, quedas, aprendi a andar de bicicleta então fui para a escola onde fui alfabetizado pela Tia Chiquinha que usava umas roupas listradas tal qual uma zebra, pela Tia Iara que cantava e pegava na minha mão como a sereia Iara do folclore segurava seu espelho e pela Tia Marta que de tão gentil lembrava algodão doce. Hora e outra faziam referência à "Cidade Velha¹", eu não entendia o que isso significava.

Fui crescendo e ouvindo causos desta cidade que me parecia encantada e ao mesmo tempo tão distante, uma espécie de Atlântida. Eu, criança tive contato com histórias de "*velhos*" que narravam suas vidas, as aventuras do tempo de mocidade, como foram educados... e ficava sentado aos pés de minha bisavó² com olhos brilhando, cheia d'água, imaginando como era o mundo antes de eu nascer.

Durante o ensino fundamental e ensino médio, pouco ou quase nada se falava sobre a cidade velha, e quando se fazia referência à mesma eram citados os prefeitos,

¹ Expressão utilizada pelos moradores de Nova Iorque para designar a cidade de Nova Iorque submersa nas águas do Rio Parnaíba.

² In memoriam de Marica Freire.

coronéis da época, padres e as inundações da cidade. Em uma apresentação da escola até representei com vestes um dos prefeitos, o Sr. Antônio Carlos Holanda de Carvalho. Para além disto, os indivíduos que moravam na cidade existiam e estavam ali na cidade nova³ narrando suas vidas, rompendo o silenciamento ao mesmo tempo que buscavam inconscientemente um status da memória coletiva do lugar, pois romper este silenciamento é ver-se como protagonista da própria história.

Então, o interesse em estudar a História da Educação do município de Nova Iorque, localizado na microrregião das Chapadas do Alto do Itapecuru no Estado do Maranhão - região nordeste do Brasil, partiu da necessidade enquanto indivíduo que ali construiu sua identidade, permeando seus vários estágios desde estudante até tornar-se professor, pois pouco sabia-se sobre os fios simbólicos tecidos em relação à educação nesse cenário no período de 1938 a 1968, uma vez que se destacam os relatos acerca do cotidiano da cidade enfocando as histórias das inundações e festividades religiosas, apontadas no estudo desenvolvido por Sousa (2009). Desse modo, esta pesquisa faz parte dos estudos realizados no Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL, vinculado à linha de pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, que preconiza

A reconstrução da história da educação em solo maranhense, através do resgate de sua memória vem fortalecer as análises do vazio e lacunas historiográficas, que há muito reclamam providências. Assim, esta linha de pesquisa se caracteriza por atividades de interação historiográfica no nosso espaço-tempo educacional, que tem exigido reflexão histórica, ordenamento das fontes disponíveis, num processo contínuo entre passado e presente. (PPGE/UFMA, 2018, p. 4)

Corroborando com esta premissa, a pesquisa se faz indispensável, uma vez que não há disponíveis um registro documental sistemático do período em relação a educação de Nova Iorque. Diante dessas incertezas, poder-se-ia iniciar este texto com a expressão *era uma vez*⁴, dado que tomou-se como recurso a memória oral de alunos e professores que vivenciaram esse período, bem como as suas experiências por

³ Termo Utilizado pelos moradores para designar a nova cidade de Nova Iorque construída no período da construção da Hidroelétrica de Boa Esperança

⁴ Expressão utilizada para introduzir um universo encantado às crianças por meio da oralidade.

acreditarem que “o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado” (ARANHA, 2006, p. 19), e considerar a história oral como um recurso de elaboração de documentos que promove a construção de memória cultural e da identidade da cidade em questão (MEIHY, 2005, p.17), sendo a educação um elemento que proporcionou a formação do sentimento identitário em seus moradores.

Partindo do exposto, tem-se como objeto de estudo o cenário educacional no município de Nova Iorque- MA, e sua cultura escolar dentro do recorte temporal de 1938 a 1968, fundamentado nos preceitos epistemológicos da história cultural - forma de abordagem dos fenômenos sociais e históricos que decorre do movimento denominado “nova escola” (BURKE, 1991, p. 10), que caracteriza-se por uma mudança de perspectiva quanto ao relevo da política no estudo da História em comparação com as demais formas de manifestação cultural, tais como educação, saúde, sexo, família, dentre outros.

Nessa perspectiva, surge a possibilidade de construção de novas fontes que outrora não seriam consideradas como tal, a saber, os bancos de praça, as bolas de canhão as paredes das igrejas ou os discursos dos sujeitos que foram marginalizados pela história tradicional. Tais discursos, dantes esquecidos pela historiografia hegemônica, apenas recentemente têm ganhado voz e, por meio de documentação e catalogação sistemática, a cada dia, se tornam mais acessíveis na qualidade de fontes históricas. Deste modo, há uma construção simbiótica da História Cultural e História da Educação, já que produz uma perspectiva própria nos sujeitos ao manifestarem suas memórias, e a partir delas, as práticas e representações (CHARTIER, 1990) sobre o cenário educacional de Nova Iorque.

Remetendo-se ao título deste trabalho enfatiza-se que *Das margens à Submersão* é uma analogia feita ao processo de constituição e transformações ocorridas neste lugar, que no ano de 1938, marco inicial do recorte temporal, tem-se a elevação de Nova Iorque à categoria de cidade através do Decreto-lei n.º 45, de 29 de março em observância à Lei nacional nº 311, do dia 2 do mesmo mês do ano de 1938, e como marco final o ano de 1968 quando a cidade sai das margens do Rio Parnaíba para as profundezas deste devido a inauguração da Usina Hidroelétrica de

Boa Esperança (UHB)⁵. Em seguida, as bases arquitetônicas da cidade, e, consequentemente, das escolas neste período não existem em sua materialidade, no entanto, é possível revisitar esse lugar mediante as memórias daqueles que as vivenciaram.

Em vista disso, é preciso compreender como se constituía o cenário educacional de Nova Iorque - MA, entendendo-o como um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente, dão subsídios para que se reveja o lugar social e a forma como ele empunhava os seus sujeitos: alunos, professores e demais moradores; bem como as políticas educacionais e a organização social do lugar contribuíram para sua efetivação.

A esse respeito, evidencia-se que a expansão da economia maranhense para o interior foi motivada pela ampliação da economia açucareira, que dependia do gado como alimento para os trabalhadores livres e escravizados (CARVALHO, 2000), logo esta demanda social popularizou as edificações de currais no interior sul do Maranhão e definiu o perfil da cultura sertaneja na região, produto de tal processo, está imortalizado no clássico *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (2002).

Nova Iorque, lócus da pesquisa, está situada na região interiorana (sertaneja) do leste do Maranhão - em divisa com a região sul do estado e com o Estado do Piauí, conforme a imagem 01. Por esse motivo, o estilo de vida dos moradores, no período estudado, se caracterizava pela agricultura voltada para o cultivo e exportação de arroz, algodão, milho, mandioca brava, feijão e cana de açúcar; a produção pecuária contava com a criação de ovinos e caprinos, sendo o maior produtor deste último no Maranhão no ano de 1946 (IBGE, 1956), e tendo o Rio Parnaíba como meio para o trânsito de mercadorias e pessoas, desenvolvendo o comércio nas cidades beira-rio (GANDARA, 2008).

imagem 01: Localização do Município de Nova Iorque.

⁵ O projeto da construção da UHB faz parte do plano de Governo do Juscelino Kubitschek, tendo início a construção no final da década de 1950, e consta no plano I Plano Diretor da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste para elevar o índice de consumo de energia elétrica na região que era extremamente baixa (BRASIL, 1966).



Fonte: Google Maps, 2019

A divisão social da cidade decompunha-se em três grupos levando em consideração o poder aquisitivo e composição étnico racial. O primeiro grupo diz respeito aos grandes proprietários de terra, criadores de animais, geralmente, de pele branca e que detinham o poder político da cidade; o segundo grupo era constituído por comerciantes, funcionários públicos, e pequenos proprietários de terra que possuíam algum laço de amizade com o primeiro grupo; e o terceiro diz respeito aos trabalhadores braçais e lavradores de origem negra (COHEBE, 1964).

Destarte, o passado nos atrai, e nos distrai, e produz sentidos sobre o presente. E, na tentativa de apreender os sentidos sobre a educação dados pelos sujeitos que, muitas vezes, têm suas histórias silenciadas e esquecidas pelas marcas do tempo, em detrimento de uma historiografia tradicional é que propomos um olhar investigativo sobre a história da educação desta cidade nos valendo da memória de alunos e professores, e das suas experiências, aspirações e contradições que integraram o cenário educacional nova-iorquino e sua cultura escolar.

A cultura escolar, nesse estudo, é entendida a partir da concepção de Julia (2001) que a concebe como um objeto histórico que gera normas que regem as escolas, sendo articulada a outras culturas que lhes são contemporânea, como a cultura política, a cultura popular e a cultura religiosa. Cabe, pois, investigarmos como se apresentam essas relações, se de forma pacífica ou de forma conflituosas, já que a “cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Percebe-se, a partir do olhar do autor, que a categoria cultura escolar envolve diversos elementos do âmbito educacional, contudo elencamos as categorias a seguir, pois consideramos os que mais caracterizam os objetivos propostos como: instituições, materiais e festas escolares, professoras primárias, método utilizados em aulas e currículo⁶.

Neste sentido, Silva (2006) aponta que professores, alunos e famílias, as instituições escolares, os sistemas educativos e modo pelo qual estão organizados, as linguagens e discursos pedagógicos desenham esta cultura. Castro (2011, p. 13) enfatiza ainda que a cultura material escolar também traz essa culturalidade “em uma série de elementos como objetos de leitura e escrita (...) materiais de limpeza (...) mobiliários, (...) indumentários, dentre outras”.

A partir do exposto, iremos observar o modo pelo qual a cultura escolar contribuiu para o processo de socialização, e suas transformações no âmbito relacional dos moradores, tendo em vista que seu sentido mais amplo constitui-se em identificar, no seio das relações sociais, os modos de agir, se portar e pensar diante de uma realidade oriunda de um processo de escolarização inscrito numa realidade situada historicamente (JULIA, 2001), assim, é visceral “a ideia de que tudo se inscreve no tempo, de que tudo se transforma – e de devemos refletir de modo problematizado sobre cada uma destas transformações” (BARROS, 2013, p.17-18).

Partindo desse pressuposto, teve-se por questão-problema desta pesquisa “qual o cenário educacional e a cultura escolar da cidade de Nova Iorque – MA no período de 1938 a 1968?”

E como questões norteadoras:

⁶ As análises dessas categorias serão realizadas na seção 04.

- Qual cotidiano vivido pelos moradores de Nova Iorque?
- Quais escolas existentes na cidade no período pesquisado?
- Qual a cultura escolar desenvolvida nas instituições de ensino?
- Quais as representações de alunos e professores construídas no âmbito escolar?

A partir das questões postas, teve-se por objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar o cenário educacional e a cultura escolar da cidade de Nova Iorque - MA no período de 1938 a 1968 através das memórias de alunos e professores.

Entendemos que tal objetivo se faz necessário uma busca por documentar a educação, os hábitos e costumes de Nova Iorque que correm o risco de serem esquecido, já que constatamos a baixa ocorrência de fontes escritas, e a redução da população que testemunhou esse recorte histórico devido ao avanço da idade.

E, tem-se por objetivos específicos:

- verificar como os moradores da cidade de Nova Iorque organizavam seu cotidiano;
- Mapear os aspectos educacionais na cidade de Nova Iorque;
- Descrever os aspectos da cultura escolar no período estudado;
- Identificar as representações construídas dos alunos e professores sobre as escolas onde estudaram e lecionaram.

Para ajudar-nos a erguer aportes teóricos e metodológicos para alcançar nossos objetivos, realizamos um levantamento das pesquisas em história da educação do Maranhão, inseridas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foram produzidas em programas de pós-graduação entre o período de 2013 a 2018 que tenham como recorte temporal o período de 1938 a 1968, para sabermos em quais municípios, correlatos ao Município de Nova Iorque no Maranhão, foram realizados estudos sobre a história da educação. Utilizou-se como critérios de busca os seguintes descritores: história da educação, história da educação do Maranhão, educação maranhense, sujeitos da história, história e memória da educação.

Foram identificados 55 trabalhos, e a partir da leitura dos resumos, selecionamos 9 (oito) sendo que 7 (seis) foram produzidos na Universidade Federal

do Maranhão⁷; 1 (um) na Universidade Federal do Piauí⁸ e; 1 (um) na Universidade do Estado de São Paulo⁹. A seguir, apresentamos um quadro com as pesquisas em uso, indicando ano, autor, e título da obra.

Quadro 01: Dissertações em História da Educação do Maranhão

DISSERTAÇÕES		
ANO	AUTOR	TÍTULO
2013	PESSOA, Claudeilson Pinheiro	A obra educacional dos irmãos de Nicollet em Guimarães - MA (1955-1965)
2014	SILVA, Cristiano de Assis	A constituição da rede escolar de Timon- MA: do grupo escolar ao ginásio bandeirante (1942-1971)
2015	GOMES, Elisangela Pereira	A trajetória docente de José do Nascimento Moraes na primeira metade do século XX
2015	SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias	Vozes e Saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção
2016	AQUINO, Mary Jones Ferreira de Moura	Organização e imprensa estudantil no Colégio de São Luiz e Liceu Maranhense: processo de formação de uma elite letrada (1949-1958)
2016	SOARES, Alairton Luis Araujo	Ginásio Pinheirense: criação e inserção no contexto sociocultural da baixada e litoral ocidental maranhense (1953 - 1963)
2017	BORGES, Almicéia Larissa Diniz	O livro e a leitura na imprensa maranhense de educação e ensino (1902-1932)
2017	AMORIM, Rosiane Silveria Veloso	Pioneirismo revelado: o trabalho educativo das filhas da caridade em são José de Ribamar- MA (1944-1952)
2018	CARDOSO, Janeth	As escolas paroquiais capuchinhas no interior do maranhão (1960-1970)

Fonte: CAPES, 2019

As produções levantadas investigam a história da educação no Maranhão a partir de visões e fontes diferentes. Pessoa (2013) realiza seu estudo acerca das

⁷ Pessoa (2013), Gomes (2015), Santiago (2015), Aquino (2016), Borges (2017), Amorim (2017), Cardoso (2018).

⁸ Ver Silva (2014).

⁹Ver Soares (2016).

instituições escolares que constituíram a *Obra Educacional dos Irmãos de Nicollet* na cidade de Guimarães, no período de 1955 a 1965, na tentativa de apreender as contribuições educacionais da Congregação Canadense neste município, já que sua chegada correspondia à reestruturação da Igreja Católica, mediante o ideário da Igreja do Povo de Deus que tinham como objetivo inibir o aumento de pessoas adeptas ao protestantismo. Desta forma, as escolas implantadas pela congregação difundiam suas ideias por meio de conteúdos curriculares, ações pedagógicas, materiais escolares e a comemoração das festividades religiosas no calendário oficial. Logo, foi implantada a Escola Paroquial que atendia os filhos dos fiéis por meio do ensino pré-primário e primário, bem como ações catequéticas realizadas em comunidades rurais para orientações domésticas e espirituais como via de popularização do catolicismo, constatando-se que as instituições criadas pelos Irmãos de Nicollet democratizaram a escolarização naquela cidade.

Silva (2014) se interessa pela gênese do processo de constituição da rede escolar no município de Timon e as articulações políticas, econômicas de uma sociedade interiorana, tendo como marcos a implantação de modelos modernos de escolas do ponto de vista pedagógico e arquitetônico, e sua função na sociedade timonense no recorte temporal de 1942 a 1971.

Utilizando ambos autores como abordagem teórico-metodológica a História Cultural, a partir das pesquisas bibliográfica e documental, diferenciando-se esta última no estudo de Pessoa (2013) quando faz uso dos periódicos e da história oral.

Gomes (2015), por sua vez, analisa a trajetória docente de José do Nascimento Moraes na instrução pública maranhense, considerando as táticas que o levaram a se tornar um intelectual notável e, sobretudo, sua atuação e posição estratégica no ensino secundário do período republicano. Negro, intelectual e literato são características que incentivam a pesquisadora a conhecer sua trajetória na instrução pública e a classifica em três fases, dado que outras pesquisas contemplam apenas sua contribuição na produção literária: a primeira, de instabilidade na carreira docente nos anos de 1900 a 1911; a segunda, de visibilidade profissional quando entra para o Liceu Maranhense em 1913; e a terceira, quando passa a ser chefe da imprensa oficial no Governo de Paulo Ramos. Esses três autores, também fazem uso da abordagem teórico-metodológica a História Cultural e fazem uso da pesquisa bibliográfica e documental realizando-se esta última nos dois primeiros trabalhos, por meio da análise de jornais.

Santiago (2015), por sua vez analisa a partir das narrativas de ex-alunas a relevância da Escola Normal Nossa Senhora da Assunção da cidade de Guimarães para a construção das trajetórias pessoais e profissionais das depoentes, tendo por enfoque a posição da escola assumida pela obra educacional da Ordem Religiosa Irmãs da Assunção da Santa Virgem e sua concepção sobre a educação feminina e a defesa dos direitos das mulheres na segunda metade no século XX. Para tanto, fez uso da abordagem da Nova História Cultural, pesquisa bibliográfica, análise documental e enfoque metodológico da história oral. Assim, constatou que a escola teve papel fundamental no que concerne à formação pessoal e profissional no processo de autonomia feminina por meio da inserção de suas ex-alunos em espaços públicos e no mundo produtivo.

Aquino (2016), investiga as organizações discentes no período de 1949 a 1958, por meio da abordagem da Nova História Cultural e baseia-se nos impressos estudantis do Colégio de São Luiz e Liceu Maranhense, em São Luís Maranhão, nos quais se expressavam o gosto artístico e literário nas instituições de ensino. Identifica-se nos pontos comuns entre os impressos, *Avante* (1949-1950), *Folha Estudantil* (1951), *Estudante de Atenas* (1956 e 1957) e *O Liceu* (1957 e 1958), o interesse em estimular os estudantes a se esforçarem para recuperar o título de Atenas Brasileira, como era conhecida a cidade de São Luís por ter uma agenda cultural, artística, literária e intelectual de prestígio no século XIX e no início do século XX. Assim, os alunos se envolviam na organização e produção dos jornais como uma forma de manter um diálogo entre o passado e o presente, reverberando os ecos de uma elite letrada.

Soares (2016), por meio de fontes bibliográficas, jornalísticas, imagéticas, da história oral, e a partir da história cultural, analisa a criação e a inserção do Ginásio Pinheirense no contexto sociocultural da Baixada e Litoral Ocidental do Maranhão, sob as categorias de representação, materialidade escolar, currículo, público-alvo, professores e trajetórias profissionais de alunos(as) egressos(as) dessa instituição, no intuito de analisar os 10 primeiros anos do estabelecimento. Ficou constatado que os espaços internos e externos, assim como os tempos escolares, apresentavam o propósito de disciplinamento mediante as hierarquias no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as práticas pedagógicas das freiras Filhas de Nossa Senhora do Sagrado Coração e padres dentro desta instituição.

Borges (2017), utiliza-se da história cultural, da pesquisa bibliográfica e documental para compreender os discursos sobre o livro e a leitura em jornais na imprensa de educação e ensino na Primeira República, afim de, estabelecer o seu papel no contexto escolar e não escolar, pois por meio desse veículo contatou-se que era transmitido um saber que deveria ser ensinado aos alunos e, ao mesmo tempo, servia como suporte pedagógico dos professores sobre o que deveria ser ensinado.

Amorim (2017), tendo como fontes os documentos do Santuário de São José de Ribamar (livro eclesiástico – livro Tombo) e da Companhia das Filhas da Caridade em São José de Ribamar e São Luís, os registros iconográficos, e baseando-se na pesquisa bibliográfica na perspectiva da história cultural, analisa a atuação de mulheres religiosas, especificamente, das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo e sua obra caritativa, já que contribuíram para a instrução de meninas e crianças, inclusive voltada para o público infantil - os denominados jardins de infância, quando o governo não assumia essa responsabilidade. Por isso, a impressão sobre a instrução da autora, no Convento Patronato que tinha a modalidade de internato e externato, é de que as alunas poderiam pensar em outras possibilidades para o futuro, rompendo com os elementos de uma sociedade patriarcal, mesmo tendo um ensino de caráter conservador nos moldes tradicionais.

Cardoso (2018) realiza sua pesquisa sobre ação pedagógica dos capuchinhos lombardos nas escolas paroquiais na região sul do Maranhão no período de 1960 a 1970, para tanto utiliza pesquisa do tipo documental e de campo, apoiada na revisão bibliográfica da história cultural, realizando, ainda, entrevistas semiestruturadas com ex-professoras e ex-alunas de escolas paroquiais do período escolhido.

Como se pode observar, essas produções em história da educação têm como local de pesquisa a Região Norte e Leste Maranhense, com exceção de Cardoso (2018). Quanto à metodologia em uso, vê-se, sobremaneira, a predominância da abordagem da história cultural, por possibilitar uma maior variedade de fontes e tratamentos, ao mesmo tempo, que se trata de uma concepção que problematiza o passado histórico mediante a adoção do conceito de cultura como questão central no fazer historiográfico a partir de um campo interdisciplinar de análise com outras ciências como a antropologia, a psicologia, a arqueologia, a sociologia, a linguística, dentre outras (BARROS, 2003), pautando novos objetos e novos métodos para se escrever história.

Diante disso, observa-se também a carência de trabalhos que tratem, especificamente, de educação entre as décadas de 1930 a 1960 que tiveram como lócus de pesquisas cidades no interior do Estado, pois observamos de forma não sistematizada que parte dos textos encontrados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dizem respeito a pesquisas que tenham como recorte temporal o século XVIII e XIX, talvez, este fato deva-se aos professores correlatos, aos programas de pós-graduação em educação, em especial da Universidade Federal do Maranhão terem suas pesquisas voltadas para o período oitocentista na capital ou aos municípios próximo a ela. Por outro lado, o levantamento das pesquisas por ora realizadas relevam o começo de uma produção sobre a interiorização da história da educação no Maranhão, inclusive em outros marcos temporais.

Logo, a relevância deste trabalho se justifica por representar uma oportunidade de revisitar a história e memória de um período da existência da Cidade de Nova Iorque e do Maranhão que se encontra em vias de esquecimento, ao mesmo tempo defendemos que levantar as características do cenário educacional de Nova Iorque permite que uma parte significativa em relação aos aspectos educacionais possam vir a ser conhecida pelas gerações futuras. Outrossim, incluir uma constituição através da memória o discurso de tais sujeitos históricos - alunos e professores - permite que os mesmos se tornem parte da construção da própria história, na defesa da sua memória e na proteção do seu patrimônio cultural.

A partir do contexto apresentado, abordaremos a seguir o percurso teórico metodológico da pesquisa utilizada para dar-nos subsídios para apreensão e interpretação do cenário educacional de Nova Iorque- MA no período de 1938 a 1968.

1.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa

A prática do mergulho exige preparação, e para imergirmos apropriamo-nos de aportes teóricos-metodológicos para que o ar não nos faltasse, uma vez que o fazer historiográfico perpassa por uma elaboração teórica que está entrelaçada a um lugar social, uma prática e uma escrita (CERTEAU, 2011). Neste sentido, Certeau (2011, p. 45) problematiza o ofício do historiador na contemporaneidade “para quem trabalha? O que produz? o que fabrica o historiador quando faz história?” Para ele, a evocação

do passado, a relação da morte com o presente é função desta operação que se faz através de um processo mediado por atividades técnicas.

De acordo com Certeau (2011, p. 69) “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Assim, esta pesquisa situa-se no âmbito da abordagem qualitativa, pois o cenário educacional e a cultura escolar através das memórias dos alunos e professores de Nova Iorque não podem ser quantificadas, dado que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21), ou seja, dos elementos subjetivos que fazem parte de uma realidade social, neste caso a realidade educacional que foi compartilhada entre os membros da comunidade.

Assim sendo, apoiamos nossas análises na abordagem teórica da História Cultural, uma vez que possibilita a inserção de novos sujeitos e fontes no fazer historiográfico, pois traz à cena sujeitos que estão mais distantes dos centros de poder, tal como os encontrados em Nova Iorque, pois embora estes estejam envolvidos em redes de poder na própria municipalidade a distância da capital e suas famosas escolas os coloca em certa invisibilidade.

Deste modo, utilizamos fontes orais oriunda do método da história oral através de entrevista de história de vida temática que consiste “prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2013, p. 48), onde estes centram suas narrativas em uma determinada fase de suas trajetórias. Assim, evidenciou-se nesta pesquisa a memória de alunos e professores para que pudéssemos apreender os elementos que constituíram a educação em Nova Iorque, e fontes documentais para apreender o objeto investigado em questão traduzindo-o em uma escrita (CERTEAU, 2011).

A escrita articula o lugar social, a operação científica e a prática investigadora na transformação ou transmutação destes elementos para a forma de um texto, pois “preenche ou oblitera as lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta” (CERTEAU, 2011, p.90). A este respeito, Pesavento (2012, p. 55) enfatiza que o discurso histórico opera pela verossimilhança, que, no entanto, “produz um efeito de verdade: é uma narrativa que se propõe como verídica e mesmo se substitui ao passado tomando seu lugar”.

Então, é importante entender a produção historiográfica, em um primeiro momento, por meio da revisão de literatura, visto que esta traz elementos essenciais

da própria estruturação da pesquisa em história da educação, fazendo-se necessário compreender as implicações ocorridas no campo historiográfico, pois é por meio dos registros locais que tendemos a compreender o passado, a partir do ponto de vista que quem os produziu. Nesse viés, esta pesquisa não tem a intenção de estabelecer a verdade absoluta sobre a educação de Nova Iorque, e sim, um discurso aproximado do que um dia aconteceu, mediado por representações dos sujeitos ali pesquisados.

Sendo assim, organizamos a metodologia do trabalho de modo que perpassasse pela abordagem teórica e a explanação conceitual das fontes orais de pesquisa; além de discorrer sobre as fontes documentais e a respeito do tratamento utilizadas para a análise destas.

1.1.1 Abordagem Teórica

Ao debruçarmo-nos sobre a história da educação, entendemos que ela se ocupa dos fenômenos educativos que englobam as práticas escolares e extraescolares de suas representações e regulamentos, bem como as transformações ocorridas no tempo e no espaço (CASTANHO, 2019).

A este entendimento, Nunes e Carvalho (2005) apontam para uma história da educação como "especialização da história", em que existem a possibilidade de expandir e aperfeiçoar este campo - considerando que a "história da educação" - enquanto especialização da história - "não é uma refutação da pedagogia, é um deslocamento que cria um novo ângulo de apreensão das questões pedagógicas saturadas de historicidade" (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 32).

Assim, ao propor-nos a pesquisar sobre o cenário educacional da cidade de Nova Iorque – MA e sua cultura escolar (1938-1968) entendemos as transformações ocorridas como parte do processo histórico de criação humana, que é cultural. Para tanto, esta pesquisa situa-se numa perspectiva histórica, a partir da abordagem da História Cultural (CERTEAU, 2010; CHARTIER, 1990), da qual se difere da história serial e de outras abordagens por considerar a multiplicidades de documentos, bem como por trazer novas definições para o fazer historiográfico.

A história e memória da educação de Nova Iorque, entre os anos de 1938 a 1968, se assentam na possibilidade de alargamento dos objetos de pesquisas e suas fontes históricas devido a contribuição da História Cultural. Neste sentido, Barros

(2003) traça um panorama da história cultural para enfatizar que no século XIX a noção de cultura era restrita, por ignorar as manifestações culturais, a vida cotidiana e a cultura material - sendo só a partir do século XX essa noção passa a ter um sentido mais polissêmico, ao abranger as contribuições da Linguística, da Sociologia, e da Antropologia. Logo, as práticas discursivas, a cultura oral e material tornam-se essenciais para a produção cultural, pois comunicar-se é produzir cultura, uma vez que ao nos comunicarmos, seja através de gestos, pinturas, livros, cultura oral entre outras, estamos criando um objeto cultural.

A este respeito, os objetos da história cultural se interseccionam em cultura material, cultura popular, cultura letrada, as quais partem de imagens “que o homem produz de si mesmo e das condições sociais de produção e de circulação dos objetos” (BARROS, 2003, p. 148). Entende-se por objeto cultural a criação humana de toda e qualquer natureza que expresse sentidos e sentimentos de um indivíduo ou sociedade. Igualmente, podemos situar a memória de alunos e professores como produto da cultura educacional, uma vez que essas memórias representam visões, percepções e elaborações da educação escolar como resultado das vivências dos sujeitos de pesquisa.

À vista disso, se a história cultural interessa-se “tanto pelos sujeitos produtores, como receptores de cultura” (BARROS, 2003, p.148), então podemos situar tanto os professores, quanto os alunos como produtores de cultura, pois o estudo se inicia com o ato de rememorar, que tem como resultado a memória enquanto produto da cultura educacional.

Por outro lado, também os consideramos como receptores de cultura, uma vez que, “os sistemas educativos, a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas se constituem como agência de produção e difusão cultural” (BARROS, 2003, p.148). Tais mecanismos afetam em suas transmissões tanto uns quanto outros. Pois, os sujeitos, ao receberem produtos culturais reinterpretam-nos em operações criadoras, não se tornam consumidores passivos, sendo preciso arguir até que ponto as representações inculcadas nos receptores de cultura pelos produtores influenciaram-nos na visão sobre a educação acerca do cenário educacional e da cultura escolar em Nova Iorque.

Deste modo, é válido questionar, de que forma os professores, uma vez que receberam as determinações do Departamento Estadual de Educação e da Prefeitura Municipal de Nova Iorque criam novas táticas de apropriação sobre o que lhe foi

imposto gerando novas práticas mediante a execução das aulas? O mesmo questionamento é direcionado aos alunos, pois como estes recebem o que lhes fôra imposto pelos professores, tendo como referência o modelo polemológico defendido por Certeau (2007) e a partir de então, criaram também novas práticas de se relacionarem com as estratégias de imposição?

Destarte, Chartier (1990, p. 17) propõe que o objetivo da História Cultural é “identificar a forma como os locais e tempos diversos da realidade social são pensados, construídos e apresentados”. Com este enfoque, o autor apresenta ‘práticas culturais’ e ‘representações culturais’ como categorias para a investigação histórica, uma vez que, para ele, os sujeitos culturais transitam entre estes dois elementos.

Em vista disso, Barros (2005, p. 147) considera que práticas culturais são constituídas pela relação dos humanos entre si e para com o mundo, dividindo-se em “práticas discursivas” e “não-discursivas”. Ao exemplificar o livro como produto cultural, o autor mostra que estas práticas são construídas, tanto no momento de produção, como no momento de recepção cultural. A partir dessa compreensão, entendemos como práticas culturais todas as atividades que geram produtos culturais. Em outras palavras:

São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (BARROS, 2003, p. 131).

O autor defende ainda que a representação cultural é uma noção complementar de práticas culturais e inclui os modos de pensar e sentir de um indivíduo ou da sociedade. As memórias dos professores¹⁰, por exemplo, podem ser analisadas como representações culturais da educação enquanto “campo de concorrências” entre as instituições escolares da cidade, o sistema educacional e as demais “competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” no cenário educacional (BARROS, 2003, p. 163). As representações culturais, de acordo com Chartier, (1990, p.8) “incorporam nos indivíduos as divisões do mundo

¹⁰ Neste trabalho as memórias dos professores serão consideradas como representação.

social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem”.

Igualmente, é válido tomar a aceção de Hunt (2001) quando enfatiza que todas as práticas dependem de representações que os indivíduos utilizam para dar sentido ao seu mundo. Para Chartier (1990) a partir dessa interação,

pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos — ou, por outras palavras, das representações do mundo social — que, a revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”. (CHARTIER, 1990, p. 19)

Apropriando-nos das categorias apresentadas, entendemos que pesquisar a história da educação do Município de Nova Iorque é situar as práticas culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para tanto, faz-se necessário descrever a configuração da forma como eles agem, classificam e julgam, a partir dos elementos culturais por eles construídos, ou pelos que lhes foram impostos. Importa situá-los nesta relação entre práticas e representações, uma vez que elas se originam de práticas culturais orientadas por representações históricas e culturais, as quais procuramos apreender.

Dessa maneira, Barros (2003) enfatiza que o modelo cultural de Chartier (1991, p. 189-184) é atravessado pela noção de poder, pois há lutas de representações entre “estratégias simbólicas que determinam posições e relações” sociais e suas identidades coletivas. Partindo desta noção de disputa entre representações culturais e suas estratégias identitárias, infere-se que esta pesquisa pode revelar as representações de tais disputas culturais pelo poder seja entre os moradores da cidade ou entre as instituições escolares nas memórias dos sujeitos, participantes do objeto de pesquisa, revelando a configuração do cenário da educação em Nova Iorque entre 1938 e 1968.

É importante mencionarmos que a história da educação foi fortemente influenciada pela história cultural, como apontam Vidal e Farias Filho (2005), ao tomar por referência a fala da professora Xavier ao verificar aos trabalhos inscritos no I CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação). Para os autores tais documentos indicam a crescente consolidação de um campo disciplinar que se

desenvolve no interior do campo pedagógico, mas que, nitidamente, inscreve-se no âmbito da chamada História Cultural.

Nesta direção, Castanho (2019, p. 7) enfatiza que o encontro entre história da educação e história cultural, não é uma assimilação de uma pela outra, visto que nenhuma delas é anulada. Entretanto, ocorre uma “fecundação” mútua. A história cultural se preocupa com o “estudo da ‘teia simbólica’ tecida pelas sociedades humanas”. Enquanto a história da educação é apresentada como o “estudo do tempo e no espaço do fenômeno educativo”. Quando se estuda as representações e as práticas culturais, a educação assimila temas e visões próprios da história cultural.

A história cultural continuará sendo história cultural, interessada no estudo da ‘teia simbólica’ tecida pelas sociedades humanas. A história da educação seguirá sendo história da educação, preocupada com o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo em mudança. Mas, ao estudar as práticas e representações dos atores e instituições educativas, a história da educação estará filtrando para dentro de seu próprio campo, numa espécie de processo osmótico, temáticas e olhares antes específicos da história cultural, não importa em qual das modalidades das muitas que pontilharam seu itinerário (CASTANHO, 2019, p. 7)

Logo, a história cultural contribui, de acordo com Fonseca (2008), para a história da educação, por ser um campo dotado de aportes teóricos metodológicos e, desta forma, pode avançar em dimensões pouco exploradas fora da escola e da escolarização. Por isso, tanto as noções de representação como de práticas culturais foram apropriadas neste trabalho para nos permitir visualizar os conflitos sociais nas diversas formas de estratégias e táticas no cotidiano da educação de Nova Iorque, a fim de que pudéssemos compreendê-las a partir das memórias dos alunos e professores, convertidos em sujeitos desta pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que o aporte teórico aqui discutido se justifica por servir de fio condutor para a escolha das fontes (orais e documentais) que serão aprofundadas nas subseções seguintes.

1.1.2 As fontes Oraís

Optamos por utilizar a História Oral enquanto método de pesquisa, no sentido de compreender como fontes orais oriundas dos inquéritos do método da história oral,

uma vez que esta pode ser empregada em pesquisas com temas recentes, em que as entrevistas se tornam tema central nos estudos, desta forma é dada atenção na formulação das mesmas (MEIHY, 2011).

De acordo Vieira (2015, p.6), a história oral “tem dado suporte a pesquisas históricas sobre mobilidade social, vidas de professores, organização da escola, migrações, mulheres, jovens, entre outras”. Podemos situá-la como uma opção cientificamente sustentável para pesquisas em história e história da educação, pois com o surgimento da história cultural as fontes não se restringem apenas a documentos escritos. Neste sentido, vale ressaltar os ensinamentos de Febvre (1985) quando afirma que,

A História faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se não os houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da Lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p.249).

Assim, pode-se alinhar História Cultural e História Oral; pois, a metodologia da história oral coaduna com os pressupostos da História Cultural, visto que “trata das representações sociais, das práticas culturais e do processo de apropriação, áreas em que a participação dos sujeitos que as vivenciam é fundamental” (VIEIRA, 2015, p. 376). Sendo assim, a história oral é um elemento que possibilitou a análise do cenário educacional de Nova Iorque – MA e sua cultura escolar, através das narrativas dos sujeitos, uma vez que consistiu “na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (ALBERTI, 2013, p. 155).

Desta forma, adotamos a entrevista temática, em que o entrevistado tem o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas em um determinado período (ALBERTI, 2013). Para a realização desta pesquisa, elaboramos um roteiro geral, disposto na seção de apêndices (Apêndice C) ao final do trabalho, tendo por base o recorte temporal e o tema da pesquisa. Para Alberti (2013), este roteiro geral tem dupla função, a de sintetizar as questões levantadas durante a

pesquisa e a de dar subsídios para a elaboração dos roteiros de entrevista individual (Apêndice D), neste as perguntas foram divididas em três blocos, onde o primeiro diz respeito a aspectos pessoais dos sujeitos pesquisados e o cotidiano da cidade, o segundo sobre a construção da hidroelétrica de Boa Esperança e o terceiro sobre a cultura escolar.

Após a realização de um levantamento junto às escolas e a Secretaria Municipal de educação de Nova Iorque – MA, mapeamos em nosso universo da pesquisa, sujeitos que tenham vivido no município no período entre 1938 a 1968 e que possuem experiência na educação, seja como aluno(a) ou professor(a). Desta forma, selecionamos cinco sujeitos que concordaram em participar dos inquéritos.

Após realizarmos o contato inicial, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice A), em que os sujeitos autorizaram o pesquisador a utilizar os dados obtidos na entrevista. Sendo que dois sujeitos permitiram que seus nomes fossem identificados, após terem assinado o Consentimento de Identificação como Sujeito de Pesquisa (apêndice C), os outros três sujeitos pediram para os resguardar, sendo assim identificá-los-emos¹¹ como Flor de Algodão, Bromélia e Flor de Cajueiro, como vemos no quadro 02.

Quadro 02: Identificação dos Sujeitos de Pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	CRITÉRIO DE INSERÇÃO
Marli Araújo¹²	79	Aluna
Socorro Lima¹³	80	Aluna/professora
Flor de Algodão¹⁴	77	Aluna/professora
Bromélia¹⁵	79	Aluna/professora

¹¹ Utilizamos o nome de flores encontradas em Nova Iorque para identificar nossos sujeitos de pesquisa.

¹² Nascida em de Nova Iorque (submersa) em 1939, curso o ensino primário, descendente de origem negra, foi quebradeira coco e artesã de chapéu de palha de carnaúba.

¹³ Professora aposentada da rede Estatual de Ensino, nasceu em 1939, cursou o ensino primário em Nova Iorque(submersa) e foi professora deste grau nesta localidade.

¹⁴ Nascida em 1942 em de Nova Iorque(submersa), de descendência negra é professora aposentada da Rede Estadual de Ensino, cursou o ensino primário nesta localidade e o curso Normal Regional na Cidade de Floriano-PI, voltando posteriormente da sua cidade natal onde exerceu sua função como professora.

¹⁵ Nascida em Nova Iorque (submersa) em 1939 onde cursou o ensino primário sendo posteriormente professora na Escola Municipal Senador Neiva até 1967.

Flor de Cajueiro¹⁶	74	Aluna/professora
--------------------------------------	----	------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Pode-se observar a partir do quadro 02 que 80% dos pesquisados foram alunas e professoras em Nova Iorque, a partir disso podemos contrapor as representações de educação na cidade em dois momentos, o que elas foram alunas e o que elas foram professoras, tal diferenciação na linha de tempo estudada será imprescindível para reconhecermos os diferentes contextos.

A partir dos estudos empreendido por Thompson (1992, p.45), infere-se que a “história oral é tão antiga quanto a própria história”, tratando-a enquanto tradição transmitida através da oralidade. No entanto, levando em consideração o aspecto científico, somente a partir do século XX, com mudanças significativas na prática de pesquisa, que houve a possibilidade de se fazer uso de instrumentos tecnológicos como gravadores e filmadoras, possibilitando uso de fontes orais (FERRO; NASCIMENTO, 2009), neste sentido a fim de recolher os depoimentos de nossos sujeitos de pesquisa fizemos uso de um gravador de áudio mp3, tendo em vista que,

Na maioria das sociedades, existe normalmente um leque muito amplo de evidência oral. A importância social de algumas dessas tradições orais resultou também em sistemas confiáveis para sua transmissão de uma geração para outra, com um mínimo de distorções. Práticas tais como o testemunho grupal em ocasiões rituais, disputas, escolas para o ensino do saber tradicional e recitações ao assumir um posto podiam preservar por séculos padrões exatos, inclusive arcaísmo, mesmo quando não fossem mais compreendidos. (THOMPSON, 1992, p. 46-47)

Logo, a história Oral enquanto método de pesquisa pode apreender tradições orais que foram passadas entre gerações mediante seus sistemas confiáveis de transmissão, como pode ser empreendida em temas recentes como assinalado anteriormente correspondendo o caso da pesquisa por ora realizada; ao mesmo tempo que “se apresenta como um canal expressivo capaz de ultrapassar os limites presentes na documentação tradicional” (JUCÁ, 2003, p.22), uma vez que, o narrador

¹⁶ Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino, Nascida em 1945 em Nova Iorque (submersa) onde cursou o ensino primário nesta localidade e o curso Normal Regional na Cidade de Floriano-PI, voltando posteriormente da sua cidade natal onde exerceu função como professora.

valer-se-á de suas memórias para interpretar o passado mediado pelo tempo presente onde serão trabalhadas suas elocuições e elaborações nesta aproximação (RODRIGUES, 2003).

Assim, faz-se necessário discutir memória enquanto categoria metodológica, uma vez que as fontes orais oriunda das narrativas fez-se possível mediante ao seu “conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423). Desta forma, a memória tornou-se efetiva para a tessitura deste trabalho, porque os sujeitos, ao narrarem sobre suas histórias, fizeram representações sobre o passado e suas vivências na educação imbuídas de seus sentimentos.

Conquanto, Nora (1993) identificou a importância de conservar, construir e preservar a memória, pois “fala-se tanto em memória que ela não existe mais”. Desta forma, a história seria uma forma de preservá-la, tanto que ao estabelecer as diferenças entre ambas enfatiza que a

memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido sempre está em evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento [...] e a história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”, por isso a importância de guardar os lugares de memória¹⁷ (NORA, 1993, p. 9).

Embora se tratar de um conceito polissêmico, com diferentes concepções (memória social, memória étnica, memória artificial), estamos dialogando com Maurice Halbwachs (1990), mediados por *A Memória Coletiva* que contrapõe a ideia de existir somente uma memória individual, visto que, postula que só conseguimos rememorar fatos passados de nossa existência estando em contato com os outros mesmo quando eles não estiverem presente, pois em nossas memórias evocamos lembranças do grupo ao qual pertencemos, seja ao contemplarmos uma pintura, ao ouvirmos uma música ou ao observamos uma construção arquitetônica, portanto

[...] Nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma

¹⁷ Cabe ressaltar que o aporte conceitual sobre “os lugares de memória” não faz parte do objeto de análise na corrente pesquisa; contudo, aqui se justifica por conta de o referido autor lançar mão da perspectiva adotada para apoiar o entendimento do conceito de memória.

experiência fosse recomendada, não somente pela mesma pessoa, mais por várias. (HALBWACHS, 1990, p. 25)

Sendo assim, é preciso entender os dois tipos de organização de memória posto por Halbwachs (1990), a primeira se trata da memória individual, aquela que se organiza em torno de um indivíduo com subjetividade definida no quadro de sua personalidade, onde suas lembranças individuais são àquelas que não foram compartilhadas diretamente com o grupo, porque pertence apenas a ele. O segundo tipo trata-se da memória coletiva, pois essa envolve as memórias individuais, em outros termos, é o compartilhamento de lembranças em comum entre os membros da comunidade, assim

Se essas duas memórias se penetram freqüentemente: em particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, descolar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho. (...) A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal. (HALBWACHS. 1990, p. 53-54).

Desta forma, a memória coletiva tem sua contribuição para este trabalho por trazer articulação das narrativas dos sujeitos pesquisados, uma vez que estes fazem parte de um grupo e de uma sociedade historicamente situada com crenças, valores e atitudes definidas e por isso possuem percepções e lembranças da educação de Nova Iorque que se complementam.

Diante o exposto e seguindo a definição de Meihy (2011), utilizamos a história oral híbrida que tem como objetividade temática as narrativas dos sujeitos, ao mesmo tempo que preza o diálogo com outros documentos que serão apresentados no subtópico seguinte.

1.1.3 As Fontes Documentais

Ao iniciarmos a pesquisa, houve a necessidade de localizarmos fontes documentais em busca de dados que apreendessem o objeto em questão. Marc Bloch

(2001), compara o trabalho do historiador ao ogro da lenda, que fareja a carne humana porque sabe que ali está sua caça. O pesquisador, nesse sentido, fareja pela documentação em busca daquilo que o interessa para a pesquisa. Desta forma, partimos do entendimento da ampliação do conceito de fontes histórica postulado por Le Goff, pois

escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante um pólen de fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 2001, p.28)

A título de exemplo, Alberti (2000, p. 2) enfoca que “registros sonoros (músicas, jingles, gravações radiofônicas), ou ainda fotografias, caricaturas, desenhos, filmes, monumentos, obras de arte e de arquitetura, são passíveis, hoje em dia, de se tornar fontes para o estudo do passado”, pois qualquer instrumento pode tornar-se uma fonte em pesquisa histórica, tudo dependerá do olhar que o pesquisador vai dar a suas fontes e seus detritos, fragmentos e ruínas para gerar sentidos a fim de interpretar o passado, desde modo podemos fazer uso dessas fontes se houver necessidade para melhor apreender nosso objeto de pesquisa em questão.

Desta forma, Nunes e Carvalho (2005) apontam para a necessidade de discutir a questão das fontes na pesquisa em história da educação, primeiro porque é delas que dependem as investigações “não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 29), como também são os materiais com o qual podemos contar. No processo de recolher fontes as autoras supracitadas enfatizam que as dificuldades existem e podem ser lacunares, residuais e parcelares; ao mesmo tempo que prezam a importância de respeitar o campo da empiria, bem como fazer o manuseio crítico das fontes para ter um novo olhar sobre a pedagogia e a educação.

Em relação a este trabalho, buscou-se fontes em arquivos digitalizados de banco de dados da internet, como veremos adiante, uma vez que este ambiente também se configura como lugar de memória. Neste sentido, Castro (2017) ao discutir sobre os arquivos e fontes na história da educação, parte dos lugares, do papel e das transformações ocorridas nos arquivos com a inserção da tecnologia da informação e da comunicação, desta forma identifica uma desmaterialização dos documentos que

antes eram posto de forma física e passam agora a serem digitalizados e eletrônicos, estes “contribuem para o ‘resgate’ e a produção de memórias perdidas em papéis, nem sempre conservada, trazendo fragmentos de informações corroídas pelo tempo, dificultando a montagem de um corpus textual construídos por homens e mulheres” (CASTRO, 2017, p. 233).

Sendo assim, o banco de dado consultado foi do Acervo Digital da Biblioteca Pública do Estado do Maranhão¹⁸. Diante os inúmeros arquivos encontrados elegeu-se para esta pesquisa os que abordassem a temática da educação no Maranhão e em Nova Iorque, a fim de dar-nos subsídios para entender como está se configurava nestes territórios no recorte temporal da pesquisa, logo utilizou-se:

- Documentos oficiais composto por: mensagens emitidas à Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão pelos governadores Paulo Martins de Ramos, Sebastião Archer da Silva e Newton de Barros Bello; e anuários estatísticos de 1938 e 1956.

Tratando-se de documentos oficiais, produzidos direto ou indiretamente pelos governantes, é preciso questionar as representações nelas contidas, ou seja, qual era a visão de educação no território maranhense durante o período estudado e perceber como estas se efetivaram a partir de práticas culturais.

Deste modo, as mensagens dos governadores podem ajudaram-nos a apreender as políticas educacionais implementadas no Estado, e os Anuários Estatísticos a mapear os aspectos educacionais como população alfabetizada e escolas em Nova Iorque entre as décadas de 1930 a 1950, uma vez que a publicação do ano de 1956 abrange a década de 1940.

Além dos documentos citados, solicitamos¹⁹ a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) Relatórios de Atividades sobre ações desenvolvidas pela COHEBE (Companhia Hidroelétrica de Boa Esperança) durante a construção da Usina Hidroelétrica Boa Esperança em Nova Iorque, onde disponibilizou-se os documentos abaixo:

¹⁸ Para saber a respeito pode-se acessar <http://www.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/index.php>

¹⁹ Realizamos a solicitação a partir da Lei nº 12.527/2011 de Acesso à informação através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)

- Relatório Anual do Exercício de 1963, Informativo Geral do Município de Nova Iorque;
- Relatório COHEBE do Planejamento Físico da Cidade de Nova Iorque – MA (1968);
- Plano de Trabalho da Comissão de Desenvolvimento dos Municípios da Área de Boa Esperança – DEMABE.

A análise destes relatórios pode ajudar-nos a compor elementos educacionais que se configuravam no lócus de pesquisa na década de 1960 como quantidade e formação dos professores, dimensões arquitetônicas da escola e frequência escolar de alunos, uma vez que a CHESF realizou e levantamentos das condições socio cultural do município como etapa do processo de desapropriação da cidade pelos moradores.

Deste modo, as fontes documentais ora postas, constituem-se de primeira mão (GIL, 2008), pois ainda não receberam tratamento analítico, logo proporcionam informações que são passíveis de inúmeras inferências. A este respeito, apresentaremos na próxima seção a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) como técnica utilizada para o tratamento dos dados.

1.1.4 Tratamento das fontes

A análise de conteúdo foi escolhida para descrição dos discursos por apresentar um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de análise das comunicações que visam obter “nas mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

Franco (2008, p. 12) compreende a análise do conteúdo como “uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que [...], elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

Nesta perspectiva, o procedimento baseado em análise do conteúdo permite interpretar a mensagem das fontes documentais, bem como das fontes orais utilizadas nesta pesquisa, uma vez que esta técnica permite “representar o conteúdo de um

documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (BARDIN, 2011, p. 45).

Neste sentido, a organização das análises do conteúdo consiste na pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para tanto fizemos leitura das fontes documentais e das narrativas dos sujeitos pesquisados. Em seguida fizemos o recorte das informações que foram utilizadas para compor o corpus de análise a partir da regra de exaustividade²⁰. Na fase da exploração do material e do tratamento dos resultados criamos categorias semânticas de análise que consiste na criação de temas a partir dos objetivos e dos dados da pesquisa (BARDIN, 2011).

De acordo com Bardin (2011, p. 117) a “*categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Tal procedimento seguiu as recomendações de Gomes (2011), que consiste em isolar elementos e reordená-los a partir de uma classificação das mensagens contidas nas fontes, problematizando-as e questionando-as em busca de sentidos, a partir das práticas e representações da culturais que se fizeram presentes no cenário de Nova Iorque no período de recorte, ou seja, no objeto de pesquisa.

Diante o exposto, a organização e tratamento dos dados dividiu-se em dois momentos que serão explicados adiante. O primeiro diz respeito às fontes documentais, para tanto realizou-se:

- Leitura dos documentos a fim de identificar elementos a respeito da educação no período estudado;
- Montagem de quadro referência agrupando trechos das mensagens contidas nos documentos correspondente ao item anterior onde criou-se as categorias de: educação no Maranhão e aspectos educacionais em Nova Iorque;
- Interpretação dos dados com base em revisão bibliográfica.

O segundo momento diz respeito a organização das fontes orais de pesquisa, pois após o registro de cada entrevista começamos o tratamento dos dados, que consiste na passagem da representação oral para a forma escrita. Esta fase do

²⁰ Exige que nenhum documento seja deixado de fora para compor o corpus da análise.

procedimento compreende as “etapas de transcrição, conferência de fidelidade da transcrição e copidesque” (VIEIRA, 2015, p. 347).

Na etapa da transcrição realizamos a primeira versão do depoimento por escrito, com absoluta fidedignidade. Na etapa seguinte, escutamos o depoimento ao mesmo tempo em que corrigíamos os erros, omissões e acréscimos ocorridos no processo de digitação da transcrição. Na etapa do copidesque submetemos as entrevistas a um último tratamento, que consiste em “preservar as características da linguagem falada”, conforme sugere Alberti (2005, p. 214).

Concluída a etapa de transcrição, iniciamos a organização do corpus de análise, que consistiu em:

- Leitura das narrativas dos sujeitos pesquisados a fim de identificar em suas trajetórias enquanto alunos e professores, aspectos da cultura escolar em Nova Iorque no período de 1938 a 1968;
- Montagem de quadro agrupando trechos das narrativas corresponde ao item anterior;
- Organização semântica das narrativas, onde reagrupamos trechos por semelhança tendo por base os objetivos da pesquisa, criando-se as seguintes categorias de análise: memórias da fundação da cidade, memórias do cotidiano, memórias da inundação, Instituições Escolares: Grupo Escolar e Escola Municipal; Professoras do Ensino Primário; Materiais e Disciplinas Escolares; Programa Escolar, Aulas e Práticas de Castigo e Festas Escolares.

A partir do exposto, começamos a etapa de inferência, deduzimos de forma lógica o conteúdo que estávamos analisando a partir de estudos já realizados, das hipóteses levantadas e dos questionamentos apresentados com relação às representações culturais levantadas (BARDIN, 2011).

Concluído este processo, seguimos para a interpretação dos dados, momento em que os resultados foram “tratados de maneira a serem significativos” (BARDIN, 2011, p.101). Nesta fase as representações e práticas culturais evidenciadas aparecem de forma mais ampla e os resultados nos levam à constatação de que a análise de conteúdo nos permitiu perceber os discursos apresentados pelas fontes de uma maneira sistemática e articulada, que será discutida nos capítulos seguintes.

1.1.5 Organização do trabalho

Com a finalidade de apresentar os resultados obtidos na pesquisa de forma sistematizada este trabalho divide-se em IV Seções.

Na Seção I: *Introdução*, são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específico e a justificativa do trabalho. Em seguida faz-se o percurso teórico metodológico na forma de abordagem História Cultural como base de sustentação para esta dissertação, a partir de autores como Barros (2003), Chartier (1990) Nunes e Carvalho (ano), dentre outros; o método da história oral e entrevista temática mediada pelos estudos de Alberti (2013) e Meihy (2011); as fontes (documentais e orais) utilizadas, e o seu tratamento, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Na Seção II: *Às margens do Rio Parnaíba, uma cidade: Nova Iorque – MA*, apresentamos o cotidiano da cidade de Nova Iorque Submersa, a partir das narrativas dos sujeitos de pesquisa, assim discutimos os trabalhos realizados por homens e mulheres, o comércio, as festas sociais e o processo transferência da cidade e dos moradores para a nova Nova Iorque.

Na Seção III: *Um mergulho: teias educacionais de Nova Iorque (1938-1968)*, realizamos apontamentos sobre a educação no Brasil, no Maranhão e em Nova Iorque, a fim de mapear o cenário educacional neste Estado e município. Para tanto, lançamos mão de fontes documentais alinhadas aos estudos bibliográficos de autores como Faria Filho e Vidal (2000), Frazão (2018), Souza (2004; 2008), entre outros.

Já na Seção IV: *Costurando fios de memórias: cultura escolar em Nova Iorque*, discutimos a cultura escolar no cenário educacional do município mediante memórias dos sujeitos pesquisados em que foi possível apreender as seguintes categorias empíricas de análise: Grupo Escolar e Escola Municipal; Professoras do Ensino Primário; Materiais e Disciplinas Escolares; Programa Escolar, Aulas e Práticas de Castigo e Festas Escolares. Para análise dessas categorias buscou-se aportes teóricos nas noções de práticas e representações culturais de Barros (2003) e Chartier (1990); nos estudos de cultura material escolar de Castro (2011), na concepção de cultura escolar de Julia (2011), na compreensão de instituições escolares de Magalhães (2004), nas sensibilidades de Pesavento (2012), dentre outros.

2 ÀS MARGENS DO RIO PARNAÍBA, UMA CIDADE: NOVA IORQUE – MA

Nesta seção, objetivamos apresentar aspectos gerais da cidade de Nova Iorque – MA, hoje submersa nas águas do Rio Parnaíba, contextualizando sua história entrecruzando com as memórias que os sujeitos de pesquisa apresentam sobre este período, pois acreditamos que é preciso situar nosso objeto de pesquisa no tempo e no espaço. Além do mais, a construção do espaço citadino é um emaranhado de fios que perpassam as narrativas sobre a cidade de Nova Iorque, como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 03: categorização das narrativas sobre a cidade de Nova Iorque - MA.

Categorização das Narrativas	Conteúdo
Memórias da fundação da cidade	Dizem respeito as narrativas sobre a transmissão oral passada entre as gerações abordando a história de criação cidade e aspectos marcantes como a passagem da coluna Prestes em 1925 e uma enchente em 1926.
Memórias do cotidiano	Diz respeito as narrativas dos sujeitos de pesquisa sobre o cotidiano da cidade como: atividades desenvolvidas por homens e mulheres, comércio e festas sociais.
Memórias da inundação	Enfoca as narrativas dos pesquisados em relação a construção da Hidroelétrica de Boa Esperança e o processo de desapropriação e reassentamento dos moradores da cidade que seria submergida para a nova cidade construída rio a cima.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

Entender as categorias postas é poder articulá-las entre si, afim de construir um todo simbólico, a partir da visão daqueles que as vivenciaram, desse modo nos tópicos seguintes discutiremos cada uma delas afim de traçar aspectos da vida cotidiana em suas práticas e representações.

2.1 Nova Iorque: história da margem

Sobre a criação da cidade de Nova Iorque, registra-se que durante o processo de desbravamento do sertão maranhense no século XVII e XVIII houveram duas correntes de expansão, a pernambucana e baiana, neste sentido ao atravessarem o rio Parnaíba se depararam com a fazenda Sussuapara do português Domingos do Espírito Santo e Silva, que no ano de 1839 foi sangrado pelos balaíos. Com sua morte a fazenda desapareceu e passou a ser denominada Porto da Marimba. No ano de 1871 com a chegada do norte americano Eduardo Burnet foi construída nesse porto a primeira casa de telhas para estabelecer comércio na região (IBGE, 1959). O período da chegada de Eduardo Burnet corresponde ao do Segundo Reinado²¹ em que foi oficializada a navegabilidade do rio Parnaíba para fins de relações comerciais, esta navegação perdurou até meados do século XX (GANDARA, 2008).

Após Burnet construir a primeira casa de telha começou-se um aglomerado que passou a ser conhecida Vila Nova. Com o rápido progresso no comércio e com a Vila Nova sendo ligada a comarca de Pastos Bons, com o desmembramento administrativo entre ambas, Eduardo Burnet em homenagem a sua terra berço denominou a Vila Nova de Nova Iorque.

Sobre o período de construção da cidade foi perguntado aos nossos sujeitos de pesquisa o que eles ouviram falar através dos seus pais, avós e pessoas mais velhas, assim as narrativas demonstram que

Nova Iorque foi fundada naquela época, a primeira Nova Iorque quem fundou ela foi... como é o nome dele? Senhor... eu sabia até o nome dele, minha mãe contava era muito para mim, que tinha... que nessa época lá aparecia essas pessoas de muito longe, porque lá era mato, aí eles chegaram... como é o nome... Eduardo Burnet, foi quem fundou Nova Iorque nessa época [...] Aí minha mãe falava que vinha um pessoal e começava destruindo, acabava, um revoltoso, chamava o nome de revoltoso nessa época, eu nem me lembro mais. Aí pegava, destruía as casas, destruía tudo. Nessa época, a primeira Nova Iorque foi um sofrimento, sabe? Aí depois não, ficou a Nova Iorque, o pessoal começou a se ajuntar, aí começou aquela cidadezinha, a primeira cidade, aí o rio veio e tomou, aí fizeram outra cidade mais em cima, que é essa que acabou agora. (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

²¹ o segundo reinado no Brasil corresponde a um período de 49 anos e teve início com o fim do período regencial em 23 de julho de 1840 com a declaração de maioridade de Pedro de Alcântara, e teve seu término em 15 de novembro 1889 com a proclamação da República.

[...] sempre diziam que Nova lorque já tinha tido uma mudança, quando a gente chegou lá. Minha avó contava que eles contavam que Nova lorque já tinha sido inundada. Agora de lá pra cá só lembro dessa mudança que nós viemos pra cá, nós não assistimos, mas disse que teve uma mudança ai pra trás, que lá onde tinha o lugar das raparigas, como chamava meretrizes, né! Como eles chamavam *cai na água*, que eles chamavam, era o lugar que a Nova lorque velha, as casas do pessoal mais ou menos era pra lá, ai quando foi inundada ai mudaram mais pra cima, sempre eles contavam essa história, que eu ouvia muito contar, mas eu num... (Socorro Lima, 25 de dezembro 2018)

[...]eu lembro assim... que a mamãe falava numa enchente...parece que de vinte e seis. Ela falava muito que foi destruída lá, né! a primeira vez, ela falava. Porque a minha mãe era de dezessete e ela lembrava muito [...] que a Nova lorque era cima da outra Nova lorque e essa Nova lorque foi destruída a primeira vez numa enchente muito grande, agora acho que foi mais ou menos em vinte e seis, que ela dizia. Mas eu não sei explicar bem porque só os mais velhos de lá, do que eu né. (Flor de Algodão, 04 de fevereiro 2019)

Diante as narrativas, evidencia-se dois momentos rememorados sobre a cidade, o primeiro diz respeito à passagem da Coluna Prestes²² pela cidade no ano de 1925, de acordo com Bromélia, os revoltosos. Neste sentido Forjaz(1977, p. 6) enfatiza que ao entrarem no Maranhão ocuparam a cidade de Santo Antônio das Balsas, pois “O destacamento Siqueira Campos, com o qual marchava Juarez, ocupou a vila de Passagem Franca, às margens do rio Parnaíba, sendo dali encarregado de cortar as ligações entre Nova lorque e Barão de Grajaú, no Maranhão, e Teresina, no Piauí”. Tal episódio também se registra na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros onde consta que,

Em 1925, Nova lorque foi saqueada pela revolução comandada por Luís Carlos Prestes, tendo os revolucionários arrombado todos os estabelecimentos comerciais, queimado os arquivos públicos (Coletoria Estadual, Prefeitura Municipal e Cartório do 2ª Ofício), quebrado o aparelho telegráfico e abatido gado, em grande escala, para a manutenção das tropas e, também, foi apreendida uma balsa carregada de mercadorias procedente de Uruçuí-PI, as quais foram extraviadas juntamente com as dos estabelecimentos locais Quando as tropas invadiram a vila, encontraram, apenas, as famílias Srs. José Lopes Milhomem, Mariano Alves de Sousa e José Italiano de Araújo; as demais se haviam escondido no interior do município e no vizinho Estado do Piauí. Depois de a vila ocupada pelos revolucionários é que

²² Trata-se um movimento iniciado com o levante Tenista contra o governo brasileiro, devido a insatisfações do quadro militar com o governo. Sob a liderança dos tenentes Miguel Costa e Luís Carlos Prestes, em que saíram em marcha pelo Brasil, os tenentes pretendiam propagar seu ideário político e incentivar a eclosão de novos movimentos revolucionários que solapassem gradativamente o regime oligárquico vigente A coluna atravessou 11 estados brasileiros cerca de 25 mil quilômetros percorridos.

o coronel Djalma Dutra mandou avisar que as famílias voltassem para suas casas que nada aconteceria. A permanência das tropas na vila foi de oito dias, e, depois, retiraram-se rumo à capital do Piauí. (IBGE, 1956, p. 238)

Na passagem da coluna Prestes por Nova Iorque, como consta, a maioria das famílias esconderam-se em fazendas ou povoados nas proximidades à cidade, uma vez que, o medo de que a coluna pudesse fazer algum mal à população se instaurava no imaginário social, pois houve grande divulgação midiática do Governo Federal atribuindo-lhes a “imagem que os caracterizava como saqueadores, malfeitores, estupradores foras da lei, etc.” (PINHEIRO, 2005, p. 40). Desta forma, a representação que os sujeitos de pesquisa trazem sobre esse episódio na história de Nova Iorque é de que eles eram revoltosos e que deveriam ser temidos, no entanto conforme Forjaz (1977) a coluna prestes ao marchar pelo Brasil, estavam em busca de apoio da população para poder propagar seu ideário político, para tanto realizavam ações como comícios e manifestações públicas em diversas localidades por onde passavam.

O segundo momento diz respeito a enchente do Rio Parnaíba em 1926, em que as águas inundaram prédios públicos e casas deixando-as devastadas. Socorro Lima, enfatiza que as casas e prédios foram reconstruídas pelos moradores em uma região onde as águas não pudessem inundá-la novamente. De acordo com Lira (2012) neste episódio os moradores sem ajuda do governo municipal, estadual ou federal construíram suas casas e ruas com ajuda uns dos outros, pois a região sul do Maranhão na década de 1920 de acordo com Pinheiro (2005, p.33) “era completamente esquecido pelo governo sem receber nenhum beneficiamento por parte do Estado”.

Podemos considerar esta enchente como a história, pois de acordo com Certeau (2011) as relações dos homens com a natureza têm causas e feitos, pois, os indivíduos produzem cultura através da sua relação com a natureza e torna o ambiente natural em ambiente cultural. Neste sentido, a enchente é o elemento natural, a cidade o ambiente cultural que antes era um ambiente natural, mas que foi modificada. A enchente poderia ser apenas mais um elemento natural, porém à medida em que modificou o ambiente cultural ela abre espaço para representações e práticas, fazendo deste fato a história.

Os episódios descritos passaram-se entre as gerações, bem como a história de quando Eduardo Burnet que vindo de longe fundou a cidade. Possivelmente estas foram perpetuadas através da transmissão oral, muito utilizada em sociedades onde o domínio da cultura escrita ainda não havia chegado. De acordo com Thompson (1992) existem muitas evidências orais em diversas sociedades, ao mesmo tempo que estas assumem grande importância social através de sistemas confiáveis de transmissão das tradições e histórias de uma geração para outra.

2.2 Memórias do cotidiano: trabalho, comércio e festas sociais

Entendemos a cidade como lugar de memória, pois de acordo com Certeau (2007, p.173) “a cidade, à maneira de um nome próprio, oferece assim a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, isoladas e articuladas uma sobre a outra”, logo, a cidade, enquanto campo de pesquisa da história, é construída por atores sociais que portam interesses, culturas e imaginários específicos dentro de locais que possuem conjunturas e histórias específicas (SECCHI, 2009). Neste sentido, afim de conhecermos as especificidades da cidade de Nova Iorque, hoje submersa, perguntamos aos sujeitos pesquisados como os moradores viviam e quais os trabalhos desenvolvidos no cotidiano por homens e mulheres.

[...]viviam tudo em igual... que os homens tudo era... os trabalhador de roça, que serviço essas coisas, a prefeitura... só conheci dois guardas da prefeitura... o finado João Mago, o compadre Nego (longo tempo em silêncio...) o finado João Mago era o soldado e guarda era o compadre Nego e o finado Zé. Era os guarda, num tinha outros empregados, essas coisas assim. (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

[...] era coco; era roça, a gente diz roça que era mais lavradores da pobreza né; era o chapéu de palha, né, que se aprendia a fazer né, da palha da, do olho da carnaúba, que tinha muito lá, lavagem de roupa... os trabalhos das mulheres. Os homens eram mais era roça também, lavrador... o meu pai era carroceiro, né, ele gostava de trabalhar com a carrocinha, carros de bois também, ele carregava madeira, né do mato, chamava mato. (Flor de Algodão, 26 de dezembro de 2018)

Percebe-se na fala de Marli Araújo que todos viviam em igualdade no que se refere ao trabalho da roça, já Flor de Algodão o atribui à pessoas da pobreza ao mesmo tempo que aborda a divisão social do trabalho no momento em que atribui trabalhos desenvolvidos especificamente por mulheres como a lavagem de roupa(entendido como trabalho doméstico), confecção de chapéus e a quebra do coco babaçu, por outro lado, os homens ficavam mais responsáveis pela lavoura como pode-se observar na imagem 02.

Imagem 02: População ocupada em Nova Iorque na década de 1950.

POPULAÇÃO MAIOR DE 10 ANOS	%	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Agricultura, pecuária, silvicultura	35	1.367	15	1.382
Atividades domésticas não remuneradas; atividades escolares discentes.	52	101	1.947	2.048

Fonte: Relatório de Planejamento Físico da cidade de Nova Iorque - COHEBE, 1968.

A partir da imagem 02 e das narrativas sobre trabalhos desenvolvidas por homens e mulheres, ver-se de sobremaneira a inserção das mulheres novaiorquinas em atividades que não geram remuneração, logo, concordamos com Abramovay (1998) quando ressalta que no tocante ao trabalho da mulher e do homem existe uma redução de conhecimento sobre o trabalho das mulheres em casa e no meio rural, o que explicaria a preferência do trabalho masculino na sucessão da terra exigindo padrões rigorosos com relação às mulheres e consequentemente a falta de alternativas de trabalhos que gerem renda.

Nesse sentido, Falci (2002) aponta que as mulheres do sertão nordestino que pertenciam as classes mais abastadas não realizavam muitas atividades fora do lar, pois sua educação era instruída para ser mãe e dona de casa, no entanto as mulheres mais empobrecidas por pertencerem a um extrato da população que demanda estratégias de sobrevivência desenvolviam atividades diversas como “costureira e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras – estas ultimas, na enxada, ao lado de irmãos, pais ou companheiros, faziam todo o trabalho considerado masculino: torrar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, limpar a roça do mato e colher” (FALCI, 2002, p.250). Segundo Bassanezi (2002) nos anos 50, também conhecido como anos dourados, a distinção entre os papéis social masculino e feminino eram perceptíveis,

uma vez que a moral sexual da mulher e os trabalhos que ela realizava eram vistos como secundários ao homem, o chefe da casa.

Por outro lado, partindo do entendimento de que a agricultura através do plantio de roça ao mesmo tempo que garantia o sustento das famílias era atividade mais rentável do município, os moradores lavradores buscavam comercializar seus produtos, uma vez que Nova Iorque ficava na rota fluvial do comércio oportunizado pelas águas navegáveis do Rio Parnaíba, tendo um porto de embarque e desembarque onde a Companhia de Navegação a Vapor do Rio Parnahyba fazia parada para abastecimento de produtos oriundos da produção agrícola como arroz, milho, feijão, mandioca brava, feijão, cana de açúcar, algodão, amêndoas, coco babaçu e peles de animais (MARANHÃO, 1923) que eram exportados para a cidade de Floriano-PI, Teresina-PI e Parnaíba-PI, tais práticas eram frequentes e perduraram até a década de 1960.

Quanto aos comerciantes locais nossos sujeitos de pesquisas nos dizem que:

[...]Comércio, tinha a loja do finado Bernardino. De loja só a do finado Bernardino e comercial de venda de coisa tinha a do finado Enoque, era do finado Bandeira... deixa eu ver mais... Ah, sim, tinha a loja do coronel Santana também, pai da Dona Jesus [...] sim, o finado Zé Leão também tinha um comerciozinho[...] tem venda que a gente lembra e tudo e muitas a gente vai lembrando aos poucos. Tinha o finado Elias que tinha uma venda, mas não era de tecido... (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

[...]o comerciante... os homens que tinham comercio lá era o Enoque Mendes tinha uma quitanda, o Bernardino Rêgo tinha uma loja, coronel Santana outra loja também, o seu Neiva tinha uma loja e tinha os outros tipos de comerciozinho de quitanda, num sabe... e os outros pobres lavradores, continuavam aquela vida simples. (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

[...]O comércio, o nosso comércio era contado assim os comerciantes, comerciantes eram poucos, uma quitandinhas, né! com cereais, com o azeite, com essas coisas. Eu acho que o fumo era feito mesmo por lá mesmo, o azeite também, coisas feitas por lá mesmo. (Flor de Algodão, 26 de dezembro de 2018)

o Bernardino Rego tinha, mas o do Bernardino Rego era de vender roupa, não sabe. O Enoque Mendes tinha o comércio, até grande o do compadre Enoque nessa época, tinha o comércio mesmo, agora quando eu era novinha, de quem era um comércio que tinha lá, meu Deus, que a gente trocava tapioca, que a gente fazia tapioca e trocava por roupa, para ganhar roupa, era assim, dava tapioca para a gente ganhar um [...] (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

Podemos observar a partir das falas acima, que eram poucos os comércios locais, ou como diz Flor de Algodão “o nosso comércio era contato”, pois para montar um comércio era preciso ter poder aquisitivo, possuir bens de família ou renda fixa. Desta forma, Socorro Lima ilustra um quadro social onde havia os comerciantes que possivelmente teria maior poder aquisitivo, os comerciantes e suas quitandas com menor poder aquisitivo e os lavradores que são os homens e mulheres simples que lidavam diretamente com a terra e a produção de grãos e criação de animais. Há neste sentido uma separação entre o extrato do comércio e os demais moradores, antes de tudo uma separação cultural entre os homens/mulheres lavradores e os homens comerciantes, no sentido dos símbolos socialmente construídos, o que tem haver pelo lugar social que estes ocupam dentro da sociedade.

Os homens do comércio são lembrados pelo lugar social ocupado em Nova Iorque, um lugar de certa forma com privilégios em detrimento a outra parte dos moradores da cidade, por outro lado são lembrados por serem aqueles que mantinham uma ligação comercial direta com os moradores através da relação de troca entre produtos e dinheiro, entretanto Bromélia, menciona que quando adolescente trocava produtos de base orgânica por industrializado, como roupas, porém não lembra o nome do comerciante. A prática do escambo foi muito utilizada no Brasil no período colonial, mas não podemos inferir que esta prática era corriqueira em Nova Iorque, pois não temos dados o suficiente para isso.

Chartier (1990) nos lembra o propósito da história cultural, que é identificar como uma realidade é construída, pensada e dada a ler, neste sentido notamos a organização social de Nova Iorque através da percepção e apreciação do nas falas dos sujeitos quando estas classificam e dividem o mundo social, neste caso entre lavradores que são as pessoas pobres e os comerciantes que são as pessoas com maior poder aquisitivo.

Outra classificação e divisão no mundo social contido nas falas dos sujeitos de pesquisa, dizem respeito a segregação racial na cidade, especificamente aos espaços de lazer como observamos:

[...]Nova Iorque tinha uma divisão, num sabe... tinha divisão dos brancos, dos pretos e dos morenos, ta entendendo?! Mas a nossa família participava da primeira divisão, porque a gente participava lá do clube, que tinha o clube dos brancos, como é?! Aí tinha o clube, a União Artística dos morenos e tinha outro lugar lá que eu não sei como

era que chamava que era dos pretos. Tinha divisão, Nova Iorque... tinha essa besteira. Depois que eu cresci muito, eu vi que isso aí num levava a nada, todo mundo é igual [...]No clube, tinha o clube e tinha a União artística e tinha, meu Deus como é o nome daquela.. tinha uma casa lá pra cima numa rua que eu não sei como era o nome que faziam a festa dos negros....Na RUA DA MANGUEIRA! Que fazia as festas dos pretos. Só era esses três tipos de lugar lá. (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

[...]tinha uma União Artística e o Cassino. Ai a maioria das festas era feita assim em casa de família e tinha separação de brancos e negros, lá tinha esse preconceito muito grande ainda, né!. As festas eram separadas, dos brancos era nesse cassino né, os pretos tinha desses que dançavam na união artística e outros era nas casas de família que faziam as festas, sabe, eram separados, até assim quando nós chegamos aqui tinha essa separação de pretos com brancos, esse grande preconceito, viu...mas graças a Deus acabou.(Flor de Algodão, 26 de dezembro de 2018)

[...]Agora disso daí tinha separação. A festa dos brancos era dos brancos, os negros olhava de fora, os negros olhava a festa de fora. Agora quando tinha festa de negro que tinha algum branco que queria ir olhar as festas, ia.. algum rapaz branco dançava... (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

[...]na Cidade Velha era o Cassino, Cassino. tinha o Cassino e tinha o prédio velho da União, que era um prédio enorme que o povo fazia festa lá também, era no Cassino e na União. no Cassino era aquelas... assim aquela coisa para o pessoal mais... Da elite como se diz né, e na União era o bagaço, e tinha também o finado João Cajazeira lá em cima na Rua do Urubu, que fazia as festas do povo lá da... tinha... e o Feliciano Preto, tinha... . O Seu Feliciano Preto tinha uma sala mais beleza de mundo que fazia festa... (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

Observa-se a partir das narrativas, que, os espaços de lazer eram divididos entre o Clube Cassino e a União Artística, respectivamente os locais de festa dos homens e mulheres brancos e dos homens e mulheres negras. Além destes dois espaços haviam também casas onde os negros se encontravam para festas, pois “os jogos dos passos moldam espaços” (CERTEAU, 2007. p. 176), ou seja, o ato de caminhar e frequentar os espaços geográficos postos é um processo segundo o mesmo de apropriação e realização que implica relações entre posições diferenciadas, neste sentido, as casas que a princípio tinham as formas empregadas apenas de um espaço de moradia, ganham outros modos de uso, que são os locais de festa, logo

se existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede de prosseguir) o caminhante atualiza algumas delas, deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer, mas também as desloca e inventa outras formas (CERTEAU 2007, p. 178).

Deste modo, na cidade de Nova Iorque, como fica evidenciado existia a proibição dos negros frequentarem os espaços de festas dos brancos, desta forma ao mesmo tempo que há uma ordem espacial que organiza a cidade sempre haverá a possibilidade de criação ou (re)criação de lugares, uma vez que a hierarquização da sociedade se constitui através das lutas sociais, pois a conquista dos espaços vai depender do capital que se possui. Neste sentido, “os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (BOURDIEU, 2008, p. 163).

Além da segregação racial, identificamos a segregação das mulheres livres ou prostitutas.

lá em nova Iorque, lá na cidade velha foi muito...mulher da vida num tinha direito nenhum de encostar nas festas, nem de olhar, tu acredita. (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

Tinha preconceito também de mulher livre, muito preconceito lá em Nova Iorque, às vezes até na igreja a gente observava assim que tinha preconceito, hoje graças a Deus acabou, quem era livre não ia pro apostolado, num sei o que...tinha aquelas... lá em Nova Iorque era, elas eram barradas né, na velha. Agora aqui acabou, graças a Deus, viu! (Flor de Algodão, 26 de dezembro de 2018)

Assim, quando já foi na época da... quase da mudança da Cidade Velha para cá é que o povo dizia que aqui tinha um lugar que o povo chamava Buruque, lá era onde as mulheres de vida livre ficava, mas eu não tomei conhecimento, não cheguei nem a tomar conhecimento como é que era lá, eu sei que tinha, que existia esse negócio desse Buruque para lá que o povo chamava. Agora lá na Cidade Velha, na Cidade Velha tinha um lugar que era lá chegando na beira do rio que o povo chamava Cai na Água. O povo chamava Cai na Água que lá tinha as casas de umas lá, mas eu nem cheguei a conhecer, era o Cai na Água na Cidade Velha (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

No Brasil, entre as décadas de 1940 a 1960, a mulher ideal era definida pela representação de papéis tradicionais diretamente ligada a subjugação da representação masculina, ou seja, em detrimento das ocupações domésticas. Neste sentido, assiste-se em Nova Iorque a dualidade entre moça de família em contraposição a moça leviana, que de acordo com Bassanezi (2002, p.610) “às primeiras, a moral dominante garantia respeito social, a possibilidade de um casamento-modelo e de uma vida de *rainha do lar* – tudo o que seria negado às *levianas*”. As moças de família eram aquelas obediente às normas moral, que era patriarcal, tinham medo de ficarem mal faladas, por isso respeitavam os pais, preservavam sua intimidade sexual e física com os rapazes, sendo que estas casavam virgem. As moças levianas, deveriam ser evitadas pelas moças de família para evitar serem mal faladas, pois eram aquelas que usavam uma roupa mais decotada mostrando as silhuetas do corpo, saíam com muitos rapazes, eram vistas em lugares onde sugerissem que não preservavam sua intimidade física ou sexual como lugares escuros. No entanto, existe outra categoria de mulheres além das moças de famílias e moças levianas, são as prostitutas²³.

As prostitutas em Nova Iorque não tinham o direito de frequentar festas ou de participar dos grupos de oração da igreja católica, pois eram consideradas tudo aquilo que a moral da época pregava contra: impuras, mal faladas, más influências, e desta forma eram barradas. Em Nova Iorque existia uma casa de prostituição chamado de “*cai n’agua*”, assim, se existia uma casa de prostituição é porque consequentemente existiam frequentadores. A este respeito, Bassanezi (2002, p.613) pontua que “os rapazes normalmente procuravam em suas aventuras prostitutas ou mulheres com quem não pensava em firmar compromisso, como as *garotas fáceis, galinhas ou biscates* que lhes permitiam familiaridades proibidas às *moças para casar*”.

quando eu fiquei moça lá, que eu não sei a data certa, era no clube que a gente ficava. Quem levava a gente pra festas lá era seu Enoque Mendes, o pai da Graça da Maria Alice, da Vanda. Ele levava as pessoas pra festa, ia buscar eu, a Dalva, ia buscar a filha do Jó, levava as meninas dele Maria Alice, Gracinha também pra festa. Aí saía deixando todo mundo em suas casas, ninguém saía só de sua casa e ia pra festa e voltar mais namorado não. ele pegava as pessoas, as filhas das pessoas e ia deixar em casa. Do mesmo jeito fazia o Zé Gonçalves... ele fazia isso também. A gente fazia assim, a gente pra

²³ Definimos Prostitutas neste trabalho mulheres que trocam seus serviços sexuais por dinheiro ou objetos de valores como fonte principal ou secundária de renda.

participar das coisas com eles nos levando. (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

As famílias mais conservadoras de acordo com Bassanezi (2002) não deixavam as moças de família saírem sozinhas, preferiam que fossem acompanhadas pelos “seguradores de velas” que são irmãos, amigas e parentes. Não era bom para as moças de famílias serem mal faladas, pois poderia arruinar os planos de casamento. Em Nova Iorque, os “seguradores de velas” eram pessoas conhecidas e respeitadas pela população da cidade, iam buscar as moças de família em casa e as acompanhavam durante as festas e logo após o final das festas saíam deixando-as em suas casas com segurança. Evitava-se assim que as moças pudessem ser desviadas do bom caminho. Desde modo, cotidiano da cidade se apresentou segregatório através dos espaços de festas que eram o Clube Cassino para homens e mulheres brancas, União Artística para homens e mulheres pardos e negros, casas de homens e mulheres negras, bem como estes espaços segregavam mulheres livres/prostitutas.

2.3 Memórias da inundação: adeus Nova Iorque torrão velho amiga²⁴

O cotidiano da vida dos moradores da cidade de Nova Iorque, começou a ser modificado pela veiculação da notícia da construção da Hidroelétrica de Boa Esperança²⁵ na segunda metade da década de 1950, no governo do Presidente Juscelino Kubitschek(1956-1961), e consta no plano I Plano Diretor da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste para elevar o índice de consumo de energia elétrica no Nordeste que era extremamente baixa (BRASIL, 1966), no entanto, a obra deu-se início apenas no ano de 1963 no Governo do Presidente João Goulart com a criação da Companhia Hidroelétrica de Boa Esperança - COHEBE (LIMA, 2007).

Desse modo, para o sucesso da execução do projeto foi necessário a realização de estudos topográfico onde constatou-se o alagamento total das cidades de Guadalupe – PI e Nova Iorque – MA; e o alagamento parcial das cidades de Uruçuí-

²⁴ Frase do poema “A eterna despedida” de Abdoral Caminha Reis- poeta novaiorquino.

²⁵ A execução do projeto constituía-se na construção da barragem e usina, com potência instalada de 300.00 CV e criará como consequência um reservatório de acumulação de 200km de linha de linha de fundo e 430 km² de espelho d’água (COHEBE, 1967)

PI e Benedito Leite- MA, assim, propõe-se a transferência das cidades e localidades que ficariam submersas com o levantamento das águas do Rio Parnaíba, sendo assim, iniciou-se visitas técnicas da COHEBE nesses locais para estudos e elaboração do Projeto de Urbanização, tendo em vista o processo de realocação dessas cidades(COHEBE, 1964).

Entretanto, tal sucesso, implicaria um processo de ruptura social, cultural e afetivo para os moradores, uma vez que suas vidas seriam mudadas em detrimento de uma força política desenvolvimentista que inundam cidades para alcançar seus objetivos, por outro lado, tal fato representaria a geração de energia para a região Nordeste, uma vez que seu consumo apresentava baixos índices até a década de 1960(BRASIL, 1966). Assim, iniciaram-se as visitas técnicas na cidade de Nova Iorque, sobre esse período vejamos as narrativas:

[...]primeiro eles vieram fazer [...] os topógrafos, o levantamento da cidade. Eles andavam de casa em casa tomando nota das pessoas, dos donos da casa, quantos cômodos tinha, qual era o tipo da casa, se era coberta de palha, o tipo do acabamento, se era tijolo, se era taipa, essas coisas, num sabe. Por isso que teve a cidade... por isso que quando nós chegamos aqui pra receber as casas a gente... teve cada A, B e C, os tipos das casas. A “A” é aquela mais ruins que eram de palha, de taipa, outra vez só de palha mesmo, o piso só aquele grosso mesmo, num sabe. Agora os quartos, dependendo do total de pessoas na família aí eles davam os quartos. A nosso mesmo, nós recebemos a B. [...] as assistentes sociais fizeram muita reunião, muita, conversaram muito, explicaram muito tudo direitinho. Toda... antes de começar entregar as casas elas faziam reunião debaixo daqueles paus... (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

[...]Era uma equipe que... que passou muito... muito tempo aqui, umas assistentes sociais, era a Olga e Luzia elas organizavam, faziam reuniões, convidavam o pessoal proprietário das terras para orientar, para explicar como era que ia... que ia acontecer tudo direitinho, era... passou muito tempo aqui, era só essas assistentes sociais conscientizando o povo. (Flor de Cajueiro, 04 fevereiro de 2019)

[...]ahh meu filho! muitos moradores queriam aceitar não, mas...ficaram triste, é claro que com a mudança a gente não pode ficar assim muito alegre não, em nenhuma mudança num é não. tem deles que saiu, saiu da cidade. Aconteceu umas duas famílias saíram pra outra cidade e depois voltaram. (Flor de Algodão, 26 de dezembro de 2018)

Mediante as narrativas, constata-se que houveram dois momentos fundamentais rememorado pelos nossos sujeitos, no que diz respeito ao processo de

notificação da inundação da cidade. O primeiro diz respeito a ida dos topógrafos para medição das propriedades privadas e das casas, essa prática tinha como objetivo mapear os tipos de moradia existentes e seus moradores, pois, a partir desse levantamento seriam construídas na nova cidade casas com especificações semelhantes. Nesse sentido, segundo Socorro Lima, existiam três tipos de moradia: A, B e C. Assim, as residências classificadas como casas do tipo A, representa casas com cobertura de palha, chão batido, paredes de palha ou taipa; as do tipo B, possuíam cobertura de palha, paredes de alvenaria ou de taipa a sebe e piso de tijolos; já as casas do tipo C, eram cobertas de telha, parede de tijolos e piso de tijolos ou ladrilhos cerâmicos (COHEBE, 1967). Diante disso, a classificação dos tipos de residência, provavelmente se refletem a conflitos simbólicos e de tensões legitimado pela razão do mais forte, logo, estar diretamente associada a condições econômicas e sociais dos seus moradores, por exemplo, as questões sanitárias dos moradores da casa do tipo A possivelmente eram diferentes dos moradores de casa tipo C.

O segundo momento, diz respeito a reuniões iniciadas no ano de 1964 pelas assistentes sociais Olga Mohana²⁶ e Luzia²⁷, que nesta ocasião eram agentes do Estado. Nesse sentido, provavelmente operavam com intuito de convencer ou “conscientizar” os moradores a aceitarem a mudança e a inundação da cidade. Segundo a narrativa de Marli Araújo “as palestras que tinham que eram o jeito, mas aí a terra foi indenizada”, ou seja, a inundação era inevitável e caberia os moradores a aceitarem, em contrapartida quem possuía terras na antiga cidade de Nova Iorque seriam indenizados durante o processo de desapropriação da cidade, assim os conflitos e resistência a esse processo foram de ordem sutis, ou seja, simbólica, como a saída de moradores para outras cidades, possivelmente daqueles que não possuía casas e terras, afim de começar novas vidas. Deste modo, entendemos que as relações de comunicação, e neste caso as reuniões “são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes” (BOURDIEU, 2010, p.11).

²⁶ Professora de canto e ex-diretora da Escola de Música Lilah Lisboa. Graduada em Canto pela Universidade da Bahia, Olga Mohana também era Assistente Social pela antiga Faculdade de Serviço Social do Maranhão graduada em 1964, Olga exerceu por alguns anos a profissão, destacando-se nesta fase o trabalho de supervisão na preparação e transferência da população da cidade maranhense de Nova Iorque para a nova sede, por época da construção e inauguração da Hidrelétrica de Boa Esperança. fonte: <http://avilma.com.br/site/olga-mohana/>

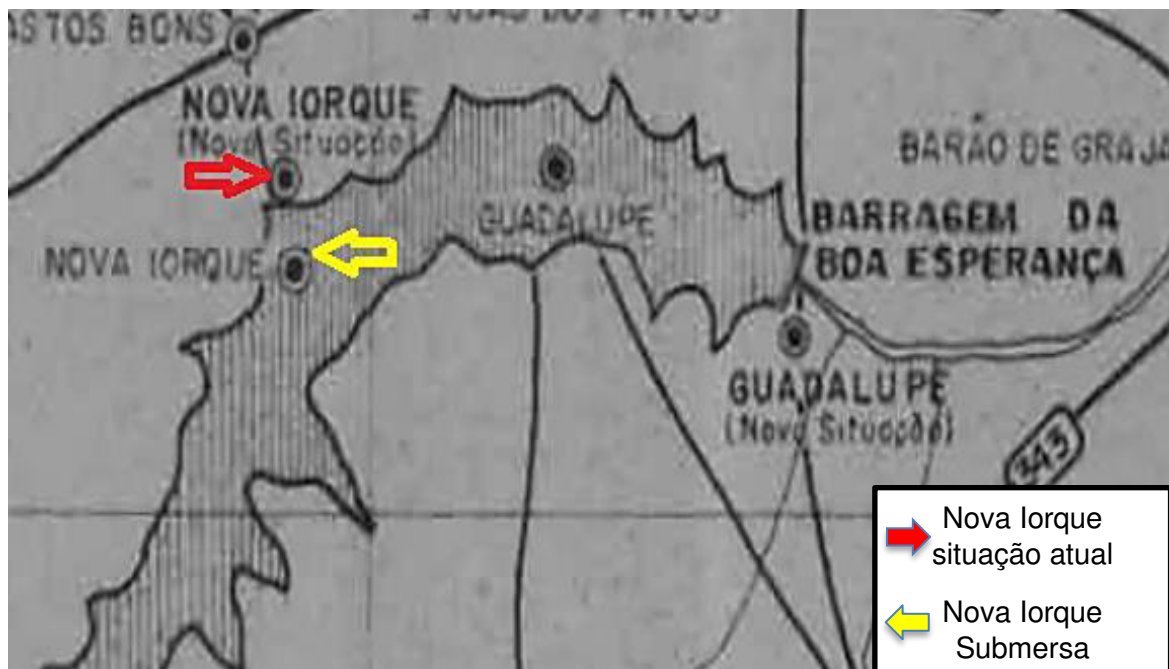
²⁷ Não foi possível até o momento localizar mais informações sobre a assistente social.

Neste período, começaram a pôr em prática a construção da Hidroelétrica de Boa Esperança, ao mesmo tempo que se iniciaram também a construção, rio acima, do que hoje se transformaria na nova Nova lorque, pois, os dias da antiga cidade estavam contados.

Nova lorque Velha é realmente o tipo de cidade da qual se pode dizer com absoluta precisão: “visite-a antes que ela acabe”. E de fato, a impressão que se tem é que aquilo acabaria dentro de pouco tempo, mesmo que o Parnaíba não fosse represado em Boa Esperança. Desde que se começou a falar na barragem, que a velha cidade como que passou a sentir-se já debaixo d’água por antecipação. Sua espantosa decadência arranhou na última hora uma boa desculpa: rio vai inundar as ruas e por isso há quatro anos ninguém faz mais nada ali. No fundo, tem ela hoje a melhor esperança dada por Boa Esperança. A de ressurgir nova e mais bonita em outro local [...] O prefeito Homero, depois de nos fazer almoçar em sua residência, na velha Nova lorque, conduziu-nos até a cidade nova, não muito distante [...] as casas são bonitas e confortáveis, não só as que vão servir de residência, como as que ficam na área comercial, havendo também casas mistas para o comércio e moradia. Tudo está sendo feito ao mesmo tempo. Nova lorque não é uma cidade que cresce como as outras. É uma cidade que se faz de uma vez, que surge na chapada por encanto. (Coluna de José das Chagas, Jornal de Bolso- São Luís -MA, 31-05-1968)

A notícia de jornal acima retrata uma visita do colunista às duas cidades de Nova lorque, a antiga e a nova ainda quando estavam construindo-a. Em relação a primeira há uma espécie de denúncia com o acaso qual se encontrava, provavelmente de deterioração dos prédios públicos, casas e ruas, por outro lado a segunda instiga uma esperança que nasce como por encanto na chapada, onde as condições possivelmente seriam melhores para todos, com planejamento e urbanização de ruas, de casas, saneamento básico e com construções de prédios públicos. No entanto, há de pensar que todo esse processo, guardam lembranças de desapropriação e sentimentos sensíveis como amor, dor, e principalmente a internalização, pelos moradores, da ideia que nunca mais seria possível vê-la novamente. Embora a nova cidade surja como esperança, também é berço de saudade separada por águas que a encobrem.

Imagem 03: Localização da cidade de Nova Iorque antes e depois de ser inundada



Fonte: COHEBE, 1967.

Observa-se na imagem 03, a localização atual e antiga da cidade de Nova Iorque, pois, após a inauguração da hidroelétrica criou-se um lago, e com isso, como ver, a cidade foi inundada. Assim, o processo de transferência dos moradores foi gradual para suas novas residências, lotes e propriedades. Para tanto, também houveram reuniões com as assistentes sociais para tratar dessa realocação.

[...]Muita gente ficou sem casa e muita gente que não tinha casa morava em casa alugada e quem recebia era o dono, o dono que tinha casa alugada. Ela deu muito lote, as pessoas venderam porque quiseram, mas depois... lotearam muito, muito, aqui a cidade... essa cidade aqui foi muito loteada. Deram muito lote para o povo. (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

[...]Quem não tinha eles deram material, as assistentes sociais orientaram o pessoal que não tinha casa pra vim aqui retirar o material das casas, as portas boas, aqui... essa porta bem aí mesmo desse quartão bem aí ela veio de lá da Cidade Velha, que essa casa aqui era da Edith do Zé Ferreira e eles trouxeram material de lá, essa porta bem aí veio de lá da Cidade Velha. Aí eles davam, eles davam a oportunidade para o pessoal que não tinha casa aproveitar as portas, as janelas, tudo que pudesse das casas boas de lá. Eles ajudaram nessa parte, eles não davam não a casa feita não. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

[...]deram casas, né, pras famílias que tinham casa lá, num é. A proporção em que deixavam a casa construída a pessoa ia se mudando, eles entregavam né. Eu achei, né que nesse sentido de nossas casas, de nossas residências foi um mudança muito boa pra nós pobres, porque meu filho, lá tinha casa até de... assim tampadinha de palha, né, paredinha de palha, a portinha de esteira que você acho que nem sabe o que é... de esteira né, umas casas muitos né... e essas casas, casas boas. Estamos com cinquenta anos, esta que estou morando agora que aqui e acolá aparece uma rachadurinha né... ai fizeram aquela propaganda aee que as casas de lá ninguém consegue armar nenhuma rede, ninguém consegue nada, vai cair por cima da gente, ai foi diferente né... tão ai as casas né. Quem foi de reformar reformou, melhorou mais, né. Tão ai as casas com cinquenta anos (Flor de Algodão, 26 de dezembro de 2018)

[...]eles só viviam fazendo reunião para comunicar tudo que acontecia eles falavam para a gente: “Tal dia vamos construir, a água vai subir, vai tomar essa cidadezinha de vocês, mas a COHEB vai dar outra. Aí começaram a chegar e começaram construindo essas casinhas aí, construindo, quando foi no dia da... de mudar, eles vieram, já estavam tudo lá dentro, um povo mais educado do mundo como eu nunca tinha visto, tu acredita, senhor? Aí eles vinha: “Olha, você não tem casa, mas você vai fazer uma casa muito bonita, não vá se contrariar, não vai...”, era assim que eles diziam. Aí quando eles foram, para a gente se mudar eles trouxeram os carros, o pessoal vinha se mudando, ela vinha chamando: “Olha, sua casa é essa, o número tal. Dona Maria, a sua casa é o número tal. Dona Bromélia, a senhora não tem, mas você vai levar o material, você vai arrumar, você vai morar e vim morar aqui nessa casa aqui. (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

Diante as narrativas, percebe-se que muitos moradores não possuíam casas em Nova Iorque, porque moravam de aluguel e conseqüentemente não ganhavam casas construídas na nova cidade, uma vez que, estas seriam destinadas aos seus proprietários, entretanto, a solução encontrada para amenizar essa situação foi o loteamento e distribuição de terrenos para que esses moradores pudessem construir suas casas. Nesse sentido, outro problema surgiu, a falta de materiais de construção, que foi resolvido em partes com a orientação das assistentes sociais para que pudessem retirar os materiais das casas na antiga cidade de Nova Iorque, como portas, telhas, tijolos, janelas, dentre outros, como foi o caso de Marli Araújo e Bromélia, nota-se com isso um processo de adaptação à realidade por parte desses moradores diante a imposição do governo, entretanto, Flor de Algodão e Bromélia avalia positivamente essa mudança no que diz respeito a essa questão, porque as pessoas que não tinham terra para morar ganharam um lote para fixar-se e com isso uma perspectiva de terem uma vida mais digna.

Já, para os moradores que tinham casa na antiga cidade, foram construídas novas casas na cidade nova. Durante esse processo surgiram representações de que a construção destas seriam de má qualidade, que não haveria lugar para armar rede, que essas desabariam, no entanto como diz Flor de Algodão, as casas estão a mais de 50 anos e nunca caíram. Possivelmente essa representação tenha surgido a partir das famílias com maior poder aquisitivo da cidade que não queriam perder suas casas, terras, e seu local de poder na cidade antiga, pois a mudança da cidade de um local para o outro vinculava também o estabelecimento de uma nova ordem social, inclusive com uma nova distribuição espacial dos moradores, pois as casas eram construídas aleatoriamente, ou seja, os vizinhos que uma pessoa poderia ter na cidade nova não seriam necessariamente os mesmos da cidade antiga.

Assim, à medida que as casas ficaram prontas providenciava-se a mudança dos moradores, onde a COHEBE disponibilizava carros para esse trajeto, tal processo foi findado na primeira metade do mês de maio 1968, quando na construção da Hidroelétrica ocorreu a etapa do desvio das águas do Rio Parnaíba no dia 25 do mesmo mês e ano, inundando assim a cidade. Como ato final de despedida da cidade ocorreu uma procissão, a este respeito vejamos as narrativas.

[...]que quando foi no dia da muda de Santo Antônio, teve cantando toda vida aquelas da igreja [...] Mas foi muito bonito no dia da mudança que veio santo Antônio. (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

[...]Agora a mudança... vou te contar. Foi bonita e foi triste, porque aquela água do rio subindo, subindo, tomando conta, de conta da cidade. Você pisando naquela água subindo que era tomando de conta da sua casa... aquilo foi bonito... e no dia mesmo que vieram pra cá, teve a missa, foi lindo demais, trouxeram Santo Antônio, muito bonito, muito bonito. Esse povo chorava... (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

[...] a gente quando foi para trazer o santo, Santo Antônio, a gente se reuniu, teve assim muita palestra, o pessoal cantava, o pessoal aplaudiu, o pessoal dançava, quando a gente vinha vindo de lá para cá, que a gente vinha caminhando de lá até aqui para trazer ele, foi assim [...] A gente trazia ela na mão assim, a gente fazia... como é que a gente chama? Um andor e botamos eles tudinho, sabe? Aí vinham os homens e segurava lá e o outro segurava cá e ele vinha assim bem no meio, aí vinha aquela multidão assim tudo cantando, tudo cantando, que era para chegar e colocar ele aí, era assim (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

Nessa caminhada, inclusive tinha o padre Tavares, era dois ou três padres. Nessa época quem tava na paróquia era o padre Tavares, não lembro como é o nome do outro, tinha três padres nessa mudança né. Eu estava nessa época (Flor de Algodão, 26 de dezembro de dezembro)

Neste momento da entrevista, todos nossos sujeitos de pesquisa ficaram emocionados e as lágrimas transbordaram de seus olhos. Assim, percebe-se que esse momento foi marcante para a história deles e da cidade, pois estavam deixando para trás o lugar onde construíram suas relações afetivas e as mais belas lembranças. Portanto, as narrativas apontam que esse foi um momento bonito, de cantos, lágrimas e um eterno agradecimento registrado em forma de procissão onde todos queriam segurar o Santo Antônio - padroeiro da cidade - e missa, afim de mostrar gratidão pela vida gerada e nutrida naquele lugar, ao mesmo tempo que foi um momento triste por ver tudo o que foi construído ali desaparecer. Deste modo, esse episódio foi marcado pela coexistência dos sentimentos de revolta ao deixar a velha cidade e esperança ao marchar em direção da nova cidade registrado nas narrativas, olhares, expressões dos nossos sujeitos, como também no poema “A eterna Despedida”, do poeta novaiorquino Abdoral Caminha Reis, que também vivenciou esse período.

Adeus Nova Iorque/ Torrão velho amigo/ Sempre estou contigo/ Na glória e na dor/ Mais hoje forçado/ Tristonho eu confesso/ De ti me despeço/ Oh! meu grande amor./ Em nosso desterro/ Que felicidade/ Bendigo a saudade/ Que sinto de ti/ Dos dias felizes/ Das horas fagueiras/ Das tuas palmeiras/ Que ficam aqui./ Levando comigo a eterna saudade/ Da nossa amizade/ Que não se desfaz/ Ficando aqui perto/ Serei teu vizinho/ Morrerei sozinho/ E não te vejo mais./ Recordarei sempre/ As belas paisagens/ Bonitas imagens/ Aqui do sertão/ E embora distante/ Do meu braço amado/ Ficará contigo/ O meu coração/ Da nossa casinha/ Que prazer nos dava/ Aonde é que estava/ Deus nosso senhor/ E a linda igreja/ Do meu Santo Antônio/ Levarei tristonho/ Junto a minha dor./ Adeus minha terra/ De boa esperança/ Onde a sua vingança/ Não se revelou/ Meus grandes amigos/ Daqui desterrados/ Comigo isolado/ Desejam-me bem/ Por isso eu imploro/ A virgem Maria trazer alegrias/ A inimigos também/ Adeus Parnaíba / de Margem sublime / Já não me redimes/ Na sede ou Calor /Olhai pra nós todos / No triste caminho / Que lá me restou/ Oh! velha cidade/ Minha doce amiga/ Que ainda mitiga/ Sofrimentos meus/ Aceita estes versos/ Que humilde te faço/E eu vou passo a passo/ Dizendo-te adeus.(A eterna despedida – Abdoral Caminha Reis)

Os versos do poema retratam o cotidiano da cidade, as casas, as paisagens, a religiosidade e a revolta por tal fato ter ocorrido, pois foram forçados a deixar para trás

seus lares, ententes queridos e amigos ali sepultados. A saudade é exaltava deste os momentos de felicidades, alegrias e dores; e embora a cidade antiga estivesse ao lado da nova cidade, jamais poderiam vê-la novamente, assim as águas do rio Parnaíba já não o redimiam pelo fato de inundar suas vivencias e memórias, por isso, pede a Deus e a Virgem Maria para abençoar a todos no momento que caminha passo a passo dizendo Adeus aquele lugar amigo.

3 UM MERGULHO: TEIAS EDUCACIONAIS DE NOVA IORQUE (1938-1968)

Mergulhar, significa adentar em Nova Iorque submerso nas memórias e contextos políticos, sociais e culturais que culminaram no Brasil e no Maranhão mediante embates políticos na construção da educação e do ensino, é uma forma de tecer fios e redes de pesca. Desta forma, este capítulo tem por objetivo mapear as escolas existentes em Nova Iorque no período estudado. No entanto, para alcançar o objetivo posto, é preciso fazer um breve apontamento da contextualização das reformas educacionais no Brasil e alguns acontecimentos no Maranhão.

Assim, este capítulo está dividido em três partes, a primeira trata de situar a educação no Brasil; na segunda fazemos apontamentos da educação no Maranhão e em Nova Iorque (1930-1960) onde lançamos mão de fontes documentais como Mensagens dos Governadores do Maranhão; e a terceira abordamos aspectos educacionais escolar em Nova Iorque a partir da análise documental dos dados estatísticos, das informações gerais sobre o município elaborado pela Companhia Hidroelétrica de Boa Esperança (COHEBE) e das memórias dos sujeitos pesquisados.

3.1 Cenário educacional Brasileiro

No final da década de 1920, assiste-se a uma crise econômica mundial com ressonância no Brasil, que tinha o modelo de produção agrário-exportador, sendo o café o principal produto de exportação. Com o colapso causado no mercado internacional o café teve queda de preço prejudicando a economia do país. Tal episódio fortalece a produção industrial, havendo assim o processo de substituição de modelo de produção.

Com o novo modelo econômico em vista, a estrutura política e social começa a ser reorganizada através de embates políticos ideológicos, de um lado as antigas oligarquias e de outro os tenentes que apoiavam o propósito de Getúlio Vargas em reforçar o poder central (FAUSTO, 2012). Vargas, ao assumir a presidência do Brasil em 1930 e dada a necessidade de constituição de um país forte economicamente, começa a discutir a construção de um sistema educativo voltado para formar uma elite intelectualmente mais preparada (FAUSTO, 2012), bem como para a parcela da

sociedade menos favorecida, uma vez que incutia-se no imaginário social que o analfabetismo prejudicava que o Brasil alcançasse o progresso desejado.

Desta forma, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde sendo seu Ministro Francisco Campos. Segundo Saviani (2004) em 1931 o então Ministro da época baixou 06 (seis) Decretos, quais sejam:

- Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação;
- Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior e adota o regime universitário;
- Decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- Decreto n.20.158 de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador;
- Decreto n. 21.241 de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Com a publicação dos Decretos a educação nacional ganha mais estabilidade, ao mesmo tempo em que estas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos.

Neste período, tem início no âmbito educacional o movimento dos Pioneiros da Escola Nova que visava à democratização, a laicidade, gratuidade, descentralização obrigatoriedade e coeducação do ensino. De acordo com Saviani (2004, p. 33) “[...] o manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da escola nova, está em causa a defesa da escola pública”. Assim, na constituição de 1934 foram incluídas propostas educacionais inscritas no manifesto dos pioneiros da educação nova, tais como uma educação pública única, obrigatória, gratuita e laica.

A Constituição de 1934, além de trazer no seu bojo as propostas educacionais da “escola nova”, como a educação enquanto direito de todos e a escola primária obrigatória, dispunha em seu art. 150, que era competência da união “[...] fixar o plano nacional de educação (PNE), compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar sua execução em todo o país”. A educação nacional passava por um amplo processo de reorganização, sendo que os

debates em torno da democratização do ensino foram de fundamental importância neste processo.

No ano de 1937, Getúlio Vargas, com apoio militar, implanta o que se denominou de Estado Novo, que durou até 1945. Durante este período governou através de Decretos-Leis e os governadores dos estados se tornariam interventores, sendo que a maioria foram substituídos (FAUSTO, 2012). Na institucionalização desse novo regime a constituição de 1934, fôra substituída pela Carta Magna de 1937, feita por Francisco de Campos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). É válido lembrarmos que a ascensão de Getúlio ao governo se deu também mediante o apoio da elite intelectual, dentre tantos destacamos Gustavo Capanema, que assumiria o ministério da educação e o já mencionado Francisco de Campos. Neste sentido, os intelectuais, e aqui englobo também os pioneiros do manifesto da educação, eram socialmente valorizados e desta forma caberia a eles a responsabilidade de conduzir a nação através da educação para o bem moral.

No entanto, segundo Ghiraldelli Junior (2009) o Estado Novo abre mão de sua responsabilidade com a educação pública ao assumir função subsidiária no ensino, bem como demonstra o desejo de não carrear impostos para investir na educação pública, deixando o ensejo de que os mais ricos deveriam financiar a educação dos menos abastados, deixando assim transparecer dualidade na educação, como podemos observar nos artigos 125 e 130 da constituição de 1937.

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Algumas políticas educacionais se seguiram com Gustavo Capanema ficando à frente do Ministério da Educação de 1942 a 1945, publicando os decretos-leis:

- Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);

- Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial.
- Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;
- Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola,

Os três últimos decretos apontados acima, tinham sido preparados na gestão de Capanema antes da queda do governo Vargas, porém aprovado e publicado no governo transitório em 1946. Em relação a Lei Orgânica do Ensino Primário, ver-se que estabeleceu o ensino primário fundamental com duração de quatro anos para crianças entre 7 e 12 anos de idade, e o ensino primário supletivo com duração de dois anos para aqueles que não tiverem a oportunidade de completar o ensino primário fundamental (SAVIANI, 2004).

Inicia-se em 1946 o período democrático, onde o governo foi entregue transitoriamente à José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal (FAUSTO,2012), assim houve uma Assembleia Constituinte e com isso a nova constituição foi promulgada, nesta, exigiu-se a criação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), além de reinserir princípios antes posto pela constituição de 1934, como a escola primária obrigatória e a educação enquanto direito de todos.

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

Neste sentido, tem-se início um acirrado debate político ideológico sobre a construção da lei que deveria reger a educação nacional, de um lado o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, fazendo referência ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que também foi redigida por Fernando de Azevedo

tendo apoio de educadores e intelectuais liberais que deram início a Campanha de Defesa da Escola Pública; do outro lado interesses privatista de empresários e industriais, inclusive da Igreja Católica (GIRALDELLI JUNIOR, 2009). Após 13 anos, foi promulgada a lei nº 4024 de 1961, a primeira LDBEN, que estabelece diretrizes e bases em seus ramos e níveis, do pré-primário ao superior, bem como institui uma política de descentralização, ao determinar que cada estado organizasse seu sistema de ensino (PILETTI, 2018). Giraldelli Junior (2009) enfatiza que a lei foi aprovada para um país industrializado sem levar em considerações que a maioria da população vivia em regiões pouco urbanizadas e com necessidades educacionais incoerente com a realidade vivenciada por estes.

No período de 1962, de acordo com Giraldelli Junior (2009, p.91) “veio a público o Plano Nacional de Educação [...] que impôs ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para investir na educação”. Nota-se então a obrigação do Estado em arcar com as despesas da educação pública nacional de modo a contemplar metas estabelecidas em todos os níveis de educação em oito anos, assim no ensino primário previu matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade, no ensino médio matrícula de 30% da população escolar de 11,12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial e no ensino superior a expansão da matrícula até a inclusão de pelo menos metade dos que terminaram o curso ginásial (GIRALDELLI JUNIOR, 2009).

No entanto em 1964, é instituído o regime militar que durante este período implementou as reformas educacionais de lei 5.540 de 1968, que reformou a universidade, e a lei 5.692 de 1971, a que estabeleceu o sistema nacional de 1ª e 2ª graus. De acordo com Ferreira Junior (2010, p.102) “Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção”.

Neste sentido, notamos que a educação brasileira tivera vários momentos de (des)ajustes e se transformara em um campo de lutas de representações, uma vez que explicita o modelo de homem que quisera formar através das reformas empreendidas em cada momento político, social e cultural, logo notamos uma dualidade no pensamento educacional que transcorreu durante este período, de um lado um modelo em defesa das necessidades educativas que abrangesse aqueles que não tiveram oportunidades de acesso e permanência na escola pública e gratuita;

e de outro lado um modelo de educação que visa o lucro do capital através da inculcação de modelo de homem para um país modernizado.

3.2 Apontamentos educacionais: Maranhão e Nova Iorque

No Maranhão, em 1936 através de voto indireto, fizera-se eleger para governador Paulo Martins de Sousa Ramos²⁸, que no ano seguinte torna-se interventor do estado (LIMA,2010). Assim, no primeiro semestre de 1936 através do departamento Municipal, que tinha como objetivo controlar a vida dos municípios, realizou-se o congresso de prefeitos, afim de discutir “Organização tributaria dos Municípios; Orçamento-padrão; Sistema de Contabilidade; Vias de transporte; Estatística; Plano de obras organizado pelo Departamento Municipal; Instrução Publica; Saneamento; Policiamento; Convênios com o Estado”(MARANHÃO, 1937, p. 49)

Neste, verificou-se o aumento de impostos arrecadados no estado, comparando-a ao mesmo período do ano de 1935, passando de 5.144:592\$898 para 6.403:441\$883 contos. Em Nova Iorque, o saldo do exercício do ano de 1936 fôra 10:587\$800, desta forma o Governo Estadual mandou aplicá-la na construção de um prédio escolar (MARANHÃO, 1937, 57). Por tratar-se de uma obra das funções administrativas municipais, não foram encontrados até o momento registros sobre o ato de fundação, no entanto levantamos a hipótese se tratar da Escola Municipal Senador Neiva, uma vez que é tida pela gestão Pública Municipal como fundação do ano de 1939.

A este respeito, é importante frisar que no ano de 1929 na gestão do governador Magalhães de Almeida²⁹, foram criadas três escolas em Nova Iorque, bem

²⁸ Durante sua gestão, foi organizada a Secretaria de Justiça do Estado e edificado o Instituto de Educação do Maranhão. Foram também instaladas colônias de psicopatas e de leprosos, foi criado o Centro de Saúde Paulo Ramos e restaurado o Hospital Geral do estado. Através do sistema de fomento agrícola então instituído, foram concedidos créditos aos pequenos produtores, principalmente aos do Sul do estado, dedicados às culturas do arroz e do algodão. Dentre as demais medidas administrativas, destacaram-se as relacionadas com a restauração do crédito público e o saneamento das finanças do estado. fonte: Verbete Biográfico, CPDOC. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-martins-de-sousa-ramos>. Acessado em 07/04/2019.

²⁹Magalhães de Almeida foi Governador do Maranhão entre 1926 a 1930. Durante seu governo, o sistema de ensino revelou considerável progresso em todo o estado, principalmente no setor primário, que recebeu atenção prioritária por parte da administração governamental. Foram criadas 101 novas escolas e tomadas diversas medidas visando facilitar a expansão da rede de ensino. A principal foi, sem dúvida, a reforma da instrução pública primária realizada em 1927. Fonte: Verbete Biográfico,

como em outras cidades e vilas do interior, pois o mesmo entendia que a quantidade de estabelecimentos era insuficiente para suprir as necessidades do estado. De acordo com Meireles (2008) Magalhães de Almeida seria o primeiro governador a concluir seu mandato sem interrupções, bem como o primeiro a percorrer praticamente todo o território do estado.

Com a implantação do Estado Novo, publica-se no Maranhão uma espécie de manifesto a favor do governo de Getúlio Vargas e Paulo Ramos denominada a *Contribuição do Maranhão Para o Estado Novo*³⁰, em que reúne textos jornalísticos, afim de consolidar a opinião pública a respeito do presidente e do interventor do estado, pois consta na apresentação do documento que o povo maranhense não deveria demonstrar indiferença ao novo regime devido a contribuição deste para a área social.

O Estado Novo está consolidado na opinião pública. Dia a dia, a figura singular de Getúlio Vargas assume proporções de um verdadeiro salvador da nacionalidade. Nós, maranhenses, que nos sentimos beneficiados pelo presidente Getúlio Vargas, através das leis trabalhistas e da fecunda administração de Paulo Ramos não deveríamos ficar indiferentes ao regime institucionalizado em 10 de novembro. (MARANHÃO, 1938, p.7)

Por tratar-se de um documento da imprensa oficial, ver-se a exaltação da figura do presidente Getúlio Vargas como salvador da nação e seu Interventor Paulo Ramos como uma ponte para consolidar suas políticas de Estado Forte - na concepção americana - no Maranhão, ou seja, o combate ao regionalismo, uma vez que na sua compreensão trazia ameaças a integridade nacional. Desta forma, o apoio popular ao governo convinha das benfeitorias como reforma trabalhistas, pavimentação de estradas, centro de tratamentos de saúde e hospitais. No entanto, tais empreendimentos tratam-se estratégias do governo na acepção de Certeau(2011) primeiro por essa entidade – governo – ser reconhecida como autoridade e segundo por possuir status de ordem dominante, portanto, “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem gerir as relações” (CERTEAU, 2011, p.93), porém, tais relações são impostas para criar representações

CPDOC. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-maria-magalhaes-de-almeida>. Acessado em 19/09/2019.

³⁰ Documento divulgado pela imprensa oficial em colaboração com professores e jornalistas.

de que o governo está em prol dos mais necessitados e evitar indiferenças ao mesmo, para tanto utilizam-se da função dos intelectuais pois

constituem, portanto, uma classe a quem cabe grandes responsabilidades no conjunto social, porque deles depende a educação popular, que bem orientada, é a base do progresso moral e material [...] eis a função do intelectual. Construir uma sociedade equilibrada, progressista, amiga da ordem. Destruir os germes de inquietação social, de anarquia, de ateísmos. [...] considerando esta dupla função do intelectual, o Estado Novo lhe deu procedência no texto constitucional. (MARANHÃO, 1938, p.15)

Assim, este documento abaliza a concepção dos intelectuais como aqueles que estariam preparados para tal empreitada, afim de educar moralmente a população na construção de uma sociedade amiga da ordem. No entanto, Rapôso (1985) observa que neste período houve desassistência do governo maranhense perante as questões educacionais que estavam articuladas ao modelo econômico, portanto as poucas transformações ocorridas no estado no setor industrial repercutiram no modelo da educação formal como o ensino de caráter prático ofertado à população.

Já no ano de 1943, realizou-se uma reunião de Convênio Estadual de Ensino Primário com a participação de representantes da administração de 64 municípios³¹, onde discutiu-se questões orçamentárias para o desenvolvimento desta etapa de ensino, ficando acordado a aplicação de no mínimo 10% da arrecadação de impostos municipais para o ano de 1944; sendo que haveria progressão de 1% a cada ano, desta forma em 1945 deveriam ser aplicados 11%, 12% em 1946 e assim sucessivamente; tais valores deveriam constar no orçamento municipal (MARANHÃO, 1940)³².

Este convênio, ao mesmo tempo que incube, em partes, o ensino primário para as administrações municipais, tira de certo modo a responsabilização do estado em arcar com despesas para o desenvolvimento do ensino. Neste sentido, em

³¹ Alcântara, Anajatuba, Araisos, Arari, Axixá, Bacabal, Baixo-Mearim, Barão de Grajau, Barra do Corda, Barreirinhas, Benedito Leite, Bequimão, Brejo, Buriti de Inácia Vaz, Buriti Bravo, Cajapio, Carolina, Carutapera, Caxias, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Coroatá, Cururupu, Flores, Grajau, Guimarães. Humberto de Campos, Icatu, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Loreto, Macapá, Mirador, Monção, Monte Alegre, Morros, **Nova York**, Passagem Franca, Pastos Bons, Pedreiras, Penalva, Picos, Pinheiro, Porto Franco, Riachão, Rosário, Santa Helena, Santa Quitéria, Santo Antônio de Balsas, São Bento, São Bernardo, São Francisco, São João dos Patos, São José dos Matões, São Luiz Gonzaga, São Pedro, São Vicente, Turiaçu, Tutoia, Urbano Santos, Vargem Grande, Viana e Vitoria do Alto Parnaíba,

³² Tentamos verificar se este valor foi aplicado no município de Nova Iorque, uma vez houve participação da administração na reunião, no entanto não conseguimos localizar tais informações.

conformidade a Lei Orgânica do Ensino Primário, o Decreto Lei nº. 1.462 de 31 de dezembro de 1946 do Governo do Estado do Maranhão regulamentava o ensino primário, sendo seus estabelecimentos designados segundo critérios: ministrarem um ou mais curso e serem mantidos pelo Estado ou particulares. Desse modo,

Art. 17. Os estabelecimentos de ensino primário, mantidos pelo Estado, serão assim designados:

- I- Escola Isolada (E.I), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.
- II- Escolas Reunidas (E.R), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e números correspondente de professores.
- III- Grupo Escolar (G.E), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.
- IV- Escolas Supletivas (E.S), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e professores.

Art. 18. As escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão apenas o curso elementar; os grupos escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso supletivo.

Art. 19. Os estabelecimentos de ensino primário fundamental, mantidos por particulares terão as seguintes designações, independentemente do número de seus alunos e docentes:

- I- Curso elementar (C.E), quando apenas ministre o curso elementar.
- II- Curso primário (C.P), quando ministre o curso elementar e o complementar.
- III- Curso supletivo (C.S), quando mantenha o curso supletivo.

Partindo do exposto, as escolas isoladas ou escolas singulares eram as escolas com um único professor e que geralmente ficavam afastadas dos centros urbanos, além de não possuíam um prédio específico para o fim educativo, funcionando em localidades adaptadas como casas e galpões.

Por outro lado, os grupos escolares, segundo Souza (2013) se constituíam em uma modalidade de escola primária, compreendido como de melhor qualidade e o mais moderno. Essa representação se deu à medida que desqualificava outros tipos de escolas, como a escola isolada, pois tomava por base o modelo de escola graduada, logo a organização escolar prescindia a “classificação dos alunos por nível de conhecimento, as salas de aulas com um professor, programas de ensino dividido em matérias e práticas de avaliação” (SOUZA, 2013, p. 24).

Adotando por base o modelo de escola graduada, as escolas reunidas começam a ser implantadas pelos governos estaduais com o objetivo de atender o maior número de crianças em idade escolar em um único prédio afim de resolver os

problemas do ensino primário, no entanto segundo Lopes (2006) não passavam da junção de duas ou três escolas em um mesmo prédio, se diferenciando assim dos grupos escolares, pois as “escolas reunidas consolidaram-se como um modelo simplificado, uma adaptação dos grupos escolares a um padrão de escola de baixo custo” (SOUZA, 2010, p. 74).

Destarte, nota-se no quadro a seguir, a distribuição das instituições escolares no Estado do Maranhão em 1947 segundo os estabelecimentos de escola isolada, escola reunida e grupo escolar.

Quadro 04: Distribuição das escolas por modelo de ensino e dependência administrativa no Estado do Maranhão em 1947

Dependência administrativa	Grupo escolar	Escolas Reunidas	Escolas isoladas	Total por Dependência
Estadual	47	66	137	250
Municipal	13	25	442	480
Particulares	23	3	82	108
Total Geral	83	94	661	838

Fonte: Mensagem do governador Sebastião Archer apresentada a Assembleia Legislativa do Maranhão, 1947.

Observa-se o total de 838 instituições de ensino no ano de 1947, sendo que 108 mantidas por particulares distribuídas em 23 grupos escolares, 3 escolas reunidas e 83 escolas isoladas. Quanto as escolas de dependências administrativas dos municípios constataram-se 442 escolas isoladas, 25 escolas reunidas e 13 grupos escolares em todo o estado. Em relação as escolas de responsabilidade do governo estadual registram-se 250, sendo que 28 grupos escolares, 58 escolas reunidas e 109 escolas isoladas estavam em cidades afastadas da capital (MARANHÃO, 1947).

Assim, nota-se a partir do quadro 03 que a modalidade de escola isolada foi a que mais se configurou no estado na década de 1940, isso pode ter ocorrido devido a população se encontrar em locais afastados dos centros urbanos, bem como a falta de planejamento dos governantes perante a organização da instrução pública e seus estabelecimentos de ensino, como a população geral do estado girar em torno de 1.354.338 neste período, sendo que 169.299 eram crianças em idade escolar, mas

apenas 35.065 matriculadas com pouco mais de 15% concluindo o ensino (FRAZÃO, 2018).

Neste sentido, Frazão (2018) aponta falta de planejamento regional e os programas educacionais de pequenos porte não deram conta da abrangência territorial do estado, ao mesmo tempo afirma que “neste período não havia secretária de educação, apenas uma Diretoria Geral de Instrução Pública vinculado à Secretaria Geral do Governo e que 1952 foi criada a secretaria de Saúde e Educação e em 1956 a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura” (FRAZÃO, 2018, p.77)

Nesta direção, Faria Filho e Vidal (2000) assinalam o documento Novos Prédios Escolares publicado no ano de 1949, retratando a situação do país em relação ao ensino primário a partir de divulgação estatística pelos órgãos federais, constatando que mais da metade da população em idade escolar encontrava-se fora da escola, a existência da dualidade entre escola rural e escola da cidade e a falta de prédios específicos para o ensino. Pois,

Os números apresentados pelos órgãos federais eram alarmantes. Das 6.700.000 crianças em idade escolar, apenas 3.200.000 estavam matriculadas. Das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo. Toda a argumentação, entretanto, sinalizava para um divisor de águas: ensino urbano e rural. Os melhores edifícios e a maioria das matrículas encontravam-se nas cidades. O campo era apresentado como lócus da carência. De fato, afirmavam que praticamente toda a população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31)

Uma das soluções encontrada pelo Governo Federal no intuito de ampliar o número de matrículas nas instituições escolares de ensino primário, bem como levar a educação de base para as zonas urbanas e rurais foram as campanhas de alfabetização, que visava a melhoria da educação e a erradicação do analfabetismo com a integração da educação elementar com a de jovens e adultos. Assim, a União teve papel indutor neste percurso, uma vez que “foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar nos estados da federação recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários” (COSTA; ARAÚJO, 2011, p. 01).

No Maranhão, identifica-se na mensagem governador Sebastião Archer da Silva³³, enviada à Assembleia Legislativa no ano 1950, a adesão a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEEA), criada em 1947 e, que se fez presente em todos os municípios maranhenses, pois, uma vez aderido à campanha caberia as “unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas”(COSTA; ARAÚJO, 2011, p. 01)

Desse modo, o município de Nova Iorque, também foi alvo da campanha experimental de integrar a educação de adultos com a educação elementar, no entanto nos dados obtidos nota-se a efetivação de matrículas, porém não houveram conclusão do curso.

Quadro 05: Matrículas da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CEEA) No Maranhão em Nova Iorque no ano 1949.

Localidade	ANO	U.Escolares	Docentes	Matrículas	Aprovação	Conclusão
Maranhão	1949	663	663	23.995	10.007	2.580
Nova Iorque	1949	6	6	212	34	-----

Fonte: Mensagem do governador Sebastião Archer apresentada a Assembleia Legislativa do Maranhão, 1950.

A efetivação de matrículas não implica a aprovação e nem conclusão do curso, pois de 23.995 matriculados no Maranhão apenas 2.580 jovens e adultos concluíram o curso. De acordo com Oliveira e Souza (2012, p.1909) “alguns aspectos evidenciavam as lacunas da campanha, dentre os quais se destacava o elevado índice de professores sem formação para o magistério”, além do material utilizado abranger informações de saúde, higiene.

Já com relação a década de 1950, Motta e Machado (2006) assinalam a insuficiência de instituições escolares tanto na capital quanto no interior do estado para atender a demanda de alunos em idade escolar, uma vez que as iniciativas do

³³ Após a extinção do Estado Novo (1937-1945) foi eleito governador do Maranhão na legenda do Partido Proletário Brasileiro (PPB) em janeiro de 1947. Durante sua gestão, foi promulgada, em julho de 1947, a nova Constituinte estadual. Em janeiro de 1951 encerrou seu mandato, transmitindo o governo a Eugênio Barros. Fonte: Verbete Biográfico, CPDOC. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/sebastiao-archer-da-silva> Acessado em 19/09/2019.

governo estadual para a educação se mostraram tímidas, principalmente no que diz respeito a ampliação de unidades de ensino, pois “o governo não privilegiava a construção, restauração e reestruturação do aparelhamento das unidades escolares, mas tentava melhorar esse quadro dramático, utilizando como paliativo a transformação das escolas existentes em grupos escolares” (MOTTA; MACHADO, 2006, p. 235). Logo, as autoras constatarem que do período de 1953 a 1963, o sistema de ensino estadual tivera acréscimo de 59 grupos escolares mediante convênio com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destas 14 foram escolas transformadas em grupos escolares.

É válido mencionar que naquela década houve a criação do Plano de Desenvolvimento de Educação e Cultura do Estado do Maranhão mediante decreto nº 1.257 de junho de 1957 no governo de José de Matos Carvalho. Dentre os objetivos do plano constava: elaborar estudos positivos sobre a situação do estado no setor de educação e cultura; elaborar, com assistência dos órgãos técnicos da Secretaria de Educação e Cultura e da Assembleia Legislativa do estado, a Lei Orgânica do Ensino Pré-primário e Primário; desenvolver e estimular na capital e no interior, o Ensino Ginásial, Normal e Técnico; pois o Programa de Reconstrução Nacional da Educação do INEP “chamou à participação, os governantes maranhenses da época, que imbuídos dessa responsabilidade se envolveram, dando respostas (...) face às necessidades educacionais do estado” (MOTTA; MACHADO, 2006, p. 246)

Deste modo, em 1964 o governador Newton de Barros Bello³⁴ em mensagem à Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão aborda a estruturação do sistema de ensino mediante o decreto Lei 2.335 de 13 de dezembro de 1964 que visava reestruturar a Secretaria de Educação do Estado com Criação do Conselho Estadual de Ensino, Inspetorias Regionais de Educação, que visava fiscalizar e controlar mais de perto a educação em várias localidades do estado; Serviço de Supervisão Escolar, que no dado ano supervisionou municípios na região norte maranhense³⁵, desta forma, Nova Iorque por se localizar na região leste em fronteira com a região do estado não foi supervisionado; o Fundo Estadual do Ensino Primário, que manteve os cursos regulares e campanhas em todo o estado para o aperfeiçoamento e acesso ao ensino

³⁴ Governador do Estado do Maranhão entre 1961 a 1966.

³⁵ Axixá, Icatu, Morros, Paço do Lumiar, Ribamar, São Luís, Vargem Grande, Nina Rodrigues, Santa Quitéria, Magalhaes de Almeida, São Bernardo, Matinha, Viana, Cururupu, Bacuri, Bacabal, Chapadinha, Urbano Santos e Mata Roma. Fonte: Mensagem do Governador Newton de Barros Bello do ano de 1964, p. 49)

público elementar, bem como a responsabilização pela distribuição de materiais escolares; Comissão Executiva do Planejamento do Educacional do Maranhão (CEPLEMA), que teve a função de coordenar projetos, acordos e convênios com outros órgãos da administração pública, além de

custear programas de formação, treinamento e aperfeiçoamento de professoras primárias, executar programas de construção de salas de aula e de prédios para as unidades escolares, promover a aquisição e distribuição de material necessário a instalação e reequipamento das unidades escolares e promover a alfabetização e educação de base a adolescentes e adultos. (Mensagem do Governador do Maranhão, 1964, p. 49)

Embora se trate de uma ação política do governo, é importante apreendê-lo enquanto gerador de práticas culturais, “ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões” (BARROS, 2003, p. 160) dentro do sistema de educação como a supervisão, distribuição de materiais escolares até as formas dos usos deste dentro das escolas que geram de novas representações “a viabilizar um determinado repertório lingüístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes” (BARROS, 2003, p. 160).

Nesse sentido, nos anos de 1965 a 1967 observa-se o aumento do número de escolas, matrículas de alunos e professores no estado nas três esferas governamental: Federal, Estadual e Municipal.

Quadro 06: Unidades escolares, professores e matrículas segundo dependência administrativa no Estado do Maranhão nos anos de 1965, 1966 e 1967.

Unidades escolares por dependência administrativa					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
1965	85	263	2.424	367	3.139
1966	89	326	3.020	360	3.795
1967	89	326	3020	360	3.795
Lotação de professores por dependência administrativa					

1965	118	1.308	3.027	997	5.450
1966	140	1.754	3.985	1.155	7.034
1967	140	1.754	3.985	1.155	7.034
Matrículas por dependência administrativa					
1965	4.724	42.593	98.262	28.971	174.554
1966	6.404	55.984	138.422	33.447	234.257
1967	6.404	55.984	138.422	33.447	234.257

Fonte: IBGE, 1968.

Nota-se que os municípios desenvolveram a maior responsabilidade em relação a educação no estado neste período, isso deve-se ao fato de que a maior parte da população em idade escolar e conseqüentemente das unidades escolares encontravam-se em suas dependências administrativas, ao mesmo tempo em que observa-se que de 1965 a 1967 houve fechamento de escolas estaduais, possivelmente devido a união de duas ou mais escolas isoladas em escolas reunidas. Quanto as escolas particulares, percebe-se uma diminuição no seu número, por lado observa-se o aumento de matrículas nessas escolas, provavelmente devido a aberturas de novas turmas. Já o contingente de escolas municipais aumentou, passando de 2.240 no em 1965 para 3.020 em 1967, crescendo assim o número de alunos matriculados e conseqüentemente de professores, provavelmente esse fato tenha ocorrido devido ao processo de expansão do ensino primário e as novas concepções de espaços escolares relacionado a luta pela democratização da escola iniciado na década de 1930 com o manifesto dos pioneiros da educação e intensificado nas décadas de 1950 e 1960 após a promulgação das leis orgânicas do ensino, no entanto

a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31).

A este respeito, vimos práticas discursivas dos governadores do estado em diferentes períodos em relação a educação como estratégias de autopromoção política; por outro lado tentou-se esboçar a estruturação de um sistema de ensino no estado desde criação do Conselho Estadual de Educação, adesão a campanhas de alfabetização, construção de escolas, Congresso de Prefeitos Municipais, criação de inspetorias públicas, dentre outras, que acompanharam o processo de modernização do país, pois entende-se que estas foram “ações, que graças ao postulado de um lugar de poder (...) elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 2011, p. 96).

No entanto, nota-se que estas não surtiram efeitos práticos, pois no final da década de 1960 “58.1% das crianças de 7 a 14 anos não eram atendidas no ensino primário [...] taxa de escolarização na zona rural de 30% e [...] 70% das professoras eram leigas” (FRAZÃO, 2018, p. 83), o que coloca o Maranhão um cenário delicado em relação a educação neste período.

3.3 Aspectos Educacionais da cidade de Nova Iorque

Os aspectos educacionais, levantados neste tópico, dizem respeito a configuração da educação em Nova Iorque como escolas, matrículas e professores. No entanto, esse quadro não se apresenta de forma desarticulado do social e cultural inerente a cidade, pois é neste local que essas relações são estabelecidas. Assim, “cidade não é apenas a materialidade da natureza artificial produzida pelo homem, mas também a imaterialidade construída pelas ações de quem nela vive” (PINHEIRO 2013, p. 20).

Neste sentido, a imaterialidade, pode ser entendida como o conjunto de características resultante de ações humanas que diz respeito a forma de agir, pensar e estar no mundo, condicionada as formas simbólicas de organização de uma dada sociedade através da língua, crenças, costumes, tradições e consequentemente de rupturas quando adquirem um novo valor existencial. Assim, iniciaremos apresentando alguns dados populacionais da cidade para posteriormente fazermos correlações em relação a educação e a sua representação neste local dos acontecimentos e de práticas que é a cidade. Entretanto, devido à não periodicidade

de publicação de anuários estatísticos no estado do Maranhão pelo IBGE, nos deteremos aos dados de 1937, 1940 e 1950 e completaremos com dados de 1960 publicado pela COHEBE.

Quadro 07: População presente no município de Nova Iorque nas décadas de 1940 e 1950.

Ano	Quadro urbano	Quadro suburbano	Quadro rural	Total
1937	-----	-----	-----	6.159
1940	517	586	4.441	5.544
1950	720	389	4.543	5.652
1960	797	-----	3.549	4.346

Fonte: Anuário Estatístico do Maranhão (1956); COHEBE (1968).

Em 1937, a sinopse estatística (IBGE,1956) não trazia o detalhamento de onde os moradores recenseado residiam, se no quadro urbano, suburbano ou rural, diferente dos dados de 1940 e 1950. Nesse sentido, em relação ao quadro urbano, trata-se de habitantes residentes em áreas centrais da cidade; já o quadro suburbano, diz respeito aos habitantes residentes em áreas mais distante do centro, ou seja, os subúrbios, este lugar é visto em contraposição ao centro, pois enquanto este é entendido como local de desenvolvimento, o segundo é visto como espaço de atraso; nessa direção o quadro rural, diz respeito aos habitantes residentes em comunidades afastadas do centro administrativo da cidade e também é entendido como local do rude e do rústico. Portanto, o centro da cidade, o subúrbio e as comunidades ou distritos rurais são representados como espaços antagônicos no que diz respeito, por exemplo, ao acesso de serviços públicos como educação e saúde, perfil de moradores e atividades rentáveis desenvolvidas. Por outro lado, o documento elaborado pela COHEBE (1968) não utiliza a divisão posta pelo IBGE ao não utilizar a subdivisão dos habitantes em suburbanos, assentando todos na categoria do quadro urbano.

Desta forma, diante os dados apresentados, percebe-se diminuição do contingente populacional, em Nova Iorque, registrado em 1937 para o ano de 1940, e

de 1940 para o 1950 um aumento da população, ou seja, o número total de habitantes da cidade de Nova Iorque em dez anos passou de 5.544 para 5.652, um acréscimo 108 habitantes, correspondendo um percentual de 19.8%. Em relação ao quadro urbano, em 1940 tinha uma população de 517 e adveio a 720 em 1950, correspondendo um acréscimo de 203 habitantes, percentual de 39.2%. No quadro suburbano registra-se uma população em 1940 de 536 habitantes e em 1950 de 389 habitantes, nota-se uma diminuição de 147 habitantes o que indica um percentual de 27.4%. No quadro rural, nota-se uma população de 4.441 no ano de 1940 e no ano 1950 uma população de 4.543, um aumento de 1.102 habitantes o que corresponde a 24.8%. A partir desta análise percebemos que a maior parte da população de Nova Iorque encontrava-se no quadro rural e inferimos que houve uma migração do quadro suburbano para o quadro urbano devido ao aumento da população urbana e a diminuição da população suburbana. Em 1960, nota-se uma população urbana de 797 habitantes e população rural de 3.549 habitantes, tendo um total de 4.346 habitantes. Esses dados revelam que do ano de 1950 a 1960 houve um decréscimo de quase 25% da população.

Constata-se, contudo, que de 1937 a 1960 a população rural em Nova Iorque era maior que a urbana, a este respeito, segundo dados do IBGE³⁶ na década de 1950 no Brasil 63,8% da população residia no campo, o que correspondia cerca de 38.291.775 de pessoas, nesse sentido a distribuição populacional na cidade estava de acordo com a distribuição espacial da época. Por outro lado, o contingente populacional total veio diminuindo progressivamente nesse período por um lado pode-se atribuir essa queda ao início da circulação da notícia de construção hidroelétrica de Boa Esperança, onde possivelmente os moradores migraram para outros locais, e por outro tal fato deva-se ao êxodo rural, onde a população do interior do nordeste direcionou-se para os grandes centros metropolitanos em busca de uma melhor qualidade de vida, assim

Dos 11 milhões de migrantes rurais brasileiros dos anos 50, quase metade (46,3%) vinha do Nordeste. Isto não é surpresa pois a década é conhecida como o período de maior migração *inter-regional*: a construção da estrada Belém-Brasília, da nova capital federal, as grandes migrações para as áreas metropolitanas e mesmo as migrações para o trabalho na colheita de café em São Paulo e no norte do Paraná, além de grandes secas no Nordeste brasileiro, estão entre

³⁶ IBGE, 1996.

as principais explicações do fenômeno. O contingente populacional que deixou as áreas rurais nordestinas correspondeu a pouco menos de 1/3 (30,6%) da população que vivia no Nordeste no início da década. (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999, p. 13)

Destarte, em relação a movimentação escolar em Nova Iorque, não foi possível verificar a abrangência do período 1938 a 1968 devido ter-se constado até o momento lacunas documentais no que se refere a essas informações, porém pudemos averiguar os dados da década de 1950 para fazermos o balanço analítico.

Quadro 08: Movimento escolar em Nova Iorque no período de 1952 a 1956.

Ano	U. Escolares	docentes	Matriculas	Frequência	Aprovação	Conclusão
1952	15	21	581	389	232	52
1953	14	20	540	369	157	31
1954	17	22	582	406	231	24
1955	21	27	688	497	286	55
1956	14	20	488	345	245	41

Fonte: Anuário Estatístico do Maranhão, 1956.

Observa-se que em 1952 no Município de Nova Iorque existia 15 escolas, 21 docentes e matrícula total de 581, no entanto apenas 389 dos matriculados frequentavam efetivamente as instituições escolares, destes 232 foram aprovados e 52 concluíram o ensino primário. Já em 1953 nota-se a existência de 14 unidades escolares, 20 professores, matrícula total de 540 com frequência efetiva de 369, aprovação de 157 com conclusão de 31 alunos. Em comparação ao ano anterior ver-se decréscimo em relação a quantidade de escolas, docentes, matrícula, aprovação e conclusão.

Em 1954, nota-se a existência de 17 instituições escolares, 22 docentes, matrícula total de 582 alunos com frequência efetiva de 406, aprovação de 231 e

conclusão de 24 alunos. Já em 1955, havia 21 unidades escolares, 27 docentes, matrículas de 688 alunos, frequência de 497, aprovação de 288 e conclusão de 55; ver-se que foi o ano com maior movimentação escolar em todos os quesitos. No ano de 1956, possuía 14 escolas, 20 docentes, matrícula de 488, frequência de 345 com aprovação de 245 e conclusão de 41 alunos no ensino primário.

Em quadro geral, existia a variação de número de escolas possivelmente por tratar-se de escolas isoladas e com isso existindo salas de aulas avulsas em localidades da zona rural e urbana. Em relação a matrícula de crianças em idade escolar de 7 a 14 anos corresponde a aproximadamente 12% da população (MARANHÃO, 1956), indo ao encontro da afirmativa de Motta e Machado(2006) quando abalizam que a maior parte de alunos nesta faixa etária, no Maranhão nesse período, encontravam-se fora da escola, assim constata-se uma movimentação escolar variante com alto índice de evasão comparando o número de matrículas com o de frequência, a este respeito considera-se que “alunos deixaram de frequentar a escola depois de matriculado devido à deficiência de recursos dos pais ou mesmo mudança de residência das famílias para outro local” (COHEBE, 1964, p .11), como evidenciou-se nos dados populacionais discutidos anteriormente.

Neste sentido, Marli evidencia esse período na educação de Nova Iorque e acrescenta ainda que os pais não incentivavam os filhos a irem à escola, como também a inexistência de interesse de algumas crianças a frequentarem estes locais, como ver-se a seguir.

Eu num era assim incentivada, assim a ir pra escola que devido a condição de minha mãe que num podia me dar, me dar nada... que hoje em dia as mães incentiva os filho ir pra escola. Eu num era incentivada, assim a ir pra escola ... nem muitos... Ai eu acho que o interesse dos fios, num tinha também. (Marli, 22 de dezembro de 2018)

Portanto, figurava-se no imaginário urbano, ou seja, “as representações que se incidem sobre o espaços, atores e práticas” (PESAVENTO, p.36,2012) que tal motivo, dava-se devido a população do município ter como fonte de subsistência a lavoura, através do cultivo de legumes como mandioca brava, feijão, cana de açúcar, algodão, dentre outras; e as crianças em idade escolar se encontrassem-se como auxiliares dos pais neste processo de cultivo, colheita e ensacamento dos produtos para vendas e consumo por eles; bem como na produção pecuária por meio da criação de carneiro, ovelhas, cabras, porcos e bois o que explicaria o baixo índice de aprovação e

conclusão do ensino primário. Corroborando com esta perspectiva o Informativo Geral do Município de Nova Iorque³⁷ assinala que

muitas crianças só começaram a frequentar a escola após os 12 anos em virtude de falta de interesse ou de recursos financeiros dos pais, da falta de entusiasmo da própria criança e deficiência do ensino. (COHEBE, 1964, p. 11)

Desta forma, a educação escolar da década de 1930 a meados de 1950 não configurava como uma necessidade básica para os moradores, pois no cotidiano da cidade saber ler e escrever não era condição *sine qua non* para a socialização dos indivíduos, tanto que a maior parte das profissões à época na cidade não necessitavam de uma aprendizagem escolar, pois 59% estavam envolvidas nas atividades já mencionadas e 16%³⁸ em atividades domésticas não remuneradas como artesã, dona de casa, alfaiate, dentre outras (CHESF, 1964); desde modo, possivelmente taxa de analfabetismo era muito grande entre a população acima dos 15 anos.

Por outro lado, como vimos no tópico anterior, houve esforços do Governo Federal e Estadual no que diz respeito a difusão de estratégias para elevar os índices de alfabetização da população do país, de modo que a educação seria o instrumento pelo qual o desenvolvimento do país far-se-ia possível. No entanto, a estrutura social como condicionante neste processo influenciaria a visão dos sujeitos e a forma de portar-se diante essa realidade. Nesta direção, a ascensão social em Nova Iorque se dava mediante a elevação do padrão econômico, casamento com pessoas de status elevado e pelo grau de instrução, logo o domínio da leitura e da escrita funcionava como um símbolo de erudição, um traço que caracterizava famílias de maior renda ou prestígio político, uma vez que ao término do ensino primário havia a possibilidade de continuarem os estudos em outras cidades da região, pois

dos alunos que concluem a escola primária, são muito poucos os que podem continuar os estudos em outros centros, tais como: São João dos Patos, Floriano, Teresina ou São Luís, permanecendo a grande maioria inativa por falta de condições para prosseguir. É lamentável que isso ocorra, pois é grande o interesse de prosseguir os estudos de muitos e a possibilidade de aproveitamento desses elementos. (COHEBE, 1964, p. 12)

³⁷ Documento Elaborado Pela Companhia Hidroelétrica de Boa Esperança.

³⁸ Fonte: Informações gerais sobre o município de Nova Iorque - COHEBE, 1964.

Tal episódio é evidenciado na narrativa de Bromélia quando afirma que “estudo lá era muito pouco, eu estudei só o primário só, porque não tinha mais para onde”, portanto ver-se o desejo de Bromélia em prosseguir seus estudos, mas as condições sociais não lhe era favorável por pertencer a um extrato social com menor poder aquisitivo. Entretanto, prosseguir os estudos, não era exclusividade daqueles com maior poder aquisitivo, uma vez que pessoas com menos condições financeiras conseguiram romper com tais barreiras, para tanto uma das soluções encontradas seria morar em outras localidades, além das já citadas, servindo-se de babás, empregadas dentre outras. Tal fato é evidenciado na narrativa de Marli, quando uma senhora, segundo ela,

veio pedir a mamãe para me dá pra ela, pra ir trabalhar e estudar A mamãe disse que não dava não, eu já tava grande...fiquei quieta, mas com vontade de ir. Era em Teresina. Acontecia era muito do povo vir pedir os fii dos outros pra levar pra trabalhar na casa e ser babá dos fiios dele e estudar. (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

Pois, no município até 1968 havia apenas o ensino primário distribuídos entre a zona urbana e zona rural, como pode-se observar a seguir.

Quadro 09: Escolas de Ensino Primário e suas dependências administrativas em Nova Iorque no ano de 1963.

Zona	Estadual	Municipal	Particulares	Total
Zona Urbana	1	3	-----	4
Zona Rural	2	10	4	16

Fonte: Informações gerais do município de Nova Iorque, COHEBE, 1964

Mediante a maior parte da população da cidade encontrar-se na zona rural, observa-se o total de 16 escolas e um total de 83% de alunos matriculados em seus seis distritos: Mangabeiras, Milhões, Mucambinho, São José, Brejo e Porto Seguro (COHEBE, 1964). No entanto, por falta de registros documentais não foi possível saber o nome das escolas correspondente a cada um deles, com exceção do distrito de Porto Seguro onde existia escola Humberto de Campos de dependência

administrativa estadual. Nesse sentido, em relação as duas escolas estaduais na zona rural, inferimos que estas se configuravam como escolas reunidas, pois funcionavam em prédios especialmente construídos para este fim (COHEBE, 1964) e seguiam o método de ensino simultâneo, bem como a estrutura de seriação de um professor por classe adotado pelo Departamento de Educação do Estado do Maranhão. A esse respeito as escolas reunidas se constituíram como um estabelecimento de ensino intermediário entre escolas isoladas e grupos escolares, pois como o próprio nome sugere, era a união de duas ou mais escolas isoladas, porém com um funcionamento administrativo e pedagógico diferenciado mediante a adoção do método simultâneo “permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização do conteúdo em diversos níveis, dentre outros” (FARIA FILHO, 2007, p. 142) e não chegava a ser idêntica aos grupos escolares.

Pelo menos três escolas municipais da zona rural configuravam-se como escolas reunidas, porém não seguiam um programa de ensino específico, funcionando em “prédios cedidos pela prefeitura” (COHEBE, 1964, p. 11), e sete se configuravam em escolas isoladas, pois se localizavam a grandes distancias da sede da cidade, e tinham como objetivo ministrar a instrução primária elementar, ou seja, “a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social”(FARIA FILHO, 2007, p. 142).

Além da dificuldade do acesso à escola isolada devido a longas distâncias, podemos citar também a precariedade das instalações dos prédios escolares e falta de materiais didáticos, pois “os equipamentos escolares, cuja deficiência é flagrante, seja no que se refere à edificação, seja nos equipamentos permanentes e de consumo”(COHEBE, 1968, p. 37). Nesse sentido, Souza (2008) aponta sobre a dificuldade de emprego dos métodos modernos de ensino e de cumprimento integral dos programas escolares, dificuldades de provimentos de professores, baixos salários e precárias condições de trabalho.

As escolas particulares funcionavam em salas de casas residenciais e tinham como característica um fazendeiro ou alguém de condições mais elevadas (COHEBE, 1964) pagar um professor para ensinar seus filhos e pessoas da comunidade os rudimentos da escrita, leitura e cálculo, pois

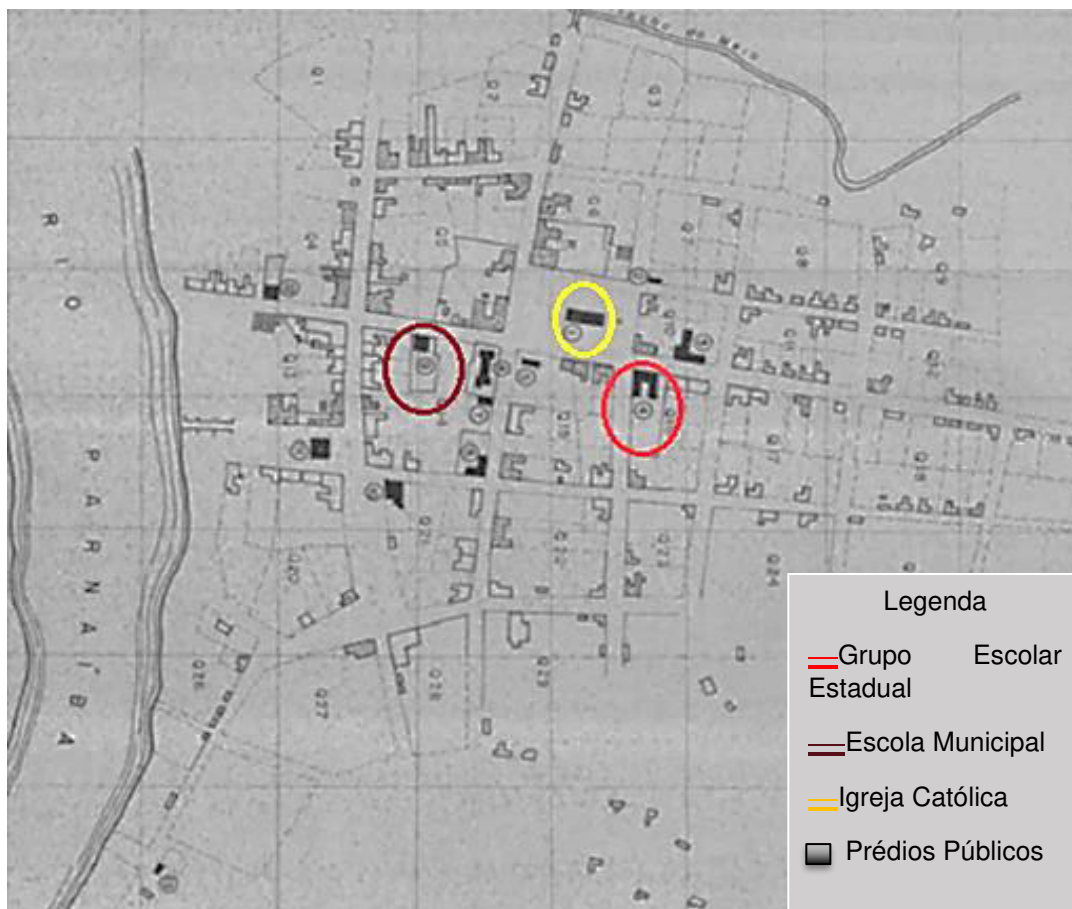
essas escolas às vezes chamadas de particulares outras vezes de domesticas [...] funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar [...] o pagamento do professor é de responsabilidade do chefe de família que o contrata, geralmente, um fazendeiro” (FARIA FILHO, 2007, p. 145)

Dentro do ideário educacional republicano estas casas escolas foram vistas como ineficazes e impróprias, e foram dando lugar aos modelos de escolas-monumentos ou escolas-palácios, estratégia engendrada pelos republicanos para evidenciar a seriedade dada ao projeto de educação dos novos tempos (SCHUELER; MAGALDI, 2009). De acordo com Saviani (2004) as escolas isoladas predominaram no meio rural por muito tempo e os grupos escolares se constituíram como um fenômeno tipicamente urbano.

Neste sentido, na zona urbana havia em 1966 quatro escolas: Grupo Escolar Estadual Anália Neiva, Escola Municipal Senador Neiva e duas escolas no salão de uma casa em que governo municipal pagava professoras para ensinar aos alunos a ler, escrever e contar. No entanto, ao desenhar a planta da cidade velha³⁹, para fins arquitetônicos, os engenheiros da COHEBE contabilizam apenas as duas primeiras, com isso podemos situar suas localizações.

Imagem 04: Planta da cidade de Nova Iorque e Localização das Escolas, 1960.

³⁹ Termo utilizado pelos entrevistados para designar a cidade que foi inundada.



Fonte: Relatório COHEBE, 1967.

Na sede do município tinha 200 construções de prédios entre casas residenciais, comerciais e públicos como: um mercado, uma matadouro, um cemitério, uma cadeia, dois clubes para festas, o Cassino novaiorquino onde o grupo social com maior poder aquisitivo frequentava e o outro União Artística Operaria frequentado pelo grupo social menos abastado, uma Igreja Batista, uma Coletoria Estadual, Posto Médico, uma usina elétrica, a prefeitura e duas escolas de ensino primário sendo o Grupo Escolar Estadual denominado de Grupo Escolar Anália Neiva e a Escola Municipal Senador Neiva.

Observa-se que as Escolas ficavam localizadas em uma avenida transversal da cidade, sendo assim, mantinham-se em lugar de destaque. Entretanto, apenas o Grupo Escolar Estadual estava no centro da cidade e existia à sua esquerda uma rua paralela, bem como a sua frente localizava-se a Igreja Católica, ou seja, a escola estava estrategicamente localizada, primeiro porque havia mais ruas de acesso; segundo porque os moradores da cidade tinha identidade religiosa de cunho Católica Apostólica Romana e isso pode ter influenciado no quantitativo de matrículas; e

terceiro porque o centro é entendido como local de desenvolvimento urbano. Neste sentido Silva (2015) abaliza que grupos escolares no Maranhão começaram a ser institucionalizada na Capital do Estado – São Luís, no centro da cidade, uma vez que este local no imaginário coletivo implicava local de progresso e civilidade.

Assim, a localização das escolas como também seus aspectos educacionais como formação dos professores e feitos arquitetônicos, podem ter influenciado também o número de matrículas e a frequência dos alunos a estes locais, pois frequentar os espaços geográficos postos é um processo segundo Certeau (2007) de apropriação e realização que implica relações entre posições diferenciadas, uma vez que uma ordem espacial organiza um conjunto de possibilidades, inclusive com a invenção de outras formas nos modos de uso e fazeres do cotidiano, pois o caminhante, ou seja, os indivíduos a partir das proibições atualiza e organiza o espaço quando descola-se e dar novos significados e usos ao que lhe são impostos.

Assim, existia outras formas inventadas de se educar, neste sentido, seriam as duas escolas no salão de casas particulares, onde paga-se com recursos municipais professoras para lecionar. Deste modo, assim como as escolas da zona rural de dependência administrativas do poder municipal, as escolas municipais da zona urbana também não seguiam um programa de ensino uniforme ao contrário do o Grupo Escolar que seguia o programa de ensino do Departamento de Educação do Estado (COHEBE, 1964).

Nesta direção, na cidade haviam 32 professores distribuídos da seguinte forma nas instituições de ensino: 11 em escolas estaduais, 17 em escolas municipais, 4 em escolas particulares. Quanto a formação destas verifica-se: 3 normalistas (2ª ciclo), 8 com curso normal regional (1ª ciclo), 12 com curso primário completo, 9 com curso primário incompleto (COHEBE, 1964).

Nota-se a 65,6% das professoras à época não tinham formação específica para lecionar, se tratando assim de professoras leigas. Conforme Therrien (1991) a existência dessas professoras no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste é a figura do sistema educacional público que decorre da organização política, econômica e cultural dessas regiões. Desse modo, a contratação dava-se por indicação de políticos e famílias que governavam a cidade ao Departamento Estadual de Educação.

Tal fato é evidenciado na trajetória docente de Socorro Lima, pois ao concluir o ensino primário, foi com “quinze anos ensinar no interior [...] de lá mudei pra Nova

lorque, a Jesus Neiva era prefeita e me trouxe pra cá, me botou na escola a noite”. Essas contratações de professoras passaram a ter ainda o respaldo legal mediante a Lei nº 40.24/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como ver-se no artigo 116 das Disposições Gerais e Transitórias,

Enquanto não houver número o suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feito por meio de exame de suficiência realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

Após a contratação, os proventos recebidos pelas professoras ficavam a cargo da dependência administrativa qual eram lotadas- Estado ou Município. Quanto a este último verifica-se no Relatório de Planejamento de Nova lorque (COHEBE, 1967) o orçamento para o ano de 1967 a serem aplicados no setor da educação, que estabelece o valor NCR\$ 4.000(quatro mil cruzeiros novos), para as despesas de salário de professores, pessoal administrativo e turmas supletivas.

Mediante o exposto, percebe-se na cidade um cenário onde a educação fica a segundo plano, pois a necessidade dos moradores eram com a forma de sobrevivência que dependia da lavoura, assim nota-se contrastes, pois embora a educação escolar não faça parte no início do cotidiano, constata-se uma preocupação com a instrução elementar através das noções de leitura, escrita e matemática pela quantidades de escolas mapeadas. Havia também dualidades de educação entre da zona urbana e zona rural, principalmente no que diz respeito aos recursos e materiais, uma vez que se acentuava a dificuldade para chegarem às escolas localizadas nos distritos.

As aproximações por ora realizadas ajudaram-nos a estabelecer aproximações e apontamentos da educação no Maranhão afim de estabelecer o cenário educacional em Nova lorque e os aspectos que o constituíram. Desta forma, na próxima seção nos deteremos aos elementos que compuseram a cultura a escolar em Nova lorque, a partir das memórias dos sujeitos pesquisados.

4 COSTURANDO FIOS DE MEMÓRIAS: CULTURA ESCOLAR EM NOVA IORQUE

Os fios se entrecruzam formando redes, assim, as memórias são fios que compõem o cotidiano escolar em Nova Iorque. As reminiscências de alunos e professores são fundamentais neste processo, uma vez que estes trazem a memória de um grupo do qual participam e que a capacidade de rememorar se faz também em interação com este, dando um status coletiva à memória. No entanto, para que nossa memória se apoie e se aproveite da do outro

não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 1990, p. 36)

A este aspecto, pode-se dizer que existem modalidades de memória na escola, sendo classificadas segundo Santana (2016) em: memória da escola, memória escolar e memória da experiência escolar. A primeira diz respeito a memória institucionalizada; a segunda transcende “as especificidades de cada escola, à medida que se desenvolve enquanto um modo peculiar de manifestação da memória coletiva da sociedade” (SANTANA, 2016, p. 64), e está ligada a conjecturas educacionais; a terceira se insere no campo experiencial e das vivências escolares de alunos e professores no processo de construção de suas identidades.

categoria “memória da escola”, por exemplo, se constrói e se sustenta não só, mas principalmente, a partir da ênfase dada aos aspectos objetivos da cultura escolar institucionalizada, e aos aspectos da memória externalizada, o conceito de memória da experiência escolar é erigido com assento, sobretudo, nos aspectos vivenciais e experienciais dos alunos, e com o interesse voltado para os processos de construção de suas subjetividades e intersubjetividades. (SANTANA, 2016, p. 71),

Situa-se assim, a escola como lugar comum de experiências e vivências, ao mesmo tempo que revisitar este espaço mediante as memórias que ali se construíram possibilita a edificação de narrativas historicamente produzidas por imagens, valores, crenças, atitudes e práticas ora impostas, ora inventadas e compartilhadas por um grupo de pessoas, uma vez que suas práticas são basilares para entender a cultura

escolar, pois remete-se primeiramente a influência da escola na formação enquanto indivíduos e posteriormente no desenvolvimento de habilidades que possivelmente os influenciam na escolha de suas profissões, logo

As reminiscências desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo a importância dessa instituição, mesmo quando apontamos a sua crise na construção das subjetividades do mundo contemporâneo, reside no fato de representar, durante a infância e a adolescência, para além da sua finalidade específica, um território de lenta aprendizagem do mundo exterior. (NUNES, 2011, p. 87)

Neste sentido, a cultura escolar enquanto contíguo de práticas, normas e procedimentos inseridos nos modos de pensar e fazer o cotidiano escolar “mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100), configura-se como catalizadora no processo de construção da memória de alunos, professores, gestores, dentre outros, uma vez que se trata de aspectos institucionalizado envolvendo e regendo toda a vida escolar, deste a matrícula, frequência as instituições, aprovação e conclusão de ensino, ao mesmo tempo que toma por base

os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2016, p.6)

Deste modo, esta seção tem por objetivo descrever os aspectos da cultura escolar e identificar as representações construídas dos alunos e professores sobre as escolas onde estudaram e lecionaram. Para tanto, organizou-se de acordo com categorizações das narrativas dos sujeitos pesquisados como apontamos no quadro abaixo:

Quadro 10: categorização das narrativas a respeito da cultura escolar em Nova Iorque.

Categorização das Narrativas	Características
Instituições Escolares	Dizem respeito as narrativas sobre o Grupo Escolar Anália Neiva e Escola Municipal Senador Neiva apontando as representações que tem a respeito delas, bem como os aspectos arquitetônicos.

Professoras do Ensino Primário	Diz respeito as narrativas dos sujeitos de pesquisa sobre suas professoras do ensino primário que lecionaram na cidade de Nova Iorque entre 1940 a 1960.
Materiais e Disciplinas Escolares	Enfoca as narrativas dos pesquisados em relação aos materiais escolares e seus usos, bem como as disciplinas escolares.
Programa Escolar, Aulas e Práticas de Castigo	Aborda as narrativas a respeito da organização do ensino e das aulas mediante o programa escolar do Departamento de Estadual de Ensino, bem como as práticas corporais de castigo como prática de ensino.
Festas Escolares	Enfatiza as narrativas a respeito das festas escolares, como as festas em comemoração ao dia das mães e do desfile cívico em comemoração ao dia da independência.

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador, 2019.

4.1 Instituições Escolares: Grupo Escolar Anália Neiva e Escola Municipal Senador Neiva

O nome do Grupo Escolar Anália Neiva foi dado em homenagem à Anália Augusta de Neiva, cujo dados biográficos não constam em arquivos públicos e nem na escola que a homenageia, mas sabe-se que foi casada com Justino Neiva de Souza que foi prefeito de Nova Iorque em 1930, e que a mesma embora não dominasse os rudimentos da leitura, escrita e cálculo buscou junto ao Departamento Estadual de Educação a construção de uma escola pública para Nova Iorque no período em que seu esposo administrou a cidade afim de elevar os índices de instrução da população novaiorquina de forma mais sistematizada, uma vez que predominava escolas domésticas nesse período. O casal tivera doze filhos⁴⁰, dentre eles José Neiva de Sousa (1885-1960), sendo Deputado Federal em 1945 e senador da República em 1947, assim a escola municipal recebeu seu nome, Senador Neiva. Ver-se, contudo, o poder simbólico da família Neiva na cidade, primeiro por pertencerem ao grupo de fazendeiros e políticos que gerenciavam a vida pública dos moradores no que diz respeito às questões essenciais como educação, e com isso utilizaram-se desse poder invisível para legitimar-se pois o “poder simbólico é, com

⁴⁰ Ana Joaquina de Santa Thereza Neiva de Souza, Umbelina Neiva de Souza, Raimunda Neiva de Souza, Maria José Neiva de Souza, Rosa Neiva de Souza, Maria de Lourdes Neiva de Souza, Luiza Neiva de Souza, José Neiva de Souza, Joana Neiva de Souza, Antônio Augusto de Neiva, Justo Neiva de Souza, José Neiva de Souza

efeito esse poder invisível o qual só podem ser exercido com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, p. 7-8, 2010)

No entanto, não temos a intenção de investigar a história das instituições escolares e suas institucionalizações, mas conhecer as representações dos pesquisados sobre elas pois, “compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição, [...] é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influências” (MAGALHÃES, 2004, p. 133). Logo, o autor alerta para o caráter multidimensional da re(escrita) das instituições numa abordagem história, pois a “[...] relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem que integre e cruze os planos macro, meso ou micro-histórico” (MAGALHÃES, 2004, p. 70), pois se os sujeitos envolvidos fazem parte do todo social e atravessam tais planos, cabem a eles revelar o modo pelo qual percebem, classificam, julgam e agem dentro do sistema educativo.

Desta forma, ao entoarem as narrativas sobre as instituições escolares pudemos perceber a emoção transbordada nas falas ora trêmula de emoção, ora mais firme; no brilho do olhar e nas lágrimas. São as sensibilidades lidando com as emoções e sensações, ou seja, “as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos” (PESAVENTO, 2012, p.57), que se fez possível quando adentramos no âmbito subjetivo dos nossos sujeitos, pois ao narrarem estavam expressando as marcas e sutilezas que os compõe como seres humanos historicamente situados, pois, “os homens aprendem a sentir e a pensar [...] a traduzir o mundo em razões e sentimentos” (PESAVENTO, 2012, p.57).

Portanto, ao recordarem-se das instituições escolares nossos sujeitos apontam que

Tinha o grupo velho, que chamava o grupo Velho e o Grupo Novo. Que o grupo novo era o mais adiantado e o grupo velho era o mais atrasado, num sabe [...] chamava de rasquete, porque era onde a classe mais baixa... quer dizer que todos eles das mães que interessava era igual, num sabe, era igual todo mundo, mas de o grupo de ser mais atrasado daqueles alunos mais atrasado, aí chamavam rasquete, Apelido, num sabe! (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

Só duas, tinha essa do estado e tinha a do município, que a do município a gente chamava Rasquete, era assim, ninguém não queria ir para o município, porque... as crianças entravam sem saber nada, não sabe. (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

Na Cidade Velha só tinha o Grupo Escolar Anália Neiva e a Escola Municipal Senador Neiva que o menino chamava Rasquete, os outros tinham uma raiva danada. Se zangava o menino quando dizia: “Oi, eu estudo no Rasquete, no Rasquete, no Rasquete!”, besteira que menino aprende. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

Evidencia-se nas narrativas o Grupo Escolar Anália Neiva e a Escola Municipal Senador Neiva, na fala de Marli o Grupo Novo ao referir-se à primeira e o Grupo Velho ao referir-se à segunda, muito embora tratar-se de Escola Reunida. No entanto, o que mais chama atenção é a representação que tem-se destas, a primeira como a mais “adiantada”, tal fato deva-se por constitui-se a partir do modelo de escola graduada, sinônimo de inovação e desenvolvimento pedagógica a época, por possuir maior número de professores com curso normal como discutido anteriormente; e por ter alunos mais adiantados, ou seja, com maior domínio da leitura, cálculo e escrita. Tais fatos podem se justificar a disparidade no número de matrículas de uma escola para a outra deva-se, pois no ano de 1963 registra-se 176 alunos no Grupo Escolar e 38 alunos na Escola Municipal.

Deste modo, a Escola Municipal era vista como o reverso do progresso educacional atribuído ao Grupo Escolar. Este fato é constatado pela atribuição do apelido de “Rasquete” a esta instituição, por demandar conotação de precariedade educacional relacionado a clientela qual atendia, que era da classe mais pobre da cidade, onde a maioria das famílias não impetravam interesse pela educação dos filhos, assim “a origem social da clientela escolar e seu destino provável [...] permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade” (BUFFA, 2002, p. 27). Logo a aprendizagem destes em relação aos domínios da leitura, escrita e cálculo eram quase inexistentes e isso pode ter sido reflexo da falta de organização do cotidiano mediante um programa de ensino tal qual existia no Grupo Escolar Anália Neiva que será discutido adiante, bem como o destino provável dos alunos era inserir-se em atividades laborais onde o conhecimento escolar não fazia parte.

Nesta acepção, Bromélia menciona que “as crianças não sabiam de nada”, representação que se difundiu no imaginário coletivo, assim como a expressão “besteira que menino aprende”, porém são carregadas de sistema simbólico, já que as produções simbólicas são instrumentos de dominação (BOURDIEU, 2010, p.10) pois postulam um conhecimento para a legitimação de uma classe na sociedade, desta forma, através do discurso proferido dos sujeitos pesquisados ver-se de sobremaneira a escola como espaço cultural que as legitima, uma vez que “a cultura dominante contribui para [...] a integração fictícia da sociedade” (BOURDIEU, 2010, p.10), assim, *rasquete* mais do que um apelido é uma forma de dominação que revela o descaso com a educação municipal na época.

Ao recorda-se da base arquitetônica do prédio do Grupo Escolar, Flor de Cajueiro nos diz que

era um estilo mesmo daqueles casarões mais antigos, as salas divididas assim... sala de um lado e do outro. E do centro era tipo assim... uma área descoberta onde os alunos formavam para contar os hinos antes de entrar para a sala de aula, brincar... Grupo Escolar Anália Neiva.

Nota-se com base na narrativa, a arquitetura e a organização do espaço do Grupo Escolar Anália Neiva, assim é possível, pelas características descritas que a mesma tivesse um estilo de construção colonial, sendo dividida em dois pavilhões em que se distribuíam as salas de aula, e embora não se lembre de quantas é plausível que houvesse pelo menos cinco, uma vez que o ensino primário elementar correspondia a quatro anos com mais um ano de ensino complementar, então se a escola oferecia todo esse ciclo demandaria ter salas de aulas o suficiente para alocar todos os alunos. Na parte central da escola percebe-se que existia uma área descoberta em que se realizavam os ritos escolares como acolhida onde os alunos formavam filas para cantar o Hino Nacional e recreação, além de constituir-se um espaço de brincadeiras.

Já em relação ao prédio escolar da Escola Municipal Senador Neiva, Bromélia nos diz que

do município também era muito boa, era murada, bem muradinha, não tinha os portão... e dentro tinha muitas salas, não são muitas, não era nem uma nem duas, porque lá era primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano, era assim nessa época, sabe?

Imagem 05: Escola Municipal Senador Neiva



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2019

A escola municipal, a partir da narrativa, também ofertava o ensino primário elementar e complementar, pois havia pelo menos cinco salas de aula. Já na imagem 05, ver-se que a Escola Municipal Senador Neiva tem estilo de uma casa com cobertas de telhas e janelas alongadas permitindo a circulação de ar nas salas de aulas, muro baixo com uma espécie de aramado e uma área a frente onde possivelmente realizavam-se a acolhida dos alunos para cantar o Hino Nacional e em seguida direcionarem-se para as salas de aulas onde haveria uma professora em cada turma esperando-os para iniciar a matéria do dia.

Acerca das dimensões dos prédios, o Grupo Escolar possuía uma área total de 320,13m² enquanto a Escola Municipal uma área de 173,6m², no entanto a área coberta de ambas era pouco mais de 1/3 da área total (COHEBE, 1967). Entretanto, apenas a primeira foi construída na intencionalidade de tornar-se escola, enquanto a segunda funcionava em um prédio da administração municipal, logo constituiu-se em um casarão arranjado para funcionar uma escola.

Assim, aflorada pela ausência de uma base material (prédios escolares)⁴¹, a representação das instituições escolares aqui discutidas dizem respeito a um reflexo da realidade, pois não é a realidade em si, mas um modo pelo qual é interpretada, mediada pelo imaginário (PESAVENTO, 2012), ou seja, a forma que homens/mulheres construíram historicamente representações coletivas a partir de imagens e ideias compartilhadas socialmente, dando-lhes sentido ao mundo e consequentemente à educação em Nova Iorque.

4.2 Professoras do Ensino Primário

As professoras do ensino primário em Nova Iorque eram de lugares distintos, outras da própria cidade e detinham como podemos observar nas narrativas a seguir.

Professores bons... porque as professoras eram boas! [...] do colégio que era do Estado era a finada Maria dos Anjos, era da Dona Maroquinha... num me lembro do nome das professoras tudo não, mas todas professoras era formada. Eram boas, que nesse tempo ninguém fazia as badernas. (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

estudei com a Conceição Farias, eu a Norma, Valmizolia, eu lembro até de minhas colegas, a Zumira, a Cirene... e o terceiro ano a minha professora foi a Arcanja Ribeiro, uma professora de São Luís, terceiro e quarto ano. (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

Nessa época, do estado era... vinha de Floriano que eu me lembro, vinha a Dona Lurdes que era de Floriano, a Zizi Neiva era de lá, que a Dona Zizi era diretora. Lourdes não me lembro o nome dela, eu estudei ainda com duas, elas duas eram de Floriano, meu Deus, esqueci até o nome delas, pois elas vinham de Floriano para ser professora em Nova Iorque, tu acredita? Quem eram as outras? é tantos anos que eu já esqueci, porque não pode mesmo. Não, não me lembro mais, porque teve a Maroquinha, mas a Maroquinha já era daqui já. (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

A representação que se tem das professoras citadas é que eram boas, possivelmente isso tenha haver por virem de lugares com maior desenvolvimento educacional como a cidade de São Luís e Floriano-PI, pois ambas tinham cursos de formação para professores de ensino primário. Em São Luís, local de origem da

⁴¹ As instituições escolares representadas pelos sujeitos de pesquisa estão submergidas nas águas do Rio Parnaíba.

professora Arcanja Ribeiro segundo a narrativa de Socorro Lima, existia Escolas de Professores, compreendendo a Escola de Professor Primário em substituição da Escola Normal do Estado e a Escola de Professor Secundário, onde a formação na primeira realizava-se em dois anos e na segunda em um ano “quando o governador achar conveniente” (MARANHÃO, 1942), e a Escola Normal de dependência administrativa particular. Quanto a Escola de Professor Primário, a formação dividia-se nas seguintes matérias listadas no quadro 11.

Quadro 11: Matérias da Escola de Professor Primário

1ª Ano	2ª Ano
Higiene e Puericultura	Noções de Psicologia Geral e Educacional
Biologia Educacional e Higiene Escolar	Metodologia Geral e Matérias de Ensino
Noções de Psicologia Geral e Educacional	Filosofia da Educação e Educação Comparada
Sociologia Educacional	Práticas de Ensino
História da Educação	Agricultura e Trabalhos Rurais
Metodologia Geral e Matérias de Ensino	Antropometria Escolar e Rudimentos de Fisiologia Humana
Desenho e Artes aplicadas	Administração e Legislação do Ensino Primário
Educação Física, Recreação e Jogos	Estatística Escolar, Medidas e Escalas
Trabalhos Manuais	Música e canto orfeônico

Fonte: Relatório da Diretoria Geral da Instrução pública, 1942.

A maioria das professoras primárias citadas nas narrativas (Zizi Neiva, Conceição Farias, Lurdes) tiveram como local de origem a cidade de Floriano-PI, possivelmente pela proximidade geográfica com Nova Iorque e por constituir-se como polo educacional e de formação de professores pois “seu alcance se estende para as cidades próximas (Picos e Amarante) e para as distantes (Corrente), bem como para o estado vizinho” (CAMELO, 2016) com a Escola Normal para o Curso Normal Regional com duração de quatro anos.

Assim, provavelmente essas professoras primárias possuíam formação para atuar neste seguimento de ensino e, dessa forma, detinham prestígio dentro da sociedade novaiorquina por serem detentoras de um saber escolarizado. No entanto, as narrativas correspondentes ao período de escolarização dos sujeitos de pesquisa

não apontam professoras de origem da cidade, além de Dona Maroquinha, uma vez que 65% das professoras não possuíam formação específica para ensinar, pois as escolas de formação de professores localizam-se distantes de Nova Iorque e poucas pessoas tinham condições para prosseguir os estudos. Portanto, as professoras leigas atuavam na Escola Municipal, além disso a ausência de menção a estas evidencia uma dualidade entre o corpo docente das duas escolas, desta forma é preciso questionar tais posicionamentos, pois se na fala de Marli as professoras do Grupo Escolar eram boas porque possuíam formação as professoras que não possuíam formação eram ruins?

4.3 Materiais e Disciplinas Escolares

Entende-se a cultura material como um dos objetos da história cultural, pois todo “material produzido pelo homem, faz também parte da cultura” (BARROS, p.151). Assim, a cultura material escolar é um elemento da cultura escolar e é rememorada por alunos e professores das instituições de ensino no recorte temporal estabelecido nesta pesquisa.

Deste modo, por cultura material escolar compreende-se de acordo com Castro (2011, p. 13) “uma série de elementos que constituem o universo escolar, como objetos de leitura e escrita[...] materiais de limpeza[...] mobiliários, [...] indumentários, dentre outras”. Desta forma, percebe-se objetos nas narrativas dos pesquisados que compunham o cotidiano escolar as escolas em Nova Iorque como mobiliário escolar, representado pelas carteiras, uma vez que foram elementos marcantes no processo de escolarização dos sujeitos pesquisados e livros, destacando-se o de Matemática.

Com relação as carteiras as narrativas relevam que,

Nem carteira a gente num tinha... os pais mandava fazer as carteirinhas....vinha assim um sabão numas caixas de madeira, ai aproveitava depois de secar essas caixas... ai aproveitava comprava e botava as perninhas assim, ai a gente levava... quem tinha levava uma cadeirinha pra sentar ou um tamburetezim. (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

No começo eu me lembro demais, menina estava sofrendo atrás do cristão para dar uma caixinha, um caixotezinho assim de uma madeira mais leve para mandar botar quatro perninhas no caixotezinho para poder... Botar o caderninho em cima para escrever... não passou muito

tempo desse jeito não, mas no início era! Aí, quando um menino tinha sorte de achar um caixão assim mais bonito, melhor, os outros diziam: “Eta, onde foi que tu achou esse aí tão bom? Me diz que eu vou pedir”, que era pra mandar botar as pernas. As perninhas nas carteiras. Aí, depois veio uma fase melhor, ele, prefeito... mandava fazer umas carteirinhas que era individual, mas a carteirinha bem feitinha, sabe, com a madeira serradinha, bem divididazinha que tinha como a gente colocar o material em uma posição melhor para poder assistir aula, mas no começo era caixão de sabão. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

As falas acima, demonstram que no início da vida escolar das pesquisadas não haviam carteiras suficiente para os alunos nas instituições de ensino da cidade, logo a tática utilizada por alguns pais e alunos era o aproveitamento de caixotes de madeira que armazenavam sabão em pó e que chegam aos poucos comércios da cidade⁴², pois quando esvaziados colocavam-se pés de madeira para transforma-los em carteiras. Outros pais levavam para seus filhos formatos de cadeiras que não correspondiam com o ideal escolar como tamborete - fabricação caseira onde revertia-se a parte do assento com couro de cabra ou vaca - uma vez que não havia suporte de apoio para escrever em cadernos e ler livro. Por outro lado, embora a narrativa de Flor de Cajueiro aponte para estes indícios, acrescenta-se ainda o momento de superação da confecção caseira e particular de carteiras para o momento onde o governo municipal assume esta responsabilidade mediante a fabricação de carteiras padronizadas, portanto, fica evidente o caráter individual destas mobílias pelo processo de fabricação bem por possibilitar em sala de aula maior distância entre os alunos e, desta forma o professor ter mais controle sobre o espaço afim de coibir desordens, assim como possibilitar a efetivação de exames individualizados de rendimento.

Quanto aos livros escolares, pode-se dizer que eram distribuídos de acordo com a organização curricular posta no Decreto-lei n. 1462 de 31 de dezembro de 1946 que organiza o ensino primário no Maranhão, tendo em vista que abaliza os conhecimentos a serem contemplados nesta etapa de ensino.

art. 5- o curso primário elementar será feito em quatro anos, e compreenderá:
I- Leitura e linguagem oral e escrita;

⁴² Na cidade existia os comércios/quitandas de Bernardino Rêgo, do Enoque Mendes e do coronel Santana.

- II- Iniciação matemática.
 - III- Geografia e História do Brasil.
 - IV- Conhecimentos gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho.
 - V- Desenho e trabalhos manuais.
 - VI- Canto orfeônico.
 - VII- Educação física.
- art. 6- o curso primário complementar de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:
- I- Leitura linguagem oral e escrita.
 - II- Aritmética e geometria.
 - III- Geografia e História do Brasil, noções de Geografia geral e História da América.
 - IV- Ciências Naturais e higiene.
 - V- Conhecimento das atividades econômicas da região.
 - VI- Desenho.
 - VII- Trabalho manuais e práticas educativas referentes a atividades econômicas da região.
 - VIII- Canto orfeônico.

A partir dos grupos de disciplinas posto na Lei Orgânica do Ensino Primário no Maranhão, identifica-se a existência dos cursos primário elementar e complementar em Nova Iorque diante a recordação de livro didáticos como de geografia, ciências naturais e aritmética pelos sujeitos pesquisados. Nesta acepção, Flor de Cajueiro recorda vagamente “que tinha um livro de capa dura que era aberto assim... muito bonito e bem encadernado...costurado[...]que era aquela Geografia Atlas”. Nesta mesma direção, Flor de Algodão aponta a existência do livro de “ciências naturais, tinha... deixa eu ver... um tipo um folheto da história do Maranhão, uns folhetos.... menos folhas, deixa eu ver [...] tinha todas assim né?! português, tinha tudo”. Quando se retratou do livro de geografia, por exemplo, Flor de Cajueiro deu ênfase e encantamento a recordar-se do livro com encadernação em capa dura e seu miolo costurado, logo faz gestos com as mãos da forma correta de manuseá-lo, onde primeiro colocava-se o livro sobre a carteira e depois o abria a partir da parte superior das folhas, logo, a partir dessa prática há indícios de zelo e fragilidade do livro. Por outro lado, Flor de Algodão enfatiza o livro de ciências naturais e uma espécie de folheto de história do Maranhão, este último é caracterizado por possuir quantidade menores de páginas. Assim, embora não se recordem dos autores e editoras dos livros, ver-se nas falas aspectos que os compunha e os distinguem.

Já Socorro Lima, recorda-se do livro de matemática e seu autor ao lembrar-se de conseguir resolver um cálculo com as quatro operações no segundo ano primário.

olha lembro dum livro... Matemática do Antônio Trajano, oia tinha todos os cálculos, quando eu, oia... eu lembro de mais quando fiz no segundo ano... passaram um cálculo pra mim com quatro operação e eu tirei esse cálculo certo... (Socorro Lima, 25 de dezembro de 2018)

O livro em questão trata-se de *Aritmética Primária* destinado a alunos das escolas primárias e de autoria de Antônio Bandeira Trajano⁴³, pois de acordo com Oliveira (2019) tivera sua primeira edição no ano de 1886 chegando à edição de nº 118 no ano de 1947, decaindo posteriormente o número de edições. No entanto, o período maior circulação do livro abrange o recorte temporal desta pesquisa.

Destarte, para o autor supracitado houve grande circulação desta obra em alguns estados brasileiros como: Amazonas, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Maranhão; para tanto enfatiza três canais de distribuição dos livros,

1º) o correio, pois acrescidos 300 e/ou 500 réis o exemplar poderia ser enviado; 2º) o agente de venda, quando em 1886 José Gomes da Silva atuou em Minas Gerais difundindo a *Aritmética primária*, *Aritmética elementar ilustrada* e *Aritmética progressiva*; 3º) a via fluvial, utilizada para o transporte de grandes lotes. (OLIVEIRA, 2019, p. 12)

Assim, a difusão e as inúmeras edições do livro corresponderam a um período de renovação pedagógica no Brasil mediante o método de ensino intuitivo. Logo, ao verificarmos o livro percebemos que a organização didático pedagógica abrange preceitos deste método, pois as atividades apresentam-se para ser realizadas gradualmente “dividindo-se a instrução em séries lógicas de exercícios, adotando-se as mesmas regras orientadas para um conjunto de pequenos trabalhos, a fim de evidenciar a coerência dos procedimentos” (VALDEMARIM, 2010, p. 113). A obra encontra-se estruturado da seguinte forma:

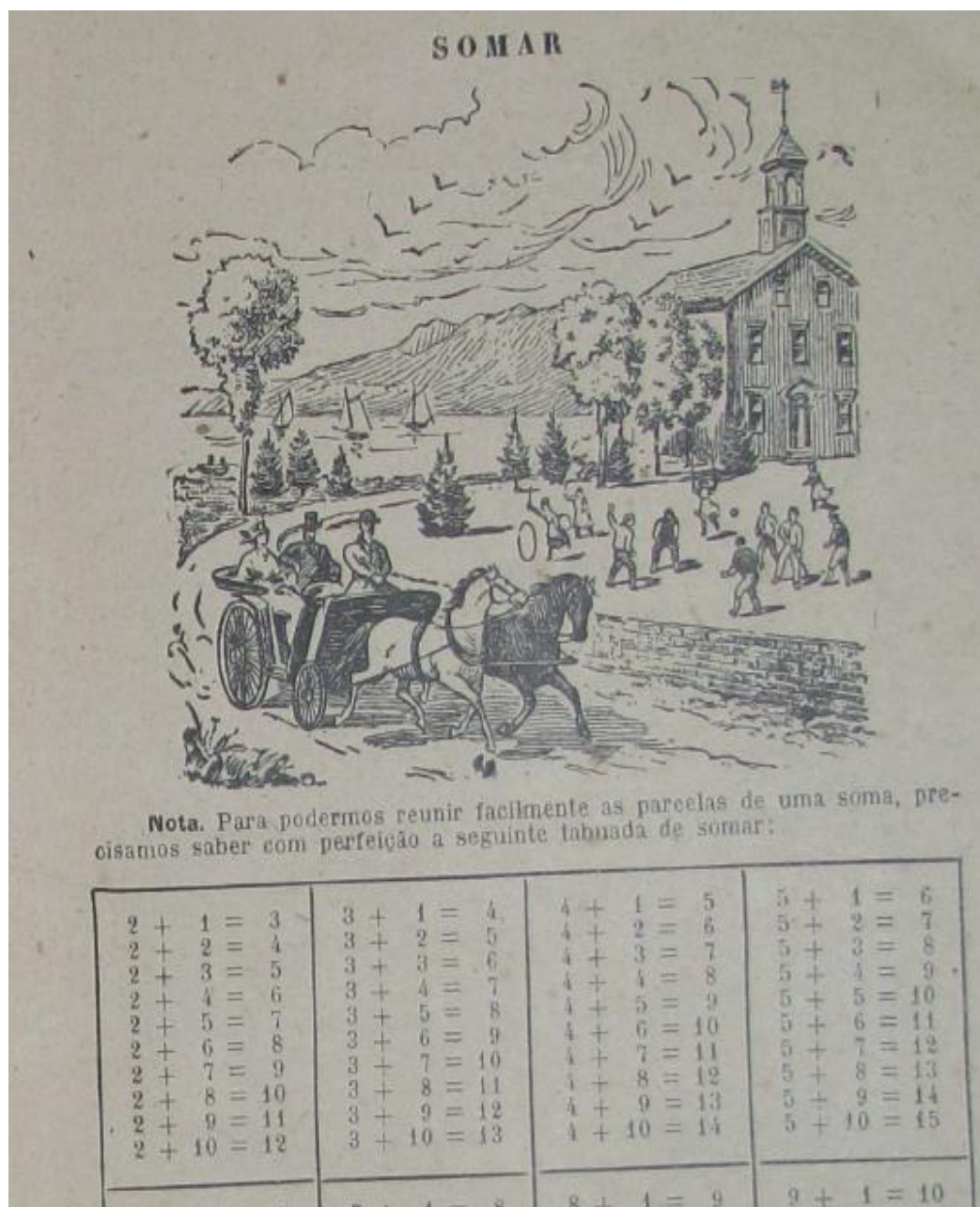
- Definições - explicitando conceitos matemáticos de unidades, quantidade, números pares e ímpares, números abstratos e concretos;
- Numeração - abordando-se elementos para aprender a ler e escrever os números;

⁴³ Nascido no dia 30 de agosto de 1843, em Vila Pouca de Aguiar, Portugal, Antonio Bandeira Trajano fez o ensino primário e secundário no seu país natal. Aos 14 anos, ele chegou no Brasil e se tornou brasileiro por naturalidade. Alguns anos mais tarde, ingressou no seminário presbiteriano fundado no Rio de Janeiro em 14 de maio de 1867. Como seminarista, entre os anos de 1867 e 1870, Trajano ensinou Geografia e Aritmética nas escolas paroquiais anexas à igreja presbiteriana (OLIVEIRA, 2019)

- Operações Fundamentais - abrangendo as atividades de somar, diminuir, multiplicar e dividir ao mesmo tempo que apresenta os sinais aritméticos correspondentes a cada uma, assim como ensinamentos para operacionalização na resolução de problemas.

Em relação ao último aspecto, evidencia-se o uso de imagens, geralmente de paisagem com pessoas inseridas para introduzir as operações seguido da resolução da tabuada. Tomando por exemplo a operação de somar, pode-se observar na imagem a seguir que a ilustração posta não condiz com atividade a ser solucionada, uma vez há uma paisagem com montanhas ao fundo, nuvens sobrepostas, um lago com barcos a vela, árvores e uma casa com uma torre onde tem-se crianças brincando à frente, uma estrada sem pavimentação em que passa-se uma carroça puxada por dois cavalos e com três pessoas sentadas na parte detrás não fazendo relações direta com o conteúdo apresentado.

imagem 06: Operação matemática de somar



Fonte: TRAJANO, Antônio. Aritmética Primária – 118^a. Edição, 1947, p. 09.

Quanto a imagem 06, a ilustração descrita se remete a representação da vida interiorana de tal modo a adequar-se as camadas mais populares dos educandos localizados mais distantes dos centros urbanos, como Nova Iorque. Assim, o livro, por se tratar de um produto cultural é gerador de práticas culturais, logo Socorro Lima ao aprender as quatro operações gera novas práticas e representações ao utilizar-se deste saber escolarizado, inclusive para torna-se professora.

O autor da obra, após apresentar esta parte introdutória, seguem-se para a resoluções das lições onde apresenta ilustrações mais contextualizadas com o

proposto nas resoluções de problemas. Esta parte do livro é evidenciado na fala Marli quando afirma que não se lembra exatamente do livro, mas “que tinha primeira lição, segunda lição... lição para somar, diminuir...foi aí que aprendi”. Embora não se lembre do livro, pôde recordar-se de elementos que o compunha como as lições, pois a partir delas que aprendeu a somar, diminuir, multiplicar e dividir, desta forma o livro de matemática por ora recordado ajudou-a para a aquisição do saber e da cultura escolar.

4.4 Programa Escolar, Aulas e Práticas de Castigo

Após a modernização no processo de institucionalização da educação, teve-se a invenção da forma escolar, marcada por um conjunto de características que pressupõe mudanças pedagógicas na condução das relações estabelecidas entre alunos e professores, assim como

a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um modo de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais. (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, P. 37-38).

Com esse novo modo de socialização que concebe a escola como espaço específico de saberes objetivados, o tempo escolar destaca-se por sistematizar as práticas escolares de ensino e aprendizagem direcionando o tempo envolvido de alunos e professores neste processo. Nesta perspectiva, a organização do Grupo Escolar Anália Neiva em Nova Iorque partia-se do programa para escolas primárias do Maranhão, uma vez que,

Os programas então existentes, organizados para os Grupos Escolares (escola de 5 professores, 1 para cada classe e com 4 horas de trabalho), também eram usados para as Escolas Agrupadas diurnas (de 2 professores e 4 horas de trabalho) [...] para as escolas Singulares diurnas (de 1 professor com 4 horas de trabalho). (MARANHÃO, 1942).

Portanto, ver-se que fica institucionalizado o período de quatro horas diárias voltadas para atividades nas instituições de ensino como forma de regular o tempo.

Tal fato é evidenciado através de circulação de recomendação do cumprimento do tempo escolar aos dirigentes das escolas estaduais para “que fosse fielmente satisfeito nas unidades matutinas das 7:30 às 11:20, nas vespertinas das 13:10 às 17 horas e nas noturnas, as 19 as 21 horas” (MARANHÃO, 1942). Além disso, institucionalizou-se no ano o período de aula correspondente a 10 meses, sendo que o programa de cada matéria escolar eram divididos em quatro bimestre, onde o primeiro correspondia aos meses de fevereiro a março, o segundo de abril a maio, o terceiro de julho a agosto e o quarto de setembro a outubro, já a primeira quinzena de junho e novembro ficaram reservados para estudos de revisão de conteúdo e prova de verificação de aproveitamento, assim

A divisão do programa de cada matéria em 4 bimestres visou maior eficiência no seu cumprimento. Providencia que dentre outras vantagens, vem apresentando de o trabalho ficar fraccionado, com possibilidade de o todo ser satisfeito no período letivo, além de permitir um desenvolvimento progressivo e paralelo dos assuntos dos programas em todas as escolas do mesmo tipo e em todas as turmas da mesma classe. Ao lado da matéria propriamente dita, no programa de cada disciplina estão os hábitos e costumes que a Diretoria pretende que sejam desenvolvidos nas escolas e dentro de cada bimestre (MARANHÃO, 1942)

Neste caso, a divisão das matérias em bimestre parte do princípio de eficiência e uniformização do trabalho pedagógico, uma vez que fica explícito o princípio de desenvolver de forma concomitante os assuntos postos no programa escolar em todas as escolas de dependência administrativa do estado, pois o fracionamento permitiria atingir níveis satisfatórios de ensino, ao mesmo tempo que promovia hábitos e costumes dentro de cada bimestre. No entanto, as disparidades regionais em que as escolas se inseriam, as práticas de supervisão, o número de escolas, matrículas, aprovação e conclusão do ensino primário apontam para a não efetivação do idealizado.

Em Nova Iorque, as professoras do Grupo Escolar seguiam à risca o programa de ensino como evidencia a fala abaixo.

A gente seguia um programa, na diretoria da escola existia um livro que era bem ajeitado com o nome “programa”, aí aquele programa a diretora da escola levava ao conhecimento das professoras e cada professora se orientava para dar aula baseada naquele programa, seguia cada matéria de acordo com o programa. Aí as aulas lá eram o seguinte, uma professora em cada turma, a professora era

responsável pelas seguintes matérias: português, matemática, história, geografia e ciências. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

Neste sentido, a imposição do programa de ensino deixava as professoras como executoras dos conteúdos que seriam ministrados, pois embora Mandi afirme que se baseava neste para lecionar evidencia-se uma contradição quando a mesma afirma que seguia os conteúdos de cada matéria de acordo com o programa estabelecido. Destarte, nota-se que cada professora era responsável pelas matérias do ano que lecionava. Deste modo, como forma de regular o tempo, o ensino e a aprendizagem utilizavam-se das práticas de punição corporal para disciplinamento dos alunos pois,

Que nesse tempo ninguém fazia as badernas que fazem hoje em dia. Respeitava professora, que nesse tempo professora era respeitada. A professora podia castigar [...], botava de joelho, botava de castigo em pé, tinha aqueles argumentos dia de sábado... que nome é esse assim assim... tanto mais quanto dá tanto. Ai quando perguntava pro outro o que não sabia pegava o bolo do que sabia. (Marli Araújo, 22 de dezembro de 2018)

Agora lá nessa época tinha palmatória, ficava de joelho, era assim, quando não estava obedecendo “Vamos”, a diretora pegava “Fique aqui de joelho dez minutos” e ficava, “Você vai levar uns quatro bolinhos aqui de palmatória”, palmatorinha redonda com aquele cabo, se arriava. E hoje não tem mais, acabou, e lá tinha, tinha isso. Mas quando eles saía... do município, que eles iam para o estado já era outra coisa, já sabia já ler, já sabia escrever, já sabia tudo, fazia suas provas, era assim. (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

Imagem 07: Palmatória descrita por Bromélia



Fonte: Google imagens, 2019.

As práticas de castigo foram institucionalizadas culturalmente como penalidade aos alunos que transgredissem a ordem da escola e da professora, e se constituíam nas instituições de ensino em Nova Iorque de formas diversas como observa-se nas narrativas acima. Marli aponta para as práticas de castigo em que as professoras colocavam alunos de joelho e em pé, passando constrangimento frente aos colegas, ao mesmo tempo que o aluno castigado servia de exemplo para que os outros não cometessem os mesmos erros. Bromélia, acrescenta que para além da sala de aula existia a prática de castigos na sala da diretoria, onde a diretora da escola aplicava a punição que era ficar de joelhos e isolado do restante dos alunos. Outra prática era a utilização da palmatória⁴⁴ pelo professor no aluno, pois o “professor podia castigar”, no entanto evidencia-se na fala de Marli que aluno também podia castigar outros alunos sob a supervisão da professora nas sabatinas – aula ao sábado em que eram revisados os conteúdos da semana – desse modo, o aluno que não soubesse a resposta da pergunta levaria um “bolo”, ou seja, uma palmatória do colega que sabia a resposta.

Assim, as práticas de castigo são vistas pelos sujeitos pesquisados como benéficas, primeiro porque a professora, segundo Marli era respeitada ao utilizar destes artifícios, no entanto há possibilidade que elas eram mais temidas do que respeitadas, pois tais atitudes postulam um campo simbólico de poder e assim reproduzem padrões para manter-se nele; segundo porque o uso da palmatória, de acordo com a narrativa de Bromélia, condicionava o aprendizado da leitura e das demais matérias escolares e assim o aluno progredia passando de uma escola para outra ou de um ano para o outro.

Portanto, constata-se que mesmo após a proibição das práticas de castigo físico nas escolas mediante Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, em que as substituiu para as cunho moral à palmatória adentrou no século XX (ARAGÃO, 2019), as práticas mencionadas anteriormente faziam parte do cotidiano da cultura escolar em Nova Iorque.

4.5 Festas Escolares

⁴⁴ Artefato da Cultura Material Escolar.

Situa-se as festas escolares no âmbito da cultura escolar que é entendida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (JULIA, 2001, p. 10), a partir deste entendimento situamos duas festas que ocorriam nas instituições escolares, a festa do dia das mães e as festas cívicas que durante o período republicano serviam como lugares para se ensinar valores voltados ao amor à pátria, ao civismo, além de inculcar nos cidadãos condutas nas formas de viver e se portar na escola e na sociedade como a valorização do respeito mútuo. A este respeito Flor de Algodão nos relata que

organizei uma festa para o dia das mães, comemorando o dia das mães, os alunos lá dessa escola Humberto de Campos de Porto Seguro que o pessoal não queria de jeito nenhum me aceitar lá porque tinha outra professora que eles queriam era ela. Aí eu organizei essa festa bonita do dia das mães em 1964 lá em Porto Seguro. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

As festas começaram a fazer parte do cotidiano da escola, já que este começou a regulamentar o modo de socialização mediante a inserção do tempo e do espaço escolar. Neste sentido, Fankfurt (2006) sugere que uma das características da escola é ir além da instituição e abranger outros espaços sociais que estivessem de acordo com o imaginário da época, desta forma a escola submeteria estes espaços e as formas de socialização à cultura escolar.

Flor de Cajueiro, ao organizar a festa das mães na escola Humberto de Campos, na zona rural de Nova Iorque, incorpora uma festividade cívica ao espaço escolar, mas faz isso como uma estratégia que “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como a algo próprio e a ser a base de onde podem gerir relações com uma exterioridade” (CERTEAU, 2007, p. 93) que no caso são os alunos e utiliza-se de prática panóptica⁴⁵ da leitura do espaço, a fim de conquistar para si um lugar próprio de poder, que é a autoridade da professora na sala de aula. Com relação a festividades do desfile cívico do dia sete de setembro, Flor de Cajueiro nos diz que

eu lembro bem a festa de sete de setembro que a gente já se preocupava para procurar aqueles alunos já de maiores para o grito da independência a gente levou um ano na Cidade Velha. [...] aí no

45 Categoria elaborada por Certeau (2007, p. 94) que implica um domínio do lugar pela vista e divisão do espaço de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que podem observar e medir, controlar e incluir sua visão.

sete de setembro a gente organizava o grito, escolhia aqueles meninos mais bonito assim de porte mais elegante, tipo o Zé da Maria do Elias e outros [...] Dom Pedro, com aquele chapéu bonito, bem arrumado, e aí a gente arrumava já naquele tempo aquelas meninas bonitas para sair de baliza, aquela... tinha tudo, tinha tudo, desfile e o menino obedecia, e menino marchava bonito e marchava bem, era bonita a festa. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

Desta forma, ao rememorar sobre as festas escolares a professora enfatiza que as festas cívicas eram lindas e sua organização ficavam a cargo das professoras e diretoras das escolas Municipal Senador Neiva e do Grupo Escolar Anália Neiva na cidade de Nova Iorque, contando com ajuda dos pais dos alunos. A programação do desfile cívico incluía: A) agrupamento dos alunos na sede das escolas para formar pelotão; B) marcha nas ruas da cidade; C) parada obrigatória frente à sede da prefeitura municipal; D) para o hasteamento das Bandeiras acompanhadas com o cântico dos hinos; E) término do desfile na sede das escolas.

Souza (1998) ao pesquisar os primeiros grupos escolares em São Paulo, enfatiza que as festas escolares passaram a corporificar a liturgia política da República, além de divulgar suas ações.

A escola primária [...] corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ele ganhava maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas, que no universo escolar tornaram-se uma expressão do imaginário sócio-político da República. (SOUZA, 1998, p. 241)

Tais festas, lembra Flor de Cajueiro, começavam a ser preparadas com antecedência, desde a procura de alunos para representar o grito da independência através de ensaios para o desfile cívico, nestes, eram ensinados aos alunos a cantar o Hino Nacional, da Bandeira e do Maranhão e a marchar de acordo com o ritmo da banda marcial, bem como realizavam-se a escolha dos alunos que representariam os personagens históricos como Princesa Isabel, Dom Pedro I, Tiradentes, dentre outros. O critério de seleção para estes se dava pela beleza que correspondia cor de pele e os alunos pertencerem ao grupo social de maior poder aquisitivo, uma vez que necessitaria comprar tecido e mandar fazer a costura das roupas.

Assim, os alunos e alunas mais bonitas eram os escolhidos, para a representação do desfile cívico que é “portadora do simbólico e dos sentidos ocultos construídos social e historicamente” (PESAVENTO, p. 41), a partir desta imagem simbólica evidencia-se uma naturalização ou sentido oculto em excluir os alunos negros pois esteticamente não correspondiam com o ideal a época dentro desse contexto que perpassa o período republicano, estado novo e ditadura militar, logo não poderiam representar os vultos históricos, uma vez que buscava-se a criação de um sentimento e identidade nacional, utilizando-se dos sistemas educacionais para isso pois estavam inseridos no calendário escolar.

Imagem 08: alunos no desfile cívico de 7 de setembro em Nova Iorque década de 1950



fonte: Arquivo do pesquisador, 2019.

Na imagem 08, ver-se alunos da cidade de Nova Iorque no desfile cívico, na rua em que se encontram não existia pavimentação. Observa-se à frente um aluno em destaque trajando calça comprida, camisa manga curta, chapéu de marinheiro e segurando uma bandeira; do lado um pelotão de meninas trajadas com uniforme

escolar que correspondia a saia de prega com suspensório e camisa manga curta, um pelotão de meninos e uma baliza ao fundo.

A narrativa de Flor de Cajueiro e a que estamos construindo não se dá pelo seu valor de verdade, até porque as representações envolvem processos de “percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, p. 40), desta forma opera pelo regime de verossimilhança, pois a narrativa estão imbuída pela subjetividade e pelas sensibilidades, assim a força das representações esboçadas nesta se dá pela “capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social” (PESAVENTO, p. 41) neste sentido, a legitimidade dos desfiles cívicos se fazem pelo poder simbólico, ou seja, um poder que é estruturante a medida que é estruturado “pela enunciação, de fazer ver e fazer crer” que “só se exerce se for reconhecido” (BOURDIEU, 2010, p. 14).

Desta forma, o Estado define através do seu poder simbólico os acontecimentos a serem fixados no calendário escolar, selecionando quais fatos, eventos e personagens da história oficial deveriam compor a identidade nacional; do poder simbólico da escola, pois a organização do desfile escolar segue também esta norma construída tornando-se uma prática escolar, isto é, os saberes que se produziam e reproduziam como as festividades, a disciplina como controle, o currículo, dentre outras. Neste sentido a Diretoria Geral de Instrução emitiu uma circular às professoras primárias com o seguinte conteúdo “que tais festas só se realizassem sob responsabilidade de uma professora, evitando-se assim que, pelos estudantes primários, fossem pronunciados e cantados números absolutamente inconvenientes, não só na forma, como no significado” (MARANHÃO, 1941, p. 19).

E no poder simbólico entre os grupos sociais da cidade, uma vez que percebe-se segregação racial materializada de forma exacerbada através dos espaços de festas pois haviam o Clube Cassino para homens e mulheres ricos e brancos, e o Clube União para homens e mulheres negras, assim a escola através dessa festividade ajudava a reproduzir e legitimar as formas de convivência social segregatória.

É importante mencionarmos que houve toda uma elaboração teórica e esforços do governo brasileiro que tomou força na década de 1930, período em que o país começou a substituir seu modo de produção agrário para industrializado, o que de certa forma requeria a construção de uma identidade nacional sintetizada na concepção de uma democracia racial, bem como a tentativa de branqueamento da

população nacional com estímulo à imigração europeia ainda na segunda metade do século XIX. De acordo com Nascimento (1978) em 18 de setembro de 1945, antes do término de seu mandato ditatorial, Getúlio Vargas, assinou o decreto-lei Nº 7967 que regulamenta a entrada de imigrantes ao Brasil que seria de acordo ao art.02 do referido decreto “a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”.

Desta forma, os desfiles escolares em Nova Iorque se configuravam como local de consolidação e consenso do poder simbólico do grupo dominante. Assim como, espaço de socialização e de inculcação dos valores morais vigentes do Estado, logo a cultura escolar das instituições escolares contribuiu para a reprodução e produção da identidade nacional e para a modo de socialização na cidade, pois faz parte da rotina das escolas que se repetem na vida dos alunos que além de serem regidas por normas, pelas condutas e ensinamento também possui finalidade educativa.

Assim, tanto as professoras, quanto os alunos são produtores e receptores de cultura, pois as professoras ao receberem orientações para festejar as comemorações do dia das mães e dos desfiles cívicos, são receptoras de uma prática oriunda sobre a importância da escola festejar o dia das mães, produto das representações construídas e situadas, bem como o dever de inculcar nos alunos o civismo e amor à pátria ao país. No momento em que preparam e executam as festas, eles se tornam produtores de cultura; os alunos recebem estas representações e a disseminam nas famílias para os pais, irmãos e para a sociedade em geral, seja através dos desfiles cívicos em que ficam expostos demonstrando amor e respeito à nação e aos símbolos da República, como ao brasão e à bandeira mediante conversas informais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela análise do cenário educacional e a cultura escolar da cidade de Nova Iorque - MA no período de 1938 a 1968 através das memórias de alunos e professores tornou-se desafiadora, porém necessária, devido à ausência de estudos anteriores sobre o tema em questão, bem como a procura por pessoas que vivenciaram esse período e que se disponibilizassem a ceder suas narrativas, junta-se a esse fato a má preservação de documentos municipais e escolares. Assim, utilizamos a História Cultural como abordagem teórica e a história oral híbrida através de entrevista de história de vida temática como método de pesquisa alinhando a análise documental.

Dito isso, realizamos uma aproximação aos sujeitos de pesquisa e aos acervos documentais para traçar a organização do cotidiano da cidade de Nova Iorque, seus aspectos educacionais e sua cultura escolar, afim de “mergulhar”, ou seja, de adentrar nesse cenário que aos poucos vai-se caindo em vias de esquecimento, primeiro porque a efemeridade da vida nos abate e os mais velhos ao morrerem levam consigo segredos e causos da antiga cidade e segundo pela falta de sistematização de estudos sobre esse lugar existente em suas memórias e lembranças.

Nessa perspectiva, a partir do levantamento e análise dos dados constatou-se que o cotidiano da cidade era organizado a partir de tensões evidenciadas na segregação racial e de prostitutas, e como as questões de poder atravessavam essas relações, pois o ambiente citadino foi palco de lutas simbólicas que podemos dividir em dois momentos, o primeiro, relacionado a distribuição e os modos de usos dos espaços de festas e lazer com a existência de dois clubes, a saber: o Cassino para brancos e o União Artística para negros, além da utilização de casas para festas de pessoas negras. Nesse sentido, evidenciou-se uma Nova Iorque com práticas culturais segregatícia, inclusive com a utilização dos seguradores de vela para guarda das moças mais bem avantajadas socialmente quando estas frequentavam festas no Clube Cassino para que não ficassem mal faladas. Outro ponto evidenciado nas análises foram as condições de moradia com a existência de três tipos de casa A, B e C, assim essas edificações relevam as condições econômicas de seus moradores.

O segundo momento constatado dessas lutas simbólicas adveio com a notícia da Construção da Hidroelétrica de Boa Esperança no final da década de 1950 e início da década de 1960, onde prevaleceu a imposição do mais forte, ou seja, do governo

em nome do desenvolvimento energético do país, e com isso houve ruptura no modo de organização do cotidiano novaiorquino posto anteriormente, pois as atenções dos moradores se direcionaram a inundação da cidade e a seus desdobramentos. Assim, as narrativas evidenciaram momentos de reunião com assistentes sociais, afim de discutir o processo de realocação dos moradores e construção da nova cidade. Portanto, as representações que os sujeitos de pesquisa tem sobre esse episódio demonstram antagonismo em relação a dor, saudades, revolta e esperança acrescida com a construção da nova Nova lorque, bem como no que diz respeito às pessoas que não possuíam casas e terras, pois esses não ganhariam casas construídas na nova cidade, mas ganhariam lotes para construí-las, renovando a esperança de dias melhores, por outro lado àqueles que possuíam casas e terras não ficaram satisfeitas ao perderem suas posses muito embora tivessem sido compensadas.

Constatou-se também que a cidade de Nova lorque era predominantemente rural, pois a maioria de sua população encontrava-se nesse local. Observou-se também que a estrutura social se dividia em três classes: fazendeiros e políticos; comerciantes e funcionários públicos e negros trabalhadores braçais. Assim, as atividades de trabalho desenvolvidas por homens e mulheres estavam ligadas à terra, como plantio de grãos que seriam exportados para Floriano-PI, Teresina-PI e Parnaíba-PI via fluvial e ao artesanato no caso específico das mulheres, o que levava a uma aprendizagem pela repetição através do aprender fazendo. Nesse sentido, em relação aos aspectos educacionais evidenciou-se que a escolarização dos indivíduos a princípio não se fazia necessário, uma vez que o processo de socialização independia do modelo escolar de socialização, no entanto, tal realidade começa a ser modificado por volta da década de 1940 onde há o desejo de continuação dos estudos por parte dos moradores da cidade para elevação de status social, porém nem todos conseguiam ascender, uma vez que na antiga Nova lorque, tanto na zona urbana quanto na zona rural, existia apenas o ensino primário.

A este respeito, tentamos mapear as escolas existentes nesses locais, mas devido à falta e má preservação o acervo documental do município foi possível localizar apenas a quantidade de 16 escolas na década de 1960 na zona rural distribuídas em seis distritos: Mangabeiras, Milhães, Mucambinho, São José, Brejo e Porto Seguro, com exceção desse último, onde a partir da narrativa pudemos saber que se tratava da escola de dependência administrativa estadual Humberto de Campos. Já na zona urbana, foi possível mapear quatro escolas, sendo duas

particulares, uma escola de dependência administrativa municipal com o nome de Escola Municipal Senador Neiva e uma escola de dependência administrativa estadual, o Grupo Escolar Anália Neiva.

Nesse sentido, foi possível a partir das análises das narrativas, categorizar a cultura escolar de Nova Iorque em: instituições escolares; professoras do ensino primário; materiais e disciplinas escolares; programa escolar, aulas e práticas de castigo e festas escolares.

Desse modo, nas representações dos pesquisados, a escola Municipal Senador Neiva era conhecida como Rasquete, por ser frequentado por crianças de famílias menos abastadas, e por ser de caráter municipal as professoras eram contratadas por indicação política possuindo muitas das vezes apenas o ensino primário e não seguiam um plano de ensino, pois o município não disponibilizava de estrutura pedagógica; em contraposição ao Grupo Escolar Anália Neiva, tido como a renovação pedagógica da época com estrutura arquitetônica adequada e com professoras normalista que vinham da cidade de São Luis-MA e Floriano-PI, locais estes que possuíam o curso de formação para professores de ensino primário, assim, essas eram vistas com prestígio dentro da sociedade novaiorquina por deterem um saber oriundo do processo de escolarização ao mesmo tempo que seguiam o plano de ensino do Departamento Estadual.

Em relação aos materiais e disciplinas escolares, artefato artefatos da cultura material escolar, identificamos em primeiro momento a fabricação de carteiras de modo artesanal pelos pais de alunos com caixas de sabão recolhidas em comércios locais, pois os governos municipal e estadual as disponibilizava de modo insuficiente para quantidade de alunos, essa realidade no entanto mudou a partir da década de 1950 quando estes assumiram essa responsabilidade. Constatou-se ainda a existência e utilização de livros no Grupo Escolar Anália Neiva que faziam parte da organização curricular posta no Decreto lei 1462 de 31 de dezembro de 1946, como o livro de Aritmética Primária de autoria de Antônio Bandeira Trajano, dentre outros que não foi possível identifica-los, no entanto a utilização desses possibilitou alunos e professores na aquisição do saber e da cultura escolar.

Já, o programa escolar adotado pelo Grupo Escolar Anália Neiva, em nossa análise definiu o tempo escolar, ou seja, a organização sistemática do horário de entrada, intervalo e saída dos alunos, bem como definia o horário de aula com um professor para cada sala e a distribuição dos conteúdos das matérias escolares em

quatro bimestre anuais. Nesse sentido, as práticas de castigo como palmatória, sabatina, fazer os alunos ajoelharem-se em grãos de milho e outros partia-se como forma de regular o tempo escolar e os alunos.

Destarte, as festas escolares faziam parte do cotidiano das instituições de ensino, assim identificamos as comemorações do dia das mães, uma vez que com a inserção do tempo e espaço escolar o modo socialização estava diretamente ligado à estas instituições e a cultura gerada pela escola; e dos desfiles cívicos em celebração à independência do Brasil, nesse constatou-se que a forma pelo qual a sociedade novaiorquina estava dividida influenciava a escolha dos alunos que iriam representar personagens históricos, assim alunos negros não eram escolhidos para tal empreitada, logo percebe-se que essa festividade escolar legitimava e reproduzia o modo de convivência segregatória.

Assim, diante do exposto, esse trabalho serve como uma forma sistematizada e uma representação relativa ao cenário novaiorquino e sua cultura escolar, desse modo os esforços aqui empreendidos fazem parte de uma preocupação em revisitar o passado dessa cidade que parecia-me encantada, tal como a Atlântida, submersa nas águas e memórias daqueles que as vivenciaram, ao mesmo tempo que integra um esforço em conhecer a história da educação desse lugar, seus sujeitos e suas práticas, afim de apreende-las a partir de uma aproximação de verossimilhança. Logo, esta pesquisa não esgota todas as possibilidades e problemáticas da educação nessa cidade, pois é preciso adentar e mergulhar ainda mais nesse contexto de transferência dos moradores de uma cidade para outra, desse modo surge-me a seguinte indagação: Quais as mudanças ocorridas no cotidiano novaiorquino e na educação após a realocação dos moradores na nova Nova Iorque?

Destarte, o trabalho por ora apresentado, sobre o cenário novaiorquino e sua cultura escolar vem a contribuir para o campo historiográfico da educação maranhense, visto que, abrange uma região do Maranhão e um período pouco estudado e pesquisado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Engendrando um novo feminismo: mulheres líderes de bases**. Brasília: UNESCO. 1998.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBERTI, Verena,. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. [5]f.

ARAGÃO, Milena. **Práticas de castigos escolares: a palmatória como símbolo em sala de aulas sergipanas**. Disponível em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/PRATICAS%20DE%20CASTIGOS%20ESCOLARES-%20A%20PALMATORIA.pdf. Acessado em 16 de julho 2019.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **História Cultural – um panorama teórico e Historiográfico**. *Textos de História*, UNB, volume 11 – nº 1 e 2, 2003, p.145-171.

BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Sousa; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.

BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BRASIL. Ministério Extraordinário para a Coordenação dos Organismos Regionais. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. **I Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste 1961-1963**. Recife, 1959

CASTANHO, Sérgio. **História Cultural e História da Educação**: diversidade disciplinar ou simples especialização?. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario5/c_historia%20cultural_castanho.doc. Acesso em: 04 abril, 2019.

CARVALHO, Carlota. **O sertão: subsídios para a história e geografia do Brasil**. Imperatriz- MA: Ética, 2000.

CASTRO, Cesar Augusto. Arquivos e Fontes na História da Educação. in: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.) **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil**: Panorama dos últimos 50 anos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, 1999.

CAMELO, Celina Nayara. **As contribuições da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa para a cidade de Floriano na primeira metade do século XX**. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Piauí, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 3.ed- Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo/SP. Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, São Paulo, 2011, p. 01-09.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões:** campanha de Canudos, São Paulo: Martin Claret. 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago Nº 14 , 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

FEBVRE, Lucien. Profissões de fé à hora da partida. In: **Combate pela História.** Lisboa: Presença, 1985.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. **Tenentismo e Política.**, São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1977.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. **Memórias de diretoras administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, São Leopoldo, 2018

FRANKFURT, Sandra Herszhowicz. **As práticas das festas escolares na Escola Normal de Pirassunga (1930 – 1950)**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. IN: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cinthya Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GANDARA, Gercinair Silvério. **Rio Parnaíba... Cidades-Beira**. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

GHIRALDELLI JUNIOR. Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. Barueri, SP: Manole, 2009.

HALBWASCHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. O alcance da oralidade como opção metodológica. In: VASCONCELOS, José Gerardo; JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. **Linguagens da História**. Fortaleza: Impreco, 2003.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação nº1 jan./jun, 2001.

LE GOFF, J. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. São Luís: Instituto Gaia, 2010.

LIMA, Marconi Fernandes. **Cidade da boa esperança: memórias da construção da usina hidrelétrica em Guadalupe-Piauí**. 242 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

LIRA, João Antônio de Sousa. **Vozes e lembranças que ecoam em Nova Iorque(MA): a construção imaginária de uma cidade**. IV Fórum Internacional de Pedagogia, 2012, Parnaíba. Anais Fiped(2012), 2012.v.1.
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/19bc916108fc6938f52cb96f7e087941.pdf> Acessado em: 07/02/2019

MACHADO, Sandra Maria Caldeira. **A Voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)**. Tese (Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, J. **A construção de um objecto do conhecimento histórico**. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. Educação Unisinos, Volume 11, número 2, maio/agosto 2007.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, J. C. **Manual de História oral**. 5. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina: e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOTTA, Diomar das Graças; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952 – 1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NASCIMENTO, Francisco de Assis e Sousa; FERRO, M^a do Amparo Borges. Pesquisa Qualitativa: História Oral das Investigações das Histórias de Vida, In: FERRO, M^a do Amparo Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. **História da Educação: novos olhares, velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto história, revista do programa de estudos pós-graduados de história: São Paulo, dez, 1993. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763> acessado em 22/03/2019.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Leticia Borges de; SOUZA Sauloéber Tarsio de. **História das campanhas de alfabetização de adultos: iniciativas para os moradores do campo**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.77.pdf. Acessado em 07/04/2019.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison. **Antonio Bandeira Trajano e a renovação pedagógica lida em livros escolares**: ensinar aritmética de modo intuitivo (final do século XIX). Revista História da Educação (*Online*), 2019, v. 23: e79977

PILETTI, Claudino. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018.

PINHEIRO, Raimundo Nonato. **A Coluna Prestes no Maranhão**. 58 fls. Monografia (Especialização em História do Maranhão) – Universidade Estadual do Maranhão, 2005.

PINHEIRO, Vicência Rozilda Gomes. **Entre desejos e Receios**: Barragem do Bezerra Entre Memória e Urbanização na cidade de José de Freitas – PI (1992-2002). 191 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: autêntica, 2012.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)**. São Luís: UFMA, 1985, p.3-63.

RODRIGUES, Rui Martinho. A Propósito da História Oral. In: VASCONCELOS, José Gerardo; JUNIOR, Antônio Germano Magalhães. **Linguagens da História**. Fortaleza: Impreço, 2003.

SANTANA, Dorival Aparecido de. **A escola como lugar de memórias e de identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. de Lourdes – Londrina/PR.2013-2014**. 2016. 332 fls. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SECCHI, Bernardo. **A cidade do século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Diana Rocha da. **A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920)**. São Luís: EDUFMA, 2015.

SOUSA, Helen Lopes. **Os versos e reversos do progresso**: imagens do Maranhão Novo e Nova Iorque nas águas de Boa Esperança. Dissertação (mestrado história) Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SOUZA, R. F. de. **Os Grupos Escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República**: questões para um debate. Revista de Educação Pública - v. 17 n. 34 – (maio-agos. 2008) – Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHUELER, Alexandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa.** Tempo, vol. 13, núm. 26, 2009, p. 32-55 Disponível em :<<http://wqwww.redalyc.org/articulo.oa?id=167013400003>>. Acesso em 26 de março de 2019.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio. 2000.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **A história cultural e as fontes de pesquisa.** *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, p. 367-378, mar2015 – ISSN: 1676-2584.*

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em revista. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

THERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez, (Cadernos SENEb 3), 1991.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: DAS MARGENS À SUBMERSÃO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE NOVA IORQUE-MA (1938-1968)

Objetivo do estudo: Analisar o cenário educacional e a cultura escolar da cidade de Nova Iorque - MA no período de 1938 a 1968 através das memórias de alunos e professores

Responsável: João Antônio de Sousa Lira – Universidade Federal do Maranhão

E-mail: joao.lira.antonio@hotmail.com

Fone: (99) 991784296

Orientador: Professor Doutor César Augusto Castro – Universidade Federal do Maranhão.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar desta entrevista (um depoimento) de forma totalmente **voluntária**. Antes de concordar em participar e responder às perguntas, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Sua participação nesta pesquisa consistirá:

1. Apenas na concessão de entrevistas, guiadas por um roteiro temático acerca do objeto de estudo da pesquisa.
2. Sua participação é isenta de despesas e você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento do estudo, sem penalidades ou prejuízo.
3. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.
4. A participação da entrevista da presente pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.
5. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma, a não ser que o voluntário consinta a ser

identificado assinando o termo de *consentimento de identificação da pessoa como sujeito de pesquisa*.

6. As informações fornecidas serão utilizadas apenas com finalidades científicas pelo pesquisador.
7. Sua entrevista será gravada e a transcrição submetida à sua revisão antes que seja utilizada como dado.

Ciente e de acordo com o que me foi exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando o consentimento em duas vias, ficando com uma delas.

Assinatura do sujeito da pesquisa – Nº identidade

Assinatura do Pesquisador

Nova Iorque (MA), ____ de _____ de 201__.

APÊNDICE B

CONSENTIMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu _____,
RG _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito do estudo **“Das Margens à Submersão: história da educação de Nova Iorque-MA (1938-1968)”**. Declaro que fui esclarecido quanto às informações referentes ao presente estudo e que ficaram claros, para mim, o objetivo do estudo e os procedimentos a serem realizados. Declaro ainda que consinto em ser identificado(a) através do nome e/ou fotografia. É garantido que tenho acesso ao material produzido e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa e autorizo a utilização destas informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos, acadêmicos e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos.

Nova Iorque, ____ de _____ de 201 ____.

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

APÊNCIDE C

ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA

1. Posição da família na política local e qual relação os membros tem com a educação no município?
2. Posição econômica da família e quais espaços frequentavam?
3. Cultura regional – quais atividades culturais ocorriam no lócus de pesquisa?
4. Formação profissional e intelectual: qual a influência da família, da escola e de outras pessoas na formação e opção profissionais?
5. Figuras marcantes no processo de escolarização como amigos e professores.
6. Avaliação do ensino como atividades desenvolvidas pelas instituições escolares como atividades obrigatórias.
7. Desempenho como aluno.
8. Acontecimentos políticos e regionais ocorridos.

APÊNCIDE D

ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA

Nome Completo: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____.

Pai: _____ Profissão/ocupação: _____

Mãe: _____ Profissão/ocupação: _____

1. Seu local de nascimento? Onde e como foi sua infância?
2. Há quanto tempo você mora em Nova Iorque?
3. Quais suas primeiras lembranças de infância/adolescência ou vida adulta sobre Nova Iorque?
4. Fale sobre o que seus pais/avós e pessoas mais velhas falavam sobre a história de Nova Iorque e a forma que cidade se constituiu.
5. Como era sua família e qual posição social e política que ela ocupava dentro de Nova Iorque?
6. Como era a vida dos homens e mulheres em Nova Iorque?
7. Quais os locais de lazer da cidade/ onde as pessoas se divertiam? Havia separação por classe social ou por cor de pele? Existiam “mulheres da vida”?
8. Quais lugares você frequentava?
9. Sobre a construção da Hidroelétrica de Boa Esperança, como você recebeu a notícia do alagamento da cidade? Como os moradores reagiram?
10. Houve alguma ação por parte do poder público municipal ou organização de moradores contra a Construção da Hidroelétrica?
11. Quais ações foram desenvolvidas pelos membros da CHESF em Nova Iorque no período pré-inundação da cidade? Houve alguma reunião? Você participou dessas reuniões? O que eram discutidas? Eles falavam de educação?
12. O que aconteceu com as pessoas que tinham casa na cidade velha? Ganharam outra na cidade nova?
13. Como foi esse processo de mudança de uma cidade para outra? Houve algum evento no dia da mudança? Como foi ver a cidade ser inundada?
14. Como foi vivenciar essa mudança?
15. Quais outras memórias sobre esse período você gostaria?
16. Você frequentou/estudou em Nova Iorque? Com que idade? Quantas escolas tinha na cidade? Quais os nomes destas escolas e quem as frequentava?
17. Como era(m) a(s) escola(s), sua estrutura arquitetônica e materiais escolares?
18. Como e quais eram os professores de Nova Iorque? Qual posição social ocupavam?
19. Como eram as aulas? Tinha alguma punição? Você lembra quais livros eram usados nas aulas?
20. Como era a organização da escola e quem foram os diretores? A escolha para diretor tinha relação com a política?
21. Havia outros espaços onde se aprendi a ler e escrever além da escola, como igreja e casas de moradores?
22. A igreja católica ou outra igreja desenvolviam ações para alfabetizar os moradores?
23. Quais outras memórias você tem sobre a educação deste período?