



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
LINHA: CULTURA, PODER E IDENTIDADES**

**RAFAEL DOS SANTOS CAMPOS**

**VISLUMBRES DO TEMPO:**

**Cultura escolar e memórias do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand  
(1962 a 1971)**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2016**

**RAFAEL DOS SANTOS CAMPOS**

**VISLUMBRES DO TEMPO:**

**Cultura escolar e memórias do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand  
(1962 a 1971)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG), como requisito para a obtenção do Título de **Mestre em História**. Área de concentração em Cultura, Poder e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. JOSÉ LUCIANO DE QUEIROZ AIRES

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2016**

**INSERIR FICHA CATALOGRÁFICA AQUI.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
LINHA II: CULTURA, PODER E IDENTIDADES**

**VISLUMBRES DO TEMPO:**

**Cultura escolar e memórias do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand  
(1962 a 1971)**

RAFAEL DOS SANTOS CAMPOS

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Luciano de Queiroz Aires – PPGH/UFCG  
**Orientador**

---

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo – PPGSS  
**Examinadora Externa**

---

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira – PPGH/UFCG  
**Examinador Interno**

---

Profa. Dra. Keila Queiroz e Silva – PPGH/ UFCG  
**Suplente**

*A Deus, o Pai; a Deus, o filho; a Deus,  
o Espírito. À minha família e amigos.  
Dedico.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida, saúde, oportunidades, momentos singulares, pessoas ao meu redor e todo o resto.

À **minha família**, por todo o suporte para a realização da pesquisa e da escritura do trabalho.

À **Ana Sophia de Lima Campos**, que, com todo amor, suportou-me (nos dois sentidos do termo) em todas as circunstâncias.

A meus entrevistados: **Francisca de Natal Costa, Francisco Trajano de Souza, Glória Maria Sônia de Araújo e Silva, Joaquim Vitoriano Pereira, João Jerônimo da Costa, Josefa Gomes de Almeida e Silva, Maria de Lourdes Araújo, Pedro Jerônimo da Costa e Terezinha Ferreira Souza**, pela vossa gentileza, solidariedade, cordialidade, paciência, dedicação, confiança e ajuda concedida. Sem vosso auxílio, este trabalho seria impossível, inconcluso, incompleto e sem nenhum brilho.

À Escola Agrícola Assis Chateaubriand – UEPB – Campus II de Lagoa Seca, pela permissão para pesquisar nos arquivos escolares.

Ao Professor **Dr. Mário Sérgio**, pelo apoio dado na época de minha graduação em História, período em que pude reunir toda a documentação escolar necessária para a confecção desta dissertação.

Mais uma vez, agradeço a **Fábio**, ex-funcionário da Escola Agrícola, que pacientemente me ajudou na coleta e organização de vários arquivos escolares, sempre com gentileza e paciência.

À professora **Dr<sup>a</sup>. Regina Coeli**, por toda a ajuda prestada, pelo singelo acolhimento quando de meu ingresso no programa, toda solidariedade e gentileza.

À professora **Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo**, ex-orientadora de monografia, por toda a gentileza de aceitar participar da banca examinadora, pelas ricas e valiosíssimas sugestões de leitura e todo o suporte.

Ao professor **Dr. Josemir Camilo**, pelos livros emprestados, pelas indicações de leitura e valiosíssima contribuição na indicação de pessoas para entrevista!

Ao professor **Francisco Ramos de Brito** por suas valiosíssimas contribuições a partir das leituras que fez de minhas ideias iniciais.

Ao professor **Dr. Iranilson Buriti**, pelo acolhimento e boas-vindas ao programa de pós-graduação da UFCG, pelas sugestões de leituras e por aceitar participar da banca examinadora.

Ao meu orientador **Dr. José Luciano de Queiroz Aires**, por toda ajuda prestada durante o mestrado e pelas contribuições ao trabalho.

Aos meus professores do PPGH, por toda a aprendizagem e bons momentos concedidos no mestrado.

A todos os meus colegas de turma, pela companhia, conversas, cafés, discussões (por vezes acaloradas) em sala e amizade.

Ao PPGH e membros da secretaria, pelo suporte, trabalho, amizade e respeito.

A todos os amigos, amigas e colegas que não pude citar aqui, que de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração do trabalho e, por desde o início, mais do que eu mesmo, acreditarem em mim.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

## RESUMO

A presente dissertação tem como escopo investigar fragmentos da cultura escolar do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand (1962 a 1971), buscando compreender como se desenvolveram práticas educativas e culturais que deram forma à história da escola. Pretende analisar em quais condições de possibilidades esta instituição emergiu no cenário campinense, refletindo sobre os processos que tornaram possível sua existência. Para além do exposto, como caminho de analisar rastros de sua trajetória, problematizamos a constituição de sua cultura escolar elaborada e exercida a partir das configurações que deram contornos às práticas escolares: as legislações internas e externas, o cotidiano escolar revelado pelas práticas docentes e pelas memórias da escola consubstanciadas na vasta documentação impressa, depoimentos orais dos sujeitos da pesquisa e arquivos fotográficos. Utilizamos a pesquisa empírica como método de constituição das fontes documentais, inventariando, reunindo e ordenando as fontes impressas. Também utilizamos a metodologia da história oral como técnica de constituição de fontes e ferramenta de pesquisa. Desse modo, abordamos a(s) memória(s) da escola pelos vieses dos vestígios empíricos e pelas marcas do tempo impressas nas memórias individuais/coletivas dos entrevistados. Dados estes aspectos, a tessitura do texto deu-se a partir das interpretações dos dados respondendo à problemática da pesquisa, seguindo os caminhos formulados pelos objetivos principal e secundários. Utilizamos alguns conceitos da História Cultural em interface com a História da Educação. Para fundamentar adequadamente o texto, apropriámo-nos, além dos apontamentos teóricos e metodológicos, de autores como Sanfelice (2009), Saviani (2007) e Escolano (2001), dos conceitos de *história* a partir de Ricoeur (2007, 2010); *memória*, em Le Goff (2012) e Ricoeur (2007); *memória coletiva*, em Halbwachs (2008); *cultura escolar*, pelos apontamentos de Julia (2001) e Vidal (2005); além dos conceitos de *tempo* e *espaço*, a partir das perspectivas de Viñao Frago (2001) e Albuquerque Júnior (2011); do conceito de *cotidiano*, fundamentado em Certeau (2008); *intelectuais orgânicos*, em Gramsci (1971); *lugares de memória*, a partir dos apontamentos de Pierre Nora (1993); *identidades*, em Hall (2006); dentre outros. Desse modo, o texto contribui para a construção de uma configuração histórica da instituição *lócus* no período abordado, para a reflexão sobre a história da educação e das instituições escolares, e ainda como referencial e crítica para a escrita de novos trabalhos na mesma área temática.

**Palavras-chave:** Cotidiano. Cultura escolar. História. Memória.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate school culture fragments from Agricultural Gymnasium Assis Chateaubriand (1962-1971), in order to understand how it developed educational and cultural practices that formed the school's history. We intend to examine what conditions this institution emerged in Campina Grande (Paraíba, Brazil) scenario, which reflected on its existence processes. In addition, in order to analyze traces from the school's history, we question the constitution of school culture and practices: internal and external laws, the school routine revealed by teaching practices and school memories embodied in extensive printed documentation, research subjects' oral testimony and photographic archives. We use empirical research as a documentary sources creation method, by inventorying, collecting and ordering printed sources. We also use oral history methodology as a research technical tool. Thus, we approach memory(ies) of school by empirical traces biases and the time marks printed on the respondents' individual and collective memories. Considering such aspects, text occurred through data interpretations responding to the research problem by following paths made by primary and secondary objectives. We use certain Cultural History concepts related to Education History. Aiming to properly support this text, in addition to theoretical and methodological notes, we are based on authors such as Sanfelice (2009), Saviani (2007) and Escolano (2001), *concepts history* by Ricoeur (2007, 2010); *memory*, by Le Goff (2012) and Ricoeur (2007); *collective memory*, by Halbwachs (2008); *school culture*, by Julia (2001) and Vidal (2005); beyond concepts of time and space, by Viñao Frago's (2001) and Albuquerque Junior's (2011) perspectives; *everyday life* concept, by Certeau (2008); *organic intellectual* by Gramsci (1971); *memory sites*, by Pierre Nora (1993); *identities*, by Hall (2006); among others. Thus, this dissertation contributes to build a historical configuration of locus institution in the covered period, in order to reflect on education and schools' history, as well as it references and reviews the writing of new academic papers in the same area.

**Keywords:** Everyday life. School culture. History. Memory.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Primeiros gestores e aluno do GAAC .....	<b>99</b>
<b>FIGURA 2</b>	Secretaria e secretárias do GAAC.....	<b>102</b>
<b>FIGURA 3</b>	Ex-alunos e ex-professores do GAAC em aula de campo. ....	<b>107</b>
<b>FIGURA 4</b>	Ex-alunos do GAAC nas instalações da escola em Lagoa Seca .....	<b>108</b>
<b>FIGURA 5</b>	Ata oficial dos nomes da primeira turma de formandos do GAAC .....	<b>114</b>
<b>FIGURA 6</b>	Solenidade da coleção de grau da 4ª turma do GAAC .....	<b>116</b>
<b>FIGURA 7</b>	Solenidade da coleção de grau da 4ª turma do GAAC .....	<b>117</b>
<b>FIGURA 8</b>	Amostra de uma capa de caderneta de assiduidade do GAAC da disciplina de História .....	<b>121</b>
<b>FIGURA 9</b>	Turma do GAAC em visita à escola de Bananeiras-PB .....	<b>143</b>
<b>FIGURA 10</b>	Alunos do GAAC em passeio no município de Coremas-PB .....	<b>144</b>
<b>FIGURA 11</b>	Alunas representando o GAAC no desfile do Centenário de Campina Grande .....	<b>152</b>
<b>FIGURA 12</b>	Alunas representando o GAAC no desfile do Centenário de Campina Grande .....	<b>153</b>
<b>FIGURA 13</b>	A banda do GAAC no desfile do Centenário .....	<b>154</b>
<b>FIGURA 14</b>	Nas festividades do Centenário de Campina Grande .....	<b>154</b>
<b>FIGURA 15</b>	Desfile de alunos(as) do GAAC na festa do Centenário de Campina Grande .....	<b>155</b>
<b>FIGURA 16</b>	Desfile de alunas do dia 7 de setembro de 1964 em Campina Grande.....	<b>156</b>
<b>FIGURA 17</b>	Exibição do trator do GAAC no desfile do Centenário .....	<b>157</b>
<b>FIGURA 18</b>	Desfile do GAAC no dia 7 de setembro de 1968, em Lagoa Seca .....	<b>160</b>
<b>FIGURA 19</b>	Alunas do GAAC no desfile do dia 7 de setembro de 1968, em Lagoa Seca .....	<b>161</b>

## LISTA DE TABELAS

**TABELA 1** Total de aluno(a)s matriculado(a)s no GAAC (1963-1971).. **103**

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ARCG** – Associação Rural de Campina Grande
- CAD** – Colégio Alfredo Dantas
- CAPES** – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCAA** – Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
- CCC** – Comissão Cultural do Centenário de Campina Grande
- CELB** – Companhia Energética da Borborema, atual ENERGISA.
- CENEPA** – Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agrícola
- COMCENT** – Comissão do Centenário de Campina Grande
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- EAAC** – Escola Agrícola Assis Chateaubriand
- ERTA** – Encontro Regional de Técnicos Agrícolas
- FUNDACT** – Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica
- FURNE** – Fundação Universidade Regional do Nordeste
- GAAC** – Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand
- GRESSE** – Grêmio Recreativo de Sargentos e Subtenentes do Exército
- HISTEDBR** – Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”
- HUAC** – Hospital Universitário Alcides Carneiro
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OSPB** – Organização Social e Política do Brasil
- PL** – Partido Liberal
- PPGH** – Programa de Pós-Graduação em História
- PPGSS** – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
- PSD** – Partido Social Democrático
- PTB** – Partido Trabalhista Brasileiro
- SANESA** – Companhia de Água e Esgotos da Paraíba, atual CAGEPA.
- SEAV** – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- TELINGRA** – Telecomunicações de Campina Grande S/A
- UDN** – União Democrática Nacional
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba
- UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba
- URNE** – Universidade Regional do Nordeste

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DO SURGIMENTO DO GINÁSIO AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND DE CAMPINA GRANDE .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Antecedentes históricos da criação do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Campina Grande.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 Entre percalços, cenários e trajetórias: de Campina Grande a Lagoa Seca .....</b>	<b>59</b>
2.2.1 Nas tramas dos discursos: debates sobre a transferência escolar .....	75
<b>3. CULTURAS DA ESCOLA: TEMPORALIDADES, ESPACIALIDADES E NORMATIZAÇÕES ESCOLARES .....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 Definindo identidades: o modelo pedagógico do GAAC .....</b>	<b>80</b>
3.1.1 Nas tramas da legalidade: as legislações educacionais e o amparo jurisdicional para a existência do GAAC.....	82
3.1.2 Tecendo os contornos burocráticos: o primeiro Estatuto Escolar do GAAC .....	86
<b>3.2 Tempo e espaço no GAAC .....</b>	<b>89</b>
<b>3.3 Gerências internas: o quadro institucional escolar .....</b>	<b>98</b>
<b>3.4 Rastros do passado: ex-alunos do GAAC .....</b>	<b>103</b>
<b>3.5 Disciplinas escolares e ex-docentes do GAAC .....</b>	<b>118</b>
<b>4. CULTURAS DA ESCOLA: COTIDIANO ESCOLAR NAS ARTES DO FAZER .....</b>	<b>127</b>
<b>4.1 Fazeres ordinários e vivências cotidianas .....</b>	<b>128</b>
<b>4.2 Práticas pedagógicas no GAAC .....</b>	<b>135</b>
<b>4.3 Festividades e práticas comemorativas do GAAC .....</b>	<b>148</b>
<b>4.4 Identidades da escola: O GAAC como um lugar de memória ...</b>	<b>163</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE A: Professores e Disciplinas do GAAC (1962-1971) ...</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE B: Roteiro da entrevista com Joaquim Vitoriano Pereira, ex-gestor do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand .....</b>	<b>199</b>

<b>APÊNDICE C:</b> Roteiro da entrevista com os(as) ex-alunos(as) da instituição .....	<b>201</b>
<b>APÊNDICE D:</b> Roteiro da entrevista com João Jerônimo da Costa.	<b>202</b>
<b>APÊNDICE E:</b> Roteiro da entrevista com Josefa Gomes de Almeida e Silva, ex-professora do Colégio Agrícola Assis Chateaubriand .....	<b>203</b>
<b>APÊNDICE F:</b> Roteiro da entrevista com um ex-funcionário da instituição .....	<b>205</b>
<b>APÊNDICE G:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	<b>206</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma continuidade da trajetória iniciada no ano de 2012, quando participamos, na condição de pesquisador-colaborador, de um projeto de pesquisa realizado na UEPB, cujo objetivo principal era investigar e problematizar as memórias, histórias e a constituição da cultura escolar de algumas instituições escolares campinenses. Esse projeto foi de suma importância em nosso percurso, pois, através dele, tomamos conhecimento tanto do campo de investigação histórica das instituições escolares, como também de aportes teóricos e metodológicos que possibilitaram problematizar os objetos de pesquisa e nos aprofundarmos na temática.

Ao final desse mesmo ano, começamos a realizar pesquisas de campo na Escola Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca<sup>1</sup>, atualmente pertencente à UEPB, com o objetivo de constituir fontes históricas para a tessitura da monografia de graduação, visando à resignificação da trajetória histórica desta instituição no município de Lagoa Seca em uma temporalidade mais abrangente. Por ter verificado, através das consultas bibliográficas, a ausência de trabalhos na perspectiva sobre a qual gostaríamos de trilhar na pesquisa, tecemos uma monografia, e pudemos, assim, concluir a licenciatura em História por essa mesma universidade no ano de 2013.

Graças à exuberante quantidade de fontes dispostas no acervo da escola e uma razoável facilidade em realizar entrevistas com ex-alunos da instituição, submetemos um projeto para o programa de mestrado da UFCG (PPGH), para dar continuidade à investigação da trajetória histórica e da cultura escolar da instituição. Tendo sido aprovado, o projeto mais tarde foi modificado, e assim, o presente trabalho e nossa aproximação com o objeto são fruto desse caminho percorrido, cujo início se deu desde o término de nossa graduação.

Atualmente, a EAAC, nomenclatura mais recente da instituição *lócus* da pesquisa, possui um Centro de Ciências Agrárias e Ambientais – CCAA – situado no Campus II da UEPB em Lagoa Seca-PB, e conta com mais de 53 anos de existência<sup>2</sup>. A escola é responsável por capacitar vários jovens para a vida em

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a sigla EAAC quando a invocarmos daqui por diante.

<sup>2</sup> Desse modo, é mais antiga que a própria universidade, que começou a existir enquanto Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNE em 1967, e também mais antiga que a emancipação política da cidade de Lagoa Seca, que data de 1964.

sociedade e para o mercado de trabalho, além de ser reconhecida como referência local e estadual em termos de instituição de educação técnica.

A revista de edição comemorativa dos 50 anos da EAAC informa-nos a respeito da realização do 6º Encontro Regional de Técnicos Agrícolas (ERTA), que teve como objetivo apresentar os trabalhos elaborados pela instituição. Realizado em 2012, este encontro contou com a presença de ex-professores, ex-alunos e do ex-diretor Joaquim Vitoriano Pereira<sup>3</sup>. Eles participaram como homenageados e falaram sobre a instituição em tempos mais remotos, a partir de suas lembranças e experiências. Um detalhe importante: todas as pessoas que participaram como testemunhas do passado escolar o foram a partir da década de 1970, a exemplo do já citado professor Joaquim Vitoriano, gestor da instituição a partir do referido ano.

Nossa inquietação: o período de 1962 a 1971 corresponde a uma década inteira de funcionamento e trajetória escolar. Nessa temporalidade, houve episódios de grande repercussão na história da instituição, como sua fundação, as transferências de localidade, a construção e instalação da sede em Lagoa Seca, a transferência do patrimônio da escola para a FURNE, o surgimento de dificuldades financeiras que levaram à quase extinção da escola, dentre outros acontecimentos. Nesse período, a escola começou a estruturar-se enquanto instituição educativa e formou diversas turmas. Muito professores, alunos e funcionários passaram pela instituição e vivenciaram suas experiências enquanto sujeitos nos espaços da escola.

Quanto à trajetória histórica da referida instituição, há relativa escassez bibliográfica. Também é muito difícil, atualmente, encontrar professores, funcionários e também ex-alunos da época, por estarem dispersos ou em grande parte falecidos. Além disso, Joaquim Vitoriano somente poderia rememorar e construir suas narrativas acerca do período de sua experiência na escola, ou seja, a partir de 1971, restando de todo o período anterior apenas o silêncio, pois o diretor não vivenciou este recorte temporal e havia na historiografia apenas um trabalho escrito<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Atuou como diretor da escola no período compreendido entre 1970 a 1992.

<sup>4</sup> Em nossa pesquisa bibliográfica a respeito da história da escola *lócus*, encontramos apenas nossa monografia escrita: CAMPOS, Rafael dos Santos. **Nos entrelaços da memória, nas tramas da história** [manuscrito]: representações da Escola Agrícola Assis Chateaubriand UEPB de Lagoa Seca – PB (1962-1992). 2013. 96f. Monografia (Graduação em História) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

Pensamos que uma historiografia escolar é útil como ferramenta para a própria instituição tornar-se capaz de se autorreconhecer e se autocompreender melhor nos horizontes de seu presente e também contribuir para que suas memórias não caiam no esquecimento. Destarte, uma história da escola pode situá-la de maneira autocrítica no presente e conceder-lhe condições de contextualizar-se enquanto instituição no seu próprio tempo, como também (re)construir uma memória historiográfica levando-se em conta a divisão entre as memórias vividas e uma história escrita, esta que também pretende servir como fonte para o conhecimento histórico a respeito da escola *lócus*, ou ainda para a escrita da história como uma “memória social”, para usar a expressão de Burke (2000).

Vislumbramos o problema da seguinte maneira: a única referência sobre aspectos históricos que a escola, seus alunos e funcionários podem ter acesso até o presente momento são as memórias, que eventualmente são compartilhadas pelos sujeitos que (re)lembam e que um dia morrerão, como no caso de Joaquim Vitoriano, que veio a falecer em 2014. O que se poderia saber sobre o passado escolar eram as tramas narradas dos anos de 1970 em diante – as quais ainda carecem de narrativas historiográficas – contadas pelo ex-diretor. Seria, então, todo o período anterior relegado ao esquecimento? Desse modo, visualizamos um futuro da escola sem uma memória social que fizesse jus a esse passado institucional.

Com esses problemas em vista, a partir da presente dissertação, propomo-nos a elaborar uma narrativa historiográfica da instituição a partir da tessitura deste trabalho, analisando aspectos da cultura escolar e do cotidiano do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”<sup>5</sup>. Nosso recorte temporal compreende os primeiros anos de funcionamento escolar, desde sua criação, em 1962, até o ano de 1971, o último em que a escola manteve a nomenclatura de *Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Campina Grande – Paraíba* e conservou a mesma configuração institucional, o mesmo quadro de disciplinas, seguindo ainda o mesmo Estatuto Escolar. De 1972 em diante, a escola mudou não somente sua nomenclatura, mas muito de sua estrutura interna: ampliou o número de turmas, passou a ofertar mais cursos e a obedecer aos regulamentos da FURNE, da qual tornou-se patrimônio em fins dos anos 1960. A partir de

---

<sup>5</sup> Doravante, utilizaremos a sigla GAAC para nos referirmos à escola.

1967, quando ela foi transferida para o município de Lagoa Seca, passou a ser denominada *Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Lagoa Seca – Paraíba*.

A partir do ano de 1972, a escola passou a ser denominada *Colégio Agrícola*, o que implica não somente uma mudança de nomenclatura, mas de toda uma reconfiguração legislativa, regimental e de práticas escolares/educativas, as quais acreditamos, quando estudadas a fundo, resultarão em outros trabalhos fecundos. Assim, devido à complexidade e à profundidade das mudanças provocadas na instituição a partir de 1972, decidimos abordar apenas a temporalidade de seus dez primeiros anos de funcionamento.

Nesse sentido, o trabalho enseja contribuir para o estudo e compreensão da história da educação no contexto local e regional, disponibilizando uma contribuição historiográfica da instituição escolar *lócus* ao discutir as formas pelas quais a escola se organizou e algumas diretrizes de políticas educacionais nacionais que determinaram e fomentaram práticas educativas para as instituições escolares agrícolas no Brasil.

Acrescentamos que o presente texto tenciona a ajudar os leitores, ávidos por entender os processos educacionais locais e regionais, os professores ou os funcionários da escola, que, através da leitura, poderão (re)conhecer melhor o percurso histórico da instituição em que atuam, percebendo as continuidades e rupturas na escola por meio de ligações com o presente. A utilidade da pesquisa se estende também para pesquisadores que se interessem em investigar outras questões referentes à escola abordadas ou não neste texto, ou até mesmo em outra temporalidade.

Por (re)constituição histórica, entendemos o processo de escrita da história como uma narrativa<sup>6</sup>, elaborada a partir da busca por respostas tendo as fontes históricas – as quais constituímos enquanto tais – como referentes exteriores<sup>7</sup>. A narração detém importância fundamental, pois “constitui a mediação indispensável para fazer a obra histórica e ligar o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Ela é o próprio sinal do caráter humano

---

<sup>6</sup> O sentido de narrativa aqui utilizado é o proposto por Ricoeur (2010), que a aponta como sendo a composição de uma intriga através do processo mimético. Este, por sua vez, procura ser uma imitação criadora da realidade, poética e inventiva.

<sup>7</sup> A partir desta perspectiva, alinhamo-nos com a proposta de Ricoeur (2010), que movimenta o discurso histórico para um ponto de tensão entre o realismo, que aponta a exterioridade dos referentes e da realidade objetiva do passado, e o nominalismo, que enfatiza o caráter textual e literário do texto histórico.

da história” (DOSSE, 2012, p. 151). A ideia de referente remete-nos à ideia de tempo, pois o texto histórico também é (re)articulação de diversas temporalidades: da pesquisa, das fontes, do passado, do presente (RICOEUR, 2010; BARROS, 2013; CHARTIER, 2010). Nesse caso, o texto imbrica a realidade do passado, ou de fragmentos deste, que foi(ram) pesquisado(s) e o presente de nossa perspectiva enquanto autor, ou articulador de temporalidades. O texto é, portanto, resultado da relação entre presente, enquanto lugar social, e passado, visitado por meio das fontes representantes dele. Por essa razão, nossa história é interpretativa, um ponto de vista baseado no rigor da pesquisa.

Seguindo este caminho, a história torna-se atividade de composição, uma obra de síntese, pois apoia-se no agenciamento dos fatos, conferindo inteligibilidade aos episódios narrados. Os acontecimentos ou fatos do passado simplesmente aconteceram e se perderam no tempo. O historiador tenta recuperá-los, (re)articulando-os, conferindo-lhes novos sentidos e perspectivas, representando-os com novos significados. De todo modo, esta narrativa se afasta da fábula ou da ficção, pois é respaldada pelos testemunhos documentais e testemunhos orais que, extraídos da memória, pretendem alcançar fidelidade. Buscamos compreender o engendramento de acontecimentos singulares e determinantes na emergência da escola e os aspectos cotidianos e culturais passíveis de problematização em toda a sua trajetória na temporalidade abarcada (RICOEUR, 2010; CHARTIER, 2010).

Destacamos a importância do estudo das instituições escolares para o âmbito da perspectiva e investigação histórica por elas desempenharem papéis historicamente relevantes e disporem de grande importância social e pública e, sobretudo, por servirem de referência educacional à comunidade à qual pertencem. Os processos educativos (leia-se: todos os tipos de práticas educativas exercidas, desde as familiares até as instituídas formalmente) assumem papel vital na centralidade da vida e organização da cultura humana. Eles são elementos chave na arquitetura do seio sociocultural, inter-relacionando os contextos locais aos contextos globais.

Porém, esse tipo de investigação, no recinto da historiografia, só se tornou possível após muitas contribuições metodológicas dos historiadores dos *Annales*. O campo da pesquisa histórica se apresenta muito fecundo e plural, com diversas possibilidades temáticas, problemáticas, abordagens e um grande arsenal de fontes para as pesquisas históricas. As diversas ressignificações do

tempo histórico<sup>8</sup> permitiram a esta tradição historiográfica romper com os paradigmas historiográficos anteriores, que concebiam o tempo como linearidade universal. Nessa modalidade historiográfica, as fontes históricas eram somente os documentos ditos “oficiais” que passassem pelo crivo da crítica interna e externa, e os objetos da história eram resultado da pesquisa nestes arquivos, que impulsionavam narrativas de “grandes acontecimentos”, de personalidades políticas e de Estados Nacionais europeus (REIS, 2004; BURKE, 2010).

Na perspectiva da Nova História Cultural, a história da educação se constitui objeto de pesquisa para o historiador, e no conjunto da historiografia, ela já ocupa lugar estabelecido. Nesse ínterim, a história das instituições escolares aparece como um ramo de pesquisa muito promissor e passível de investigação histórica e problematizações.

Se, antes, a tarefa deste modelo de pesquisa era apenas dos pedagogos, atualmente, as pesquisas históricas acolheram os problemas da história da educação e incorporaram à narrativa histórica seus objetos e temáticas (SANFELICE, 2009). Assim, este trabalho é uma pesquisa histórica aportada por conceitos tomados da história cultural em interface com a história da educação e suas problemáticas.

Escolhemos uma instituição escolar como objeto de investigação histórica devido a esta ser um lugar de grande relevância na sociedade, pois é formadora de sujeitos, contribui para a redução dos índices de desemprego, para o aumento do índice educacional, como também é, em sua natureza, multifacetada, produtora de múltiplos sentidos, signos, representações. Assim, recortamos não somente a temporalidade, mas também nosso objeto de estudo. Conforme assinala Albuquerque Júnior (2011, p. 75):

[...] quando o historiador encara o caos, a dispersão que é todo evento, que constitui todo acontecimento, quando ele se põe diante da complexidade de todos os fatos, tem que fazer escolhas. Produzir o objeto, dar forma a ele, recortá-lo é fazer escolhas, implica configurar o passado de uma dada forma que tem a ver com preferências éticas, estéticas e políticas.

---

<sup>8</sup> Compreendido aqui como a (re)articulação das diversas temporalidades a partir das narrativas engendradas pelo discurso historiográfico (RICOEUR, 2010).

As instituições escolares têm o intento de perpassar e reproduzir saberes, lógicas, criar cultura e também propagar suas convicções e ações pedagógicas. Nesse sentido, elas produzem sua *cultura escolar*. Entendemos que é esse trabalho de pedagogia institucionalizada o maior objetivo e o porquê da existência dos espaços institucionais escolares. Devido a tal abrangência, a existência de uma instituição escolar também constitui singularidade e ampla relevância, e assim, justifica a escolha do pesquisador em estudar a temática e desvendar suas lógicas próprias.

A escola é o “lugar onde se articulam o social e sua representação – um lugar do político e da política” (VEIGA; FONSECA, 2008, p. 45). Nosso pensamento se alinha conforme este autor, pois ele pensa na

[...] escola como uma produção cultural que se fez pela necessidade de se estabelecerem unidades de referência civilizatória – ler, escrever, contar [...]. Nesse sentido, vale interrogar-nos sobre as múltiplas tensões e conflitos presentes na produção de novas configurações sociais que demandaram a escola como fator de coesão social/nacional (VEIGA; FONSECA, 2008, p. 35).

Ela deve “[...] ser entendida como uma instituição encarrega de fabricar novas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 38). A escola é um projeto de articulação política, social e cultural e em seu interior ela produz aquilo que a engendrou: diversas articulações, projetos e decisões políticas, sociabilidades e também refrata para fora de seus muros os efeitos das práticas fomentadas na vida dos sujeitos. Ademais, a escola ainda projeta cultura, ou seja, trata-se de um complexo caleidoscópio de criações humanas nas suas mais diversas manifestações.

E como lugar em que se pratica esse exercício de produção de subjetividades, percebemos a escola como aquilo que ela também é: uma instituição, e como tal, não surge abruptamente. Nessa perspectiva, a escola funciona, em meio à produção dessas subjetividades, como produtora de identidades. Apresenta-se a partir de ordenamentos, categorias de exercício e funcionamento, instrumentos pedagógicos, instrumentos de nomeação, ordenação, distinção, identificação, e molda a si mesma a partir de seus interesses didáticos. A necessidade de se pesquisar acerca de uma instituição escolar corrobora o fato de que

[...] as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (SAVIANI, 2007, p. 05).

Com este pensamento em vista e questionando-nos sobre o que é uma instituição, pensamos, a partir de Saviani (2007), que ela pode ser (re)pensada como um organismo público ou privado que surge a partir da vontade de aglutinação individual ou coletiva, com seus próprios procedimentos e com “determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema) [...] a palavra ‘instituição’ guarda a idéia (sic) comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2007, p. 04).

Dentre as múltiplas acepções do termo, a que esboçamos brevemente possui o sentido de vontade de ordenação articulada diante da dispersão. Uma instituição de qualquer natureza possui importância singular, pois não emerge do nada, sem uma contextualização. Tal criação remete à ideia de organização, que surge a partir de interesses e se desenvolve através do tempo, num dado cenário histórico e numa dada temporalidade específica.

Diante do exposto, através do qual destacamos a complexidade de uma instituição escolar e sua importância, justificando a escolha do objeto, esboçamos brevemente o que nos interessa analisar no interior do universo escolar. Nossa pesquisa teve como pano de fundo abarcar variados aspectos constituintes da cultura escolar - conceito elucidado mais adiante - da escola *locus* através da investigação e problematização desses elementos. Gatti Júnior e Peçanha (2005) elencam categorias básicas de análise em uma pesquisa sobre a história das instituições educacionais, as quais tomamos como diretrizes, que são:

- Espaço (local / lugar, edifício, topografia).
- Tempo (calendário, horário, agenda antropológica).
- Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc. ou racionalidade da prática).

- Modelo pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação).
- Professores (recrutamento, profissionalização; formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações).
- Manuais escolares.
- Públicos (cultura, forma de estimulação e resistência).
- Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida) (GATTI JÚNIOR; PEÇANHA, 2005, p. 80).

Seguindo as orientações dos autores, procuramos por fontes que nos dessem subsídio para investigar acerca desses aspectos fomentadores das práticas educativas e geradores de cultura escolar, que elucidaram os caminhos traçados pela instituição e apontam os diversos modos pelos quais ela estava organizada. A pesquisa teve, então, os elementos acima, além de outros, como aspectos estruturantes e norteadores para a escrita deste texto. Compreendemos que

A estrutura da escola, então, é um aglutinado de *elementos* (físicos, materiais, legais, humanos) e *tecnologias* (processos de ação, métodos, técnicas e instrumentos de que a escola se utiliza para realizar e resolver questões a seu trabalho educativo. Combinados, eles criam um determinado funcionamento na organização, já que a partir das finalidades estabelecidas definem (mais ou menos intensamente) papéis, responsabilidades e modos de articulação (NADAL, 2008, p. 125-126. Grifos da autora).

A partir dessas diretrizes metodológicas, encaminhamos nossas investigações para os aspectos constituintes da escola a partir de sua criação, trajetória histórica e espacial e organização institucional a partir de seu modelo pedagógico, tempo escolar, quadro institucional, práticas e vivências cotidianas, memórias da escola e outros aspectos ao longo da estruturação do texto.

Para a operacionalização dos dados da pesquisa e tessitura da narrativa, utilizamos alguns conceitos, em torno dos quais informamos ao leitor qual o nosso entendimento e como os utilizamos, tendo eles sido pertinentes para a concepção do presente trabalho.

Engendrar uma pesquisa que enseje problematizar o universo das instituições escolares é algo que pode ser realizado a partir de vários vieses, matizes teóricas e focos de análise. Dentre os vários caminhos possíveis para o

pesquisador investigar, escolhemos doravante a análise e investigação da cultura escolar do GAAC.

O conceito chave na tessitura do presente texto é o de cultura escolar, o qual possui sentidos concorrentes e por vezes divergentes. Apropriamo-nos dos sentidos e perspectivas que fizeram convergência para as análises do trabalho. As pesquisas em história da educação que tomam o conceito de cultura escolar como objeto de problematização e investigação vêm ganhando força desde a década de 1980, com a divulgação de traduções de artigos de muita relevância e pertinência<sup>9</sup> (FARIA FILHO et al., 2004, p. 142).

Esse conceito foi utilizado seguindo o rastro de alguns autores como Dominique Julia (2001), pesquisador especialista em história da educação, que entende este conceito como

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, é um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10. Grifos do autor).

O autor adverte que a cultura escolar é tudo aquilo produzido pela escola direta ou indiretamente, dentro ou fora dos muros da instituição. Preceitos escolares, regimentos, legislações, estatutos, normas, práticas, festividades, calendário, organização, reuniões, procedimentos etc. são produtos e produzem a cultura escolar. Ele nos convida a perceber a escola em seus múltiplos aspectos que não somente os estruturais, analisando-a a partir de sua lógica própria, de suas práticas cotidianas.

Em Julia (2001), irrompe a proposta de investigação que priorize tanto as práticas escolares quanto as normas. As práticas cotidianas e o funcionamento interno da escola são os objetos mais valorizados numa investigação histórica, devido ao caráter criativo das ações dos sujeitos diante dos aspectos normativos. Nesse sentido, a cultura escolar, na concepção do autor, é inventiva e produzida

---

<sup>9</sup> Como exemplo de textos traduzidos no Brasil que contribuíram para fomentar esse ramo de pesquisa, o autor cita: André Chervel, em *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*; Jean Claude Forquin, em *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais* e Dominique Julia, em *A cultura escolar como objeto histórico*.

no âmbito da estrutura escolar e também, e talvez mais expressivamente, do cotidiano.

As regras de caráter normativo, tais como regimentos, estatutos, currículos etc., para ele, têm valor e peso determinantes, mas de modo algum devem ser objeto de investigação a priori ou devem ser tomados isoladamente, no sentido de lhes conferir qualquer prioridade ou hierarquia na análise e investigação da cultura escolar.

Outro autor que nos subsidiou com suas reflexões para uma melhor compreensão do conceito foi André Chervel. De acordo com Vidal (2005, p. 26), “André Chervel advogava a capacidade da escola para produzir uma cultura específica, singular e original”. Vidal (2005) demonstra ainda que Chervel apontava para a capacidade de a escola produzir sua própria singularidade e saberes próprios que se estendem sobre a sociedade e a cultura. Essa singularidade está atrelada tanto aos resultados obtidos pelo programa oficial da escola, ou seja, seus regulamentos e normas, quanto às práticas inventivas produzidas pelos sujeitos viventes, atuantes no espaço escolar e fora dele, em suas próprias redes de vivências como profissões futuras e na vida em sociedade.

Também foi importante na compreensão do conceito de cultura escolar Agustín Escolano (1998), que ampliou o sentido deste conceito para além do exposto por Julia e Chervel. Escolano (1998) enfatiza três tipos principais de culturas da escola: a empírica, que é a da prática material; a que ele denomina de pedagógica ou científica, que se refere aos saberes produzidos pelas pesquisas; e a política, também chamada de normativa, que se refere às maneiras pelas quais a escola organiza seu funcionamento.

Ponto em comum entre esses autores é o consenso de que a cultura escolar é, por fim, resultado de todos os aspectos produzidos pela escola. Isto de modo algum a restringe a algo produzido apenas pelo espaço delimitado pelos intramuros institucionais escolares. Essa cultura é expansiva e produzida tanto dentro da escola como também fora dela, a partir das práticas e das operações realizadas pelos sujeitos que conviveram na escola. Tudo o que direta ou indiretamente é produto da escola ou se produziu por intermédio dela deve ser considerado como cultura escolar. A projeção dessa cultura é abundante e pode ser encontrada em diversos setores.

Por esses motivos, na confecção da nossa narrativa, resolvemos valorizar a vida cotidiana da instituição, mostrando como eram organizadas as práticas escolares pelos mais diversos focos, ou, no dizer de Escolano (2001), em sua arquitetura<sup>10</sup>. Nesse sentido, a cultura escolar emerge do cotidiano escolar enquanto algo dinâmico. Trata-se de todas as produções e criações da escola, e conforme Certeau (2008), toda criação é poética, logo, inventiva. É uma articulação que se concebe de maneira nova, conforme a apropriação dos sujeitos e sua atuação no mundo, ressignificando-o.

A narrativa também enveredou pelos caminhos das tramas da *memória*. Articulamos este conceito a partir do historiador Jacques Le Goff (2012, p. 405), que a define como a

[...] propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

A respeito dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, tratamo-los enquanto representações das memórias do espaço institucional e de suas próprias vivências. Realizamos entrevistas com uma professora da época da criação da escola, um funcionário, cinco alunos do período abordado, o segundo gestor da escola, e um dos ex-prefeitos de Lagoa Seca.

Do ponto de vista metodológico, realizamos as transcrições das entrevistas respeitando de modo literal as falas dos entrevistados e mantendo a estrutura de suas falas tal qual estas foram realizadas, preservando suas particularidades, pois pensamos em consonância com Rego (2003, p. 90-91), para quem “toda transcrição, mesmo bem-feita, é uma interpretação, uma recriação, já que é uma representação de uma outra natureza”. Realizar operações de intervenção no documento com vistas à adequação seria exercer certa violação em suas falas. Prosseguindo ainda os percalços desta autora, “procurou-se realizar uma análise conjunta dos dados obtidos em cada

---

<sup>10</sup> O autor entende que a “arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento conjunto do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (ESCOLANO, 2001, p. 45). De modo que ela surge de todo o programa da escola em suas diferentes concretizações, valores, atitudes e normas, distribuídas pelo espaço escolar através das mais diversas manifestações de maneira explícitas ou implícitas, que definem as funções práticas, pedagógicas e pragmáticas do cotidiano escolar.

entrevista, com o objetivo de identificar o que é singular em cada sujeito e o que é comum a todos” (REGO, 2003, p. 94).

Apropriamo-nos da definição mais acima e ampliamo-la em perspectiva, pois pensamos que a memória também pode ser encontrada nos diversos vestígios enquanto lugares de memória, e, no caso deste trabalho, nos escolares, como, por exemplo, nos diários de sala, nas atividades escolares, nos cadernos, manuais, livros de atas, dentre outras fontes. Desse modo, abordar a memória da escola é ressignificar os rastros documentais e as memórias narrativas dos entrevistados.

Os sujeitos rememoram a realidade de seu passado através dos depoimentos orais, rearticulando a experiência temporal pelo agenciamento de suas falas através da apropriação (CHARTIER, 2002) de suas próprias memórias. Os episódios narrados fazem jus ao que Ricoeur (2007) elucida, porquanto suas narrativas aliam o tempo passado ao constante diálogo com o presente, buscando na memória os fios condutores dos acontecimentos.

A narrativa está balizada pela História Oral não apenas para utilizar esta fonte para “preencher as lacunas” deixadas pela documentação escrita dita oficial, mas pelo pressuposto de que os atos de rememoração pessoal são coletivos, ou seja, “é no ato pessoal da recordação que foi inicialmente procurada e encontrada a marca do social [...] esse ato de recordação é cada vez mais nosso” (RICOEUR, 2010, p. 133). Em outras palavras, a memória é de uma tríplice atribuição: “a si, aos próximos, aos outros<sup>11</sup>”. Conforme sugeriu Halbwachs (2008), nenhuma memória é puramente particular apenas de si, mas contextual e social e, nesse sentido, ela pode suscitar aspectos do mundo social de relevância para o passado escolar.

As narrativas dos sujeitos são riquíssimas em sua própria natureza. Elas são refigurações das diversas temporalidades a partir do agenciamento dos fatos presentes em suas memórias pelas imbricações e caminhos da narrativa, que se dá pela representação através da apropriação destas mesmas memórias. Para Barros (2013, p. 196), “o processo de emergência das narrativas também é fundamental para a construção de identidades”. Sendo assim, pensamos na força das narrativas orais como articuladoras e criadoras de diversas imagens e

---

<sup>11</sup> Id. p. 142.

semânticas em torno da escola. Urge a importância de se pensar a escola também a partir das narrativas, pois a

[...] vida cotidiana não pode ser vivida adequadamente sem esta construção de histórias acerca de si mesmo e dos outros. A necessidade de ligar os fragmentos dispersos de uma vida individual pode se apresentar, inclusive, como um caminho terapêutico (BARROS, 2013, p. 194).

O contato com o passado oferece uma experiência única, pois nos permite mergulhar na visão oferecida pelo nosso interlocutor acerca do cotidiano escolar. Essas narrativas foram tomadas em suas particularidades, mas também em seu conjunto, pois versaram em muitas ocasiões de modo confluyente, tratando de um mesmo ambiente espacial, temporal e referencial a partir de suas vivências particulares e, ao mesmo tempo, coletivas. Destarte, pensamos que essas memórias da escola e do cotidiano escolar são produto e resultado do que Halbwachs (2008) assinalou como memória coletiva. Este autor também afirma que toda memória será coletiva porque é contextual, inserida nos quadros contextuais de memória e relacionada a algo ou alguém. Por esta razão, acreditamos na relevância do estudo da memória escolar a partir dos pontos de vista dos entrevistados. O ponto de partida, nesse caso, é o social, o mundo das experiências concretas (HALBWACHS, 2008).

Conforme evidenciado, para este estudo, o conceito de *cotidiano* também é de muita relevância para a análise da cultura escolar. Apropriamo-nos dele a partir das noções oferecidas por Certeau (2008). De acordo com este autor, são nas artes do fazer ordinárias dos sujeitos que se fabricam as operações culturais, históricas. Os sujeitos são ativos, criadores e livres. As “maneiras de fazer” constituem os resultados das práticas cotidianas dos sujeitos que as articulam pelas suas *táticas de astúcias*. Estas são inventivas, poéticas, engenhosas e reveladoras das maneiras de ser e estar no mundo dos sujeitos históricos (CERTEAU, 2008).

Na perspectiva do cotidiano escolar, a partir dos estudos de Michel de Certeau, Duran (2007, p. 126-127) aponta que:

[...] pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos [...] as invenções cotidianas

representam as diferentes formas de os professores se ajustarem a essa política, as diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos na escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar.

Concordamos com este autor na medida em que utiliza o conceito de cotidiano para pensar a realidade escolar tomando como referente as questões rotineiras, triviais, os acontecimentos diários que configuram o fazer no espaço escolar. As criações da escola são alvo de investigação na medida em que não se limitam aos aspectos estruturais ou modelares, mas apontam para os acontecimentos silenciosos de rotina, comuns ao dia a dia.

Também procuramos dialogar com conceitos caros à nossa análise e investigação da cultura escolar como os *lugares de memória* e o conceito de *identidade*. Entendemos que

[...] os lugares de memória são, antes de tudo, resto [...] museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões da eternidade” (NORA, 1993, p. 22).

De acordo com Nora (1993, p. 22), esses lugares são “mixtos (sic), híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade; numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel”. Desse modo, pensamos na escola como um lugar de memória, pois é “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer” (NORA apud GONÇALVES, 1997, p. 2226).

Enquanto um lugar de memória e espaço de lembranças, referências de vida e significados afetivos, a escola também se torna um lugar que fomenta a construção de identidades, que abrangem desde sua criação, a partir das singularidades enquanto instituição escolar, seus aspectos estruturantes, particularidades e também as identidades a ela conferidas, elaboradas pelos sujeitos que passaram por lá.

Nesse sentido, pensamos o conceito a partir da perspectiva elucidada por Hall (2006). O autor distingue três concepções de Identidade que, dentre elas, interessa-nos a que ele denomina de “sujeito pós-moderno”. Ele afirma:

[...] a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, que empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 12-13).

O autor aponta para a plasticidade das identidades construídas. Segundo ele, todas elas são elaboradas, lapidadas e enfatizadas de acordo com a perspectiva e com a posição que o sujeito assume enquanto ser dentro de suas relações sociais e culturais. Este mundo complexo é demarcado pelo movimento constante do ser na vida em grupo e pelos deslocamentos efetuados nessa trajetória. A construção das identidades são resultado da condição relacional de sujeitos viventes e são discursivamente elaboradas nas interações socioculturais.

Logo, torna-se relevante analisar, através desta categoria, quais foram e de que modos os sujeitos da pesquisa adotam identidades sobre si mesmos, sobre a escola e sobre a estratificação dessas duas perspectivas. Suas narrativas revelam, desse modo, diversas apropriações de significados conferidos à escola e as suas vivências na instituição educativa. Michael Pollak também elucidada de que forma a memória pode contribuir para a construção de identidades quando afirma

[...] *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1989, p. 05. Grifo do autor).

As identidades são, nesse ínterim, narrativamente elaboradas pelos sujeitos que (re)articulam suas memórias escolares e vivências de forma inovadora. Pensamos, então, na convergência dos conceitos de identidades e lugares de memória, pois “os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações” (NORA, 1993, p. 22).

Em seus pressupostos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida a partir das leituras e análises dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa de campo, realizada para a constituição do inventário das fontes e da escritura do trabalho a partir da interpretação dessas fontes. A investigação bibliográfica foi realizada com base no levantamento que consistiu em: pesquisa bibliográfica temática à procura de trabalhos sobre a instituição *lócus*, sobre o tema da pesquisa e sobre os conceitos utilizados. Ao longo das leituras e do aprofundamento no assunto, foram selecionados os referenciais e os conceitos que seriam mais úteis.

As pesquisas de campo foram parte do processo da constituição do inventário das fontes históricas para o trabalho. Primeiro, digitalizamos toda a documentação escolar disponível do recorte temporal do texto disponível na escola; também digitalizamos os documentos oficiais da Câmara Municipal de Lagoa Seca e, por fim, adotamos o mesmo procedimento com as fotografias dos acervos pessoais concedidas pelos entrevistados.

Depois, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Para tanto, utilizamos o recurso da câmera digital e o auxílio de questionários temáticos semiestruturados, seguindo os procedimentos de acordo com Rego (2003, p. 85): “o roteiro para a entrevista foi elaborado para servir como referência, um guia para a condução dos depoimentos” e como forma de conduzir melhor o diálogo e estimular de maneira mais pontual os sujeitos a expressar suas representações e experiências de vida no GAAC, pois, conforme sugeriu Certeau (2008, p. 162), “a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente

ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião”. Por este motivo, a escolha do caminho da entrevista a partir do auxílio dos questionários como maneira de estimular certos pontos da memória da trajetória da vida escolar dos sujeitos.

Ao final, a bibliografia temática e a teórico-metodológica foi revisitada, para conduzir o trato com as fontes. Transcrevemos as entrevistas para constituí-las enquanto fontes para a pesquisa e problematização. Após a reestruturação do projeto de pesquisa, a redefinição da problemática e dos objetivos, partimos, então, para iniciar a confecção do texto, para a operação historiográfica<sup>12</sup>.

A metodologia da História Oral pode ser uma ferramenta para a pesquisa e constituir rica abordagem para a composição de fontes históricas. Os depoimentos e relatos dos indivíduos são suas *representações* sobre seu próprio passado (CHARTIER, 1991. Grifo do autor). A modalidade da História Oral mostra-se extremamente fecunda enquanto ferramenta e método. “O arquivo oral, que é um importante documento, capaz de revelar as contribuições, riquezas e expressividade da oralidade: entonação, ênfase, dúvidas, intervalos, pausas, rapidez ou lentidão nas reações, risos, repetições, etc. (REGO, 2003, p. 90). Pensamos conforme Freitas (2006, p.18): “[História Oral] é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”.

A redefinição do conceito de fonte histórica proposta pelos historiadores dos *Annales* nos anos 1930, e bastante ressignificada desde então, permitiu-nos elencar nossas fontes de forma ampla e rica. Assim, a documentação utilizada para a realização deste estudo consistiu em: ata de fundação do GAAC; atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do GAAC; atas de sessões ordinárias e extraordinárias do GAAC; atas de reuniões ordinárias e extraordinárias da Associação do Rural de Campina Grande; atas de sessões ordinárias da Câmara Municipal de Lagoa Seca; projetos de lei da Câmara Municipal de Lagoa Seca;

---

<sup>12</sup> Entendida aqui nos moldes de Certeau (2010). Este autor admite o texto histórico como uma prática exercida a partir de um lugar social. O texto historiográfico é representacional, configurado em três fases, em “momentos metodológicos imbricados um nos outros” (RICOEUR, 2007, p.147): primeiro, a fase documental, entendida como a busca das *testemunhas* que representam uma realidade, um referente que lhe é exterior. A fonte histórica é o testemunho regulador do discurso historiográfico; a segunda, a explicação/compreensão, é a fase em que o documento é questionado por meio de perguntas que atribuem a ele a possibilidade de conferir certas respostas que interessam ao pesquisador; e a terceira fase, a representação historiadora, é a última fase da escrita, na qual o historiador fabrica sua escrita, resultado de sua trama, de sua operação metodológica. Esta é sua interpretação mediada pelas fases anteriores (CERTEAU; 2010; RICOEUR, 2007).

cadernetas de matrículas escolares; diários de assiduidade; primeiro estatuto do GAAC; livros de registros de exames admissionais do GAAC; fotografias do acervo escolar e dos acervos particulares dos entrevistados; histórico do GAAC; livros de concluintes; livros de matrículas; ofícios do GAAC; telegramas escolares; escritura pública de transferência do patrimônio do GAAC; documento do registro de imóveis do GAAC; relatórios escolares; livro de pontos diários; portarias escolares e, por fim, os depoimentos orais dos entrevistados.

Em nossa pesquisa, fomos agraciados com o encontro de vários arquivos fotográficos escolares. Fragmentos da escola e da vida escolar a partir das fotografias constituíram elementos de problematização e análise como, em nossa concepção, fragmentos do passado. Partimos do pressuposto de que as fotografias, enquanto documentos, auxiliam-no com a tomada de contato com a cultura de um determinado tempo e lugar (MOLINA, 2015).

Se no século XIX a historiografia elencou como elementos secundários as fotografias e também as imagens pictóricas (BORGES, 2005), o século XX, mais especificamente a partir, sobretudo, dos anos de 1929, com o advento da escola dos *Annales*, despontou com a ideia de que tudo pode ser considerado uma fonte histórica (BORGES, 2005; REIS, 2004). É graças a esse movimento, ainda mais popularizado pela chamada Nova História Cultural, que não se orienta pelos paradigmas da Escola Metódica, que pudemos utilizar a fotografia como fonte para a pesquisa histórica.

Cabe aqui enunciar que, num enfoque metodológico, as fotografias foram utilizadas como fontes de problematização e análise histórica, considerando que funcionam como mediadoras para a (re)construção do conhecimento histórico e não um reflexo puro e simples do passado. Integrantes de um sistema de significação e portadoras de sentidos múltiplos e próprios, as fotografias são representações que produzem semioses além das que o próprio quinhão da realidade capturada já produz.

As fotografias escolares atuam como fontes que representam fragmentos da cultura escolar e do cotidiano da instituição. Sem tomarmos as fotografias como simples capturas da *realidade*, pensamos ainda de acordo com Borges (2005), para quem elas de modo algum são um dado natural, uma “duplicação do real” ou um simples espelho da realidade.

Esse cuidado metodológico de tratar as fontes como representações de outras temporalidades em sua natureza não se deu somente com as fotografias,

mas com todos as fontes constituídas em nosso inventário, deixando claro nosso distanciamento da chamada “epistemologia da coincidência” (CHARTIER, 2010, p.12), que confunde o passado com sua representação e afirma que tanto as fontes quanto nosso relato são narrativos e com caráter representacional (CHARTIER, 1991).

Ao nos debruçarmos sobre a documentação escolar disponível, deparamo-nos com o problema mais corriqueiro da pesquisa: as lacunas das fontes. Surge o impasse: como ordenar o desordenado? As fontes não se apresentam nem como tais, nem dispostas numa ordem conforme os acontecimentos. O maior desafio foi desenhar o mapeamento institucional legal que dá contorno e linhas gerais às práticas escolares, ou seja, as representações da instituição.

O objetivo geral deste trabalho é investigar fragmentos da cultura escolar do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand (1962 a 1971), buscando compreender como se desenvolveram práticas educativas e culturais que deram forma à história da escola.

Como objetivos específicos, com o fim de ser articulados ao objetivo geral, foram elaborados os seguintes: demonstrar sob quais condições de possibilidade surgiu o GAAC, discutindo o contexto local e parte das políticas educacionais nacionais que deram suporte à esta modalidade de estrutura institucional educativa; analisar o modelo pedagógico escolar e sua estrutura interna a partir das legislações que lhe deram legitimidade, inventariando sua cultura escolar; investigar as práticas educativas e o cotidiano escolar da instituição a partir das memórias da escola.

O problema norteador/orientador da pesquisa está proposto na seguinte questão: quais as condições de possibilidade contribuíram para a criação do GAAC e como sua cultura escolar está representada nas fontes históricas?

O texto está estruturado em uma introdução e mais três capítulos. Escrever história é (res)escrever o tempo (BARROS, 2013), pois “entre o tempo cósmico e o tempo íntimo situa-se o tempo narrado do historiador” (DOSSE, 2012, p. 149). Portanto, os capítulos estão distribuídos num percurso que visa a quebrar a linearidade simples, começando pela criação da escola até sua transferência para Lagoa Seca, depois analisando aspectos da cultura escolar abrangendo todo o período de nosso recorte temporal.

No segundo capítulo, demonstramos em quais condições de possibilidade emergiu o GAAC e discorremos acerca dos seus primeiros anos de funcionamento. Para tanto, discutimos quais as políticas e os trâmites que proporcionaram legitimidade à escola, revelando o início da cultura escolar da instituição. Este capítulo vai da fundação do Ginásio, em 1962, até sua transferência para Lagoa Seca, em 1967, futura sede, onde funciona até os dias atuais. Discutimos brevemente sobre o contexto geral deste município na década de 1960, apresentando como era a cidade e, por fim, investigamos todo o debate institucional/legal ocorrido entre o corpo escolar, o poder executivo e o legislativo municipal de Lagoa Seca, o qual possibilitou a instalação da instituição na cidade.

O capítulo é uma trama/intriga, fruto do diálogo constante e de um entrecruzamento crítico entre as fontes orais colhidas a partir de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, os documentos escolares e oficiais da Câmara Municipal de Lagoa Seca sobre os trâmites do GAAC para esta cidade, a ata de fundação do GAAC e as atas das primeiras reuniões na escola. Além das bibliografias temáticas, que nos auxiliaram na escolha dos temas a serem focados na análise, a bibliografia teórica nos concedeu suporte em relação aos problemas na pesquisa histórica e nos aspectos epistemológicos da pesquisa. Por fim, a bibliografia metodológica subsidiou o modo de proceder com o tratamento das fontes.

No terceiro capítulo, partimos para uma análise da cultura escolar do GAAC, discutindo as legislações que deram suporte e legitimidade à existência da escola e de seu modelo pedagógico. Nosso propósito foi demonstrar como estava constituída a cultura escolar da instituição a partir das análises e apresentação dos aspectos que moldaram a escola: as legislações, seu primeiro regimento interno, o quadro institucional da escola, os tempos e espaços da vida escolar, as disciplinas escolares e os ex-alunos da instituição.

No quarto capítulo, rompendo com a ideia de uma única linearidade temporal, deu-se continuidade à análise da cultura escolar a partir de outros aspectos. Ao entrelaçar história e memória, o capítulo estruturou-se a partir das discussões em torno de aspectos do cotidiano escolar focando-se nos usos particulares que os sujeitos fizeram da escola em seus diversos aspectos constituintes. Festividades, práticas educativas, cotidiano escolar e as representações dos sujeitos que atuaram na escola foram o cerne das

problematizações, gestando uma visão mais expressiva da riqueza da cultura escolar. O capítulo foi construído a partir de fontes orais, textuais e imagéticas, formando um tecido plural dessa cultura.

Singularmente arriscado, o percurso da pesquisa foi de difíceis escolhas. A qualidade exímia das fontes nos impuseram a exclusão de caminhos a trilhar e aspectos a problematizar. A riqueza documental de nosso inventário das fontes permitiria, por natureza, caminhos metodológicos e teóricos diferentes.

Por essas razões, o texto não pretende ser um discurso pleno, acabado, que vise a explicar todos os trâmites, impasses e encadeamentos causais dos problemas e aspectos analisados. Antes, busca examiná-los a partir de conceitos, diretrizes, técnicas, saberes, muito selecionados e particulares, aqueles pelos quais temos mais simpatia e que julgamos ser mais adequados para solucionar as questões propostas e pensar sobre a problemática levantada e os objetivos a que nos propusemos alcançar.

O pesquisador se apresenta como o elo entre o presente em constante fluxo e um passado infinito em sua natureza, que quer representar, fazer “aparecer”. Somadas a isto, as fontes históricas possuem um caráter representacional. Destarte, atribuímos ao nosso texto o caráter de representação de uma realidade que já foi, sem desejar encerrar o assunto, deixando, assim, espaço para possíveis (re)construções outras (RICOEUR, 2010).

Por isso, este texto também pode ser lido e apropriado como uma ponte para outros estudos na área da pesquisa em história das instituições escolares e também servir de fonte histórica para leitores/pesquisadores atentos e ávidos para questionar e problematizar o que deixar passar, despercebido ou não, ou fazê-lo a partir de outros referenciais, outros problemas e questões.

Dito isso, convidamos o leitor(a) a trilhar/apreciar/avaliar/criticar/degustar o caminho do nosso texto.

## 2. CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DO SURGIMENTO DO GINÁSIO AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND DE CAMPINA GRANDE

Este capítulo tem como escopo investigar em que momento e condições históricas de possibilidades surgiu o Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Campina Grande, atual Escola Agrícola Assis Chateaubriand - UEPB, Campus II de Lagoa Seca. Neste momento, realizamos uma incursão no cenário de emergência da escola, discorrendo sobre as condições contextuais de sua criação no município de Campina Grande<sup>13</sup> e de sua posterior transferência para o município de Lagoa Seca<sup>14</sup>, analisando as condições de existência da escola quando de sua criação até sua transferência para esta cidade em 1967.

O texto não visa a questionar como o GAAC emerge no cenário histórico campinense de maneira fundacional<sup>15</sup> e definitiva. A clareza do caráter de um texto historiográfico aparece aqui em nossa narrativa: a documentação é dispersa e representacional. Muita documentação a respeito de entidades, organizações e instituições que dizem respeito à criação da escola não estiveram disponíveis. O motivo é que quase não há pessoas da época para elucidar melhor o acontecimento.

A partir disso, este capítulo foi organizado buscando responder a algumas questões norteadoras: quais as condições de possibilidade para o surgimento da escola? A que público ela estava destinada? De quem foi a ideia de criar uma escola técnica agrícola em Campina Grande? Como era a cidade de Lagoa Seca do período da criação à transferência da escola? Para que finalidade ou para quem serviria a criação de uma escola técnica agrícola em Campina Grande? Ou, como coloca Saviani (2007, p. 25): “a quem se destina a instituição que estou me propondo a reconstruir e que resultados ela pretende atingir com a ação empreendida?”.

---

<sup>13</sup> Município localizado na mesorregião do Agreste do Estado da Paraíba, entre o brejo e o sertão, na Região da Borborema.

<sup>14</sup> Município localizado a 7 Km de Campina Grande. Sua área é de aproximadamente 107,87 km<sup>2</sup>, com população atual de aproximadamente 28.000 habitantes.

<sup>15</sup> Sobre o caráter não fundacional do texto historiográfico, utilizamos as concepções de Veiga-Neto (2009). Segundo este autor, o caráter não fundacional de um texto consiste na assertiva de que um objeto de pesquisa só existe enquanto tal diante do tipo de abordagem que se faça dele a partir de métodos que permitam sua exploração semântica. Nesse panorama, qualquer método utilizado é uma escolha do pesquisador e, portanto, arbitrária. A partir do método escolhido e da teoria utilizada para instrumentalizar o objeto é que haverá certos resultados. Conclui-se que não pode haver texto historiográfico definitivo sobre qualquer objeto pesquisado, pois, para cada teoria, metodologia e problematização, haverá resultados diferentes.

Dito isto, a trajetória da escola no período abordado não se inicia específica e necessariamente no momento de sua criação, mas possui antecedentes que possibilitaram seu surgimento num dado momento e condições de possibilidades. Sendo a EAAC – sigla atual da escola – uma instituição de ensino técnico agrícola desde seu surgimento, notamos uma primeira característica importante: o papel das ciências agrícolas como componente da escola no corpo de disciplinas desde o momento de sua fundação. Toda a arquitetura escolar, o corpo de disciplinas escolares - elementos determinantes das práticas e cultura escolar -, assim como o próprio GAAC inserem-se em um abrangente processo de institucionalização científica das ciências agrárias no Brasil<sup>16</sup>.

## **2.1 Antecedentes históricos da criação do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Campina Grande**

Nossa investigação narrativa ou nossa “viagem ao outro” inicia-se partindo de reflexões sobre os antecedentes históricos e o contexto geral no qual a escola se insere. Qualquer instituição não está isenta dos ruídos do mundo exterior, ou seja, do contexto que a rodeia. Assim, nossa análise da trajetória escolar caminha conforme elucidado por Miguel (2007, p. 34): “o historiador não pode contentar-se com uma visão fragmentária e superficial, ele deve procurar um saber mais longo, que vá além daquele do período ou do fato estudado; ou inserido num contexto mais amplo”.

Nesse sentido, na avidez de compreender o perfil e a historicidade do GAAC em sua emergência, não se pode perder de vista que instâncias e aspectos do próprio contexto e especificidades locais terminam por serem revelados em meio às investigações. A pesquisa é sobre uma instituição escolar,

---

<sup>16</sup> Entre o final do século XIX e início do século XX, as primeiras escolas técnico agrícolas surgem no cenário brasileiro. O ensino agrícola secundário iniciou-se no Brasil em 1901 e as primeiras instituições de ensino agrícola aparecem como fruto da trama ideológica do ruralismo nacional e a conseqüente profissionalização advinda da implantação desta modalidade de ensino. A sociedade brasileira, com sua inserção no mercado internacional no século XIX, estimulou a criação dessa modalidade de ensino voltado ao desenvolvimento profissional. Este projeto educacional estava voltado primordialmente tanto para os ex-escravos quanto para crianças órfãs que não possuíam segurança econômica. Sua condição social trazia o estigma que seria uma sombra no ensino técnico: o trabalho manual, técnico, estava vinculado à noção de que o trabalho manual era algo desonroso. Este é um traço sociocultural que marcou intensamente o surgimento desta modalidade de ensino no Brasil (MOLINA, 2011).

mas este fato por si só não afunila, de modo excludente, particularidades e especificidades sociais. É necessário ter esta correlação sempre presente do âmbito institucional, porquanto a escola é envolta pela dinâmica do lugar.

A documentação e bibliografia reunidas nos permitiram elaborar um ponto de vista, ou seja, uma interpretação sobre as motivações para se criar uma escola agrícola nessa cidade. Nossa narrativa busca interligar aspectos da cidade que tiveram ligação com a emergência da instituição em Campina Grande e delinea pontos de encontro a partir do problema proposto.

Em nível de Brasil, é importante destacar que, em julho de 1942, realizou-se em Goiás o VIII Congresso de Educação, que reuniu vários educadores brasileiros. Em discurso oficial, várias autoridades expressaram seu anseio de criar no país escolas técnicas para o serviço rural profissional a fim de servir ao “engrandecimento” das atividades ligadas ao campo, à lavoura e à pecuária, preparando trabalhadores para a “benesse” do capital nacional:

[...] Nós do Congresso de Educação viemos representando um anseio e uma homenagem [...] O anseio é criar [...] no Brasil uma escola do trabalho e de atividade, rural ou profissional que não seja apenas um aparelho de alfabetização das massas. Uma escola que desperte a fome na criança do Brasil, uma consciência cívica e trabalhista e que seja o alicerce de nossa produção; [...] capaz de satisfazer nossas necessidades e de outros povos; que faça desaparecer o ferrete da humilhação e do desprestígio impresso no trabalho rural ou artesanal desde o tempo da escravidão; que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante [...]; que nobilize e engrandeça as atividades do campo e da lavoura, da pecuária e da oficina, que enfim faça do trabalho organizado e produtivo o código oficial do Estado Novo (O POPULAR, 23 jun. 1942, p. 3 apud ISSA, 2014, p. 44).

É possível perceber o interesse geral em se criar escolas agrícolas em todo o território nacional para o “aprimoramento” da mão de obra. Esse tipo de instituição era visto como sendo capaz de trazer o melhor do domínio técnico, ou seja, os meios mais “modernos” para a melhoria da produção agropecuária a partir de uma “agricultura racional”, com vistas a proporcionar maiores produções nesses setores para competição no mercado capitalista internacional. A função da educação para esse modelo de educação agrícola seria “modernizar” as práticas de trabalho, a agricultura e a pecuária brasileiras (ISSA, 2014). De acordo com esta autora:

[...] na medida em que a industrialização avançava, tornava-se evidente a necessidade de melhorias na área rural. Equidistante ao desenvolvimento industrial, diferentes medidas foram adotadas pelos estados brasileiros, a fim de desenvolverem o setor agrícola e pecuário, dentre as quais a criação de órgãos governamentais para assistir aos produtores rurais. Ao lado dessas estratégias para diminuir o distanciamento entre o setor primário e o industrial, surgiram projetos de criação das escolas profissionalizantes voltadas para área agrícola. Estas atuaram diretamente no processo de recuperação do setor agrícola, instruindo o trabalhador rural e inculcando neles a importância de seu papel na sociedade (ISSA, 2014, p. 44).

Para a autora, a necessidade de melhorias na área agrícola não está distante da questão política nacional, tendo em vista o interesse da gestão política do governo Vargas e o desenvolvimento econômico no setor primário. Nesse processo, interessava a capacitação em níveis cada vez mais elevados, indicando, desse modo, a que tipo de política educacional serviria, ou seja, erigia-se uma educação dirigida pelo ensino técnico e que seria também “moralizante”, aos moldes do entendimento e dos interesses do governo.

Ao longo desse mesmo período, foi-se constituindo uma rede de escolas agrícolas – escolas agrotécnicas federais, com base no modelo escola-fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas-fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura tornando-se, a partir desse acontecimento, escolas agrícolas.

Engajadas na política de “capacitação” de mão de obra através do ensino técnico, acontecem no Brasil reformas educacionais que previam mudanças significantes na história da educação nacional:

[...] no período do Estado Novo e durante o início do Governo provisório, o país vivenciava o crescimento interno da indústria e precisava de mão de obra qualificada, porém, devido à economia de guerra, este enfrentava dificuldade de importar técnicos para o trabalho. Nesse contexto, acontece outra reforma da educação, conhecida como a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Essa reforma foi muito significativa na história do ensino profissional; pela primeira vez, devido a demanda do desenvolvimento nacional, o governo se engajou na questão da profissionalização em nível técnico (GOMES apud ISSA, 2014, p. 67).

Assim, é possível traçar pontes de diálogo, relacionando o interesse em se criar, anos mais tarde, uma escola agrícola em Campina Grande por esta ser

considerada a quarta maior cidade do Nordeste e a sétima maior cidade do Brasil em termos econômicos, e cada vez mais fortalecida por um grande impulso nesta área, que andava de mãos dadas com a falta de compasso entre a crescente economia campinense e o descompasso no plano educacional. Como um centro urbano em expansão, Campina Grande necessitava aumentar, segundo Luiz (2010), a produção de alimentos para atender a uma população em constante crescimento. Investir em uma escola agrícola seria um caminho que proporcionaria o aprimoramento das técnicas agrícolas para a produção de alimentos. De acordo com o autor:

[...] a cidade [de Campina Grande] necessitava urgentemente de uma série de conhecimentos que ajudasse tanto a manter como a ampliar o seu progresso, visando a conservar, assim, sua influência regional e evitar um possível “estrangulamento” econômico por falta de recursos humanos capacitados (LUIZ, 2010, p. 21).

O cenário econômico da cidade que era conhecida como a “capital do Nordeste”, um município em constante expansão, atravessado pelo comércio intenso com municípios circunvizinhos, exigia maior produção de alimentos no setor agrícola. Segundo esse autor, o “progresso” da cidade necessitava também da capacitação humana no que diz respeito à mão de obra para as diversas modalidades de trabalho emergente.

Desse modo, notamos que a “forma escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) do GAAC em sua emergência, nos anos 1960, é regulada por ideais sociais e pela continuidade de interesses advindos desde os tempos da criação das escolas agrícolas no Brasil e também pelo interesse das elites rurais – representadas pelos membros da Associação Rural de Campina Grande<sup>17</sup> – pelos fatores acima mencionados. Em outras palavras, a forma escolar da instituição *lócus* mantém relações com a política brasileira e também com as especificidades econômicas locais e regionais, que influenciaram na necessidade de se criar uma escola agrícola. É nessa rede de significados que o surgimento desta instituição escolar se inscreve.

Havia o desejo de crescimento econômico embalado pelo projeto de industrialização trazido pela política desenvolvimentista nacional. O “otimismo

---

<sup>17</sup> Doravante, utilizaremos a sigla ARCG.

nordestino” herdado do governo de Juscelino Kubistchek alimentava esse surto de “desenvolvimento”, mas o plano educacional não acompanhava este salto dito “progressista”, marca do governo Kubistchek. Havia, então, a necessidade da instalação de escolas que “capacitassem” a mão de obra para um mercado mais competitivo. Porém, no plano do ensino superior, a cidade de Campina Grande, referência econômica no Nordeste, era deficiente em relação a escolas técnicas. Nesse cenário, a partir de tais necessidades, surge a *Universidade Regional do Nordeste* (URNE), criada em 1966 pela Lei Municipal n. 23 (LUIZ, 2010).

Sobre a relação econômica de Campina Grande em meio ao cenário nordestino e a chamada “explosão desenvolvimentista”, atesta um dos nossos entrevistados, João Jerônimo da Costa:

[...] Campina, em 1960, já era importante demais no todo, todo o interior do Nordeste! Nessa época de 60, Campina tinha cinco grande indústria de beneficiamento, prensagem em alta densidade para exportação de algodão. Até o ponto de Campina foi chamada nessa, nessa época de A Liverpool da América. Liverpool era o porto da Inglaterra que era o maior comércio de algodão do mundo. E Campina ficou considerada a Liverpool da América. Foi um dos grandes fatores [...] foi o algodão. Porque o algodão vinha de todo o interior do Nordeste, que num tinha prensas hidráulicas e era muito distante, Campina tinha as estradas de ferro [...] a influência de Campina Grande era de tal forma que quando eu estava na prefeitura, em 1964, preparei toda a festa do centenário, recebi uma geógrafa do IBGE que veio participar das comemorações do centenário uma geógrafa, Maria Thereza, que trouxe um livreto intitulado *Campina Grande e sua função como capital do Nordeste*. Então, ela mostrava em mapas a área do Nordeste todinha, de onde Campina recebia algodão e para onde Campina revertia os transporte que vinham carregado de algodão, voltavam carregado com mercadoria vendida no comércio de Campina Grande para todo o interior do Nordeste (informação verbal<sup>18</sup>).

Destacamos o relato do entrevistado, assim também como os que doravante serão destacados no texto, pois pensamos conforme os apontamentos de Halbwachs (2008), para quem a memória testemunha não apenas o individual, ou o “olhar interior”, mas também o âmbito do social, dos

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida ao autor em 04 mar. 2015. João Jerônimo da Costa possuía, nessa data, 91 anos. Declarou como profissão minerador e agropecuarista. Também exerceu ofícios na cena política paraibana, tendo ocupado o cargo de vereador por três vezes em Campina Grande e, posteriormente, o de 2º Prefeito eleito de Lagoa Seca no período de 31/01/1969 a 31/01/1973.

quadros sociais de memória de acordo com a posição de grupo ocupada pelos sujeitos. As lembranças individuais refletem os contextos coletivos e culturais da sociedade na qual eles estão inseridos, pois as experiências que marcam a vida das pessoas são relacionais e sempre se coadunam com a exterioridade que se dá a partir de suas relações de grupo. Em consonância com este pensamento, Chartier (1990, p. 18) afirma que

[...] mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam actos [sic] – que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua.

Nota-se a importância das representações individuais dos sujeitos como (re) construção da história, pois, a partir delas, ou seja, das práticas de ressignificação do passado, é possível relacionar aspectos e práticas sociais vislumbradas pelos sujeitos que vivenciaram os momentos históricos a partir de suas posições na vida em grupo.

O entrevistado relembra esse grande crescimento econômico de Campina Grande deixando claro que não era algo característico somente daquela época, mas desde décadas passadas o município exercia tal influência regional devido à grande produção de algodão que ostentava, suas estradas de ferro, suas prensas hidráulicas e seu espaço enquanto ponto fecundo de comércio efervescente entre cidades nordestinas.

Através da citação do livro do IBGE – cujo título na verdade é *Campina Grande e sua função como capital Regional* – e da asserção de que Campina Grande era chamada de *A Liverpool da América*, o entrevistado assevera e destaca de forma mais radical esse perfil campinense. Seu olhar é o de um ex-político que constantemente relaciona sua narrativa com a economia, pois era algo de seu interesse, já que foi minerador e agropecuarista e também eleito vereador por três vezes em Campina, além de ter sido o segundo prefeito eleito em Lagoa Seca.

Nessa perspectiva, ele elabora um mapeamento da cidade a partir das indústrias locais, comparando-a com outras cidades e até outros estados para citar o livro de Maria Theresa Cardoso, no qual baseou sua interpretação da cidade. Como ex-vereador de Campina e, conforme afirma tê-la recebido, é

possível que João Jerônimo tenha lido a obra e se convencido com a força dos argumentos da autora, cristalizando, assim, essa visão da cidade a partir da obra.

A autora referida por João Jerônimo, Maria Thereza Cardoso, em seu estudo sobre Campina Grande, analisa a cidade a partir de muitas funções econômicas que ela exercia na década de 1960. De acordo com a autora, amplíssima área sertaneja com muitas aglomerações urbanas dependia de Campina Grande. Graças à grande atividade comercial, a cidade ocuparia a posição, dentro do quadro de exportações do Nordeste, de capital econômica nesta região (CARDOSO, 1963).

Nos anos 1960, proprietários rurais de Campina Grande já se ocuparam em criar, antes do Ginásio Agrícola, instituições com perfil agrícola, tais como: a *Cooperativa Banco Agrícola de Campina Grande* e a *Instalação dos Postos Agrícolas Municipais*, esta última localizada nos distritos de Galante e Queimadas<sup>19</sup>.

Nesse sentido, podemos perceber que os mesmos proprietários rurais, no contexto dos anos de 1950 e 1960, eram participativos no tocante às políticas que se destinavam aos interesses dos setores agrícola e agropecuário na região de Campina Grande. A *Associação Rural de Campina Grande*<sup>20</sup>, órgão responsável pela criação do GAAC, por exemplo, foi criada pelos ruralistas de Campina Grande, mas não era uma associação existente apenas nesta cidade. Havia outras em diversas cidades da Paraíba, de acordo com o relato de João Jerônimo. Essa participação dos ruralistas no cenário de organização das políticas referentes à terra é atestada por Silva Filho (2005, p. 232), ao relatar que no dia

[...] 27 de MAIO – [houve] grande concentração de proprietários rurais que procedem dos mais diversos municípios e que se reuniram no salão nobre do Campinense Clube para um dos mais importantes conclaves levados a efeito em nosso Estado, qual seja, a reunião dos proprietários de terra (informação verbal<sup>21</sup>).

---

<sup>19</sup> Devido à ausência de fontes, não foi possível obter mais informações a respeito dessas instituições.

<sup>20</sup> A qual doravante chamaremos ARCG.

<sup>21</sup> Entrevista concedida por João Jerônimo da Costa ao pesquisador em 04 mar. 2015. Não é possível explorar com mais detalhes o conclave acima citado, mas é possível apontar para o interesse dos proprietários de terra que vieram de vários municípios paraibanos para participar

É coerente deduzir que os ruralistas compunham uma classe social detentora de pontos e anseios em comum e que representavam interesses da sua classe, pois a afirmação de que o evento foi uma “grande concentração de proprietários rurais que procedem dos mais diversos municípios” demonstra que não era uma organização pequena, mas detinha expressiva força política, capaz de articular projetos de grande porte, a exemplo da criação do GAAC, que viria a se tornar uma escola técnica bastante expressiva no cenário educacional regional.

Campina Grande, na década de 1960, devido à política de emancipação de municípios que havia começado desde a década anterior, perdeu muito de sua área. A fragmentação do que fora seu território, reduzindo-o consideravelmente, criou condições para que o desenvolvimento da agropecuária se tornasse não muito expressivo. Já a pecuária campinense, na década de 1960, tinha importante participação na economia do município. Porém, a produção agrícola era inexpressiva quando comparada aos setores comercial e industrial do município (CARDOSO, 1963).

Esse desenvolvimento econômico favoreceu os pecuaristas, criando um ambiente de relações pautado pela troca, venda e comércio de produtos em comum. Conseqüentemente, exigiam-se cada vez mais produtos advindos do campo em menor período de tempo, ou seja, tratava-se de uma produção acelerada que, por sua vez, exigia melhor tratamento técnico. Nesse momento, as técnicas mais “avançadas”, como o melhoramento genético do gado, possuía importância para as elites no que tange às relações comerciais pelo devido aumento da produção de leite e carne, elevando a produção.

Havia, então, a expectativa de criação de escolas técnicas, a fim de proporcionar maior “capacitação” de jovens para atuar nos setores relativos à pecuária de forma mais produtiva, o que resultaria numa maior produtividade comercial para os pecuaristas e grandes agricultores. Estes teriam mais condições de expandir suas atividades e relações comerciais, criando oportunidades de circulação de dinheiro e de ampliação das atividades lucrativas.

A promessa de criação de uma escola agrícola na região de Campina Grande vinculava o discurso de que ela cumpriria o papel de incentivadora da

---

da referida reunião, o que demonstra que esta classe de proprietários se organizava para debater sobre seus interesses e o que era de comum a eles.

educação técnica. Os municípios da região circunvizinha de Campina Grande eram predominantemente rurais, e tinham como fator econômico principal as atividades agrícolas.

Outra consequência advinda desse panorama seria a manutenção de mão obra para o trabalho rural, evitando, assim, o êxodo rural das regiões propícias à agricultura e fomentando o “aprimoramento” da técnica do trabalhador rural. O “aperfeiçoamento” profissional, o aumento na produtividade e uma técnica aprimorada pelo ensino de qualidade eram as maiores promessas com a criação da escola. Com isso, haveria a “superação” das técnicas ditas mais arcaicas em prol da produtividade e benefício dos interesses capitalistas.

Assim, entendemos que era interesse das elites agrárias de Campina Grande a criação de uma Escola Técnica Agrícola, que preparasse filhos de agricultores para o mercado de trabalho voltado para o campo, viabilizando um ensino que se entende por “prático”, de modo a obter melhoramentos nas técnicas agrícolas: eis os objetivos essenciais das escolas agrícolas. Destarte, a constituição da escola aparece, portanto, como algo fundamentalmente inserido em um quadro de especificidades locais relacionadas a um conjunto de determinações políticas contextuais e de interesse da classe dos chamados ruralistas.

Até o ano de 1962, havia apenas quatro escolas agrícolas na região do Nordeste: o Colégio de Economia Doméstica Rural de Iguatu-CE, o Colégio de Economia Doméstica de Souza-PB, o Colégio Agrícola João Coimbra-PE e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros-PB, ou seja, dos quatro, dois estavam na Paraíba. Todas essas instituições estavam subordinadas à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)<sup>22</sup>, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e se ocupavam em formar jovens para o trabalho técnico agrícola na região Nordeste. Percebe-se, então, certa emergência para a criação de uma escola técnica na mesorregião de Campina Grande que, pelos fatores acima listados e além de exercer um papel importante na economia da região, não possuía uma instituição que pautasse suas práticas de ensino na formação científico-técnico-agrícola.

Não há como determinar com precisão para além da Ata de Fundação do GAAC quais entidades, além da ARCG, estiveram envolvidas com a criação da

---

<sup>22</sup> Ao nos referirmos a este órgão, utilizaremos sua sigla.

escola, mas é possível supor que alguns órgãos contribuíram ou participaram, direta ou indiretamente, de sua criação, devido ao seu envolvimento direto com questões agrícolas, a saber: o *Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agrícola* (CENEPA), criado em 1938 “para organizar e coordenar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão agrícola do país” (OLIVER, 2006, p. 112) e a *Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica* (FUNDACT), “órgão criado em 1957 pelo Poder Público Municipal [campinense]” (LUIZ, 2010, p. 21).

No quadro geral das relações sociais e da estrutura econômica do município, a ARCG, composta pelos chamados ruralistas de Campina Grande, articulou através de “várias reuniões informais e trabalhos preliminares da Diretoria da Associação Rural” a criação do GAAC a partir dos interesses de sua própria classe e de seus anseios (ATA DE FUNDAÇÃO, 1962, p. 01).

Pensamos que a criação do GAAC buscou atender aos anseios da classe ruralista da região, sendo legitimada por sua composição interna, corpo docente e amparo jurídico, e pelo corpo profissional presente na sua fundação, que viria posteriormente a ocupar espaços na escola, nela atuando profissionalmente.

Interessados na legitimação da escola, os membros da ARCG cuidaram rigorosamente de todos os detalhes burocráticos necessários para que sua criação ganhasse força no território de Campina Grande. Firmaram convênio com a SEAV (do Ministério da Agricultura), concedendo ao GAAC sólidas bases legais que garantiram seu funcionamento, que foi legalmente reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação e depois pela SEAV e pelo Conselho de Serviço Social do MEC, apto, portanto, pelo registro feito neste último órgão a receber verbas do Governo Federal.

Na noite de 20 de outubro de 1962, membros da ARCG, demais interessados e algumas autoridades constituídas, como Plínio Lemos, ex-prefeito de Campina Grande<sup>23</sup>, reuniram-se em caráter oficial na sede da Diretoria desta Associação, situada na Rua João Tavares Cavalcanti, nº 171. Nessa noite, foi criado o Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Campina Grande, nome dado por Salvino de Oliveira Filho – Presidente da Associação Rural – e por aclamação dos presentes. A assembleia de criação do Ginásio contou com a participação de diversas personalidades:

---

<sup>23</sup> Foi prefeito de Campina Grande no período de 1951 a 1954; à época, Deputado Federal pela UDN, eleito com 2.904 votos, ficando em terceiro lugar, na suplência, mas depois assumindo o cargo.

Edvaldo de Souza do Ó, Geraldo Miranda Leite, Fernando Silveira, Dr. Manoel Tavares, Dr. Severino de Souza Gomes, Dr. José Cavalcanti de Figueiredo, Dr. João Paulino de Moraes, Alzir Aguiar, Joel Gonçalves, Ivo Leal, Prof. Átila de Almeida, Dr<sup>a</sup> Ruth Trindade de Almeida, José Jordão de Vasconcelos, Dr. Patrício Leal, Dr. João de Sousa Barbosa, Dr. Amaury Vasconcelos, Prof. José Lopes de Andrade, Esaú Catão, Dr. Salvino de Oliveira Filho e Raymilson Monteiro Viana (ATA DE FUNDAÇÃO, 1962, p. 01).

Dentre os presentes na referida assembleia, destacamos a participação do economista Edvaldo de Souza do Ó<sup>24</sup>. É possível que ele tenha colaborado para a criação do GAAC e da transferência da escola para a FURNE. Seu olhar enquanto economista talvez tenha percebido que a criação de uma escola técnica agrícola na cidade de Campina Grande ou em seus arredores contribuisse para a formação de mão de obra especializada nos saberes e práticas agrícolas. Isto certamente contribuiria com a fomentação e melhor desempenho nos negócios de agricultores e pecuaristas campinenses.

Outro intelectual de destaque na cena paraibana participou da reunião solene de criação da escola: o folclorista Átila de Almeida, filho do historiador paraibano Horácio de Almeida. Átila foi professor de física no Campus II da UFPB e era jornalista. Como escritor, lançou livros na área de folclore, além de ensaios e artigos de revistas e jornais.

Os intelectuais acima figuram aquilo que Gramsci (1978) chamou de *intelectuais orgânicos*, ou seja, indivíduos que, pertencendo ao mesmo grupo social, possuem a mesma consciência de suas funções no meio social, político e econômico e, desse modo, são responsáveis por legitimar práticas, atitudes e valores assumidos pelo seu grupo. Esses intelectuais, enquanto grupo social com interesses concretos no conjunto de suas relações, representados pelos membros da ARGC, pelos professores listados na ata de fundação e pelos membros presentes na reunião, buscaram, a partir da união e de várias ações

---

<sup>24</sup> Na bibliografia consultada, este homem sempre é representado como notável intelectual, pois trouxe grandes benefícios para a cidade de Campina Grande. Algumas instituições creditam sua existência na referida cidade a Edvaldo de Souza do Ó, dentre as quais: a SANESA – concessionária de água da Paraíba, a antiga CELB – Energia Elétrica da Borborema, a TELINGRA – Telefonia de Campina Grande, e também os Postos de Classificação do Algodão e de Sisal que funcionaram anexos à Biblioteca Municipal. Ele também teve atuação como futuro indicado para o cargo de vice-reitor da Universidade Regional do Nordeste<sup>24</sup>, mas que seria, na verdade, seu primeiro reitor oficial, tendo atuado até 1969, ano da intervenção militar na URNE, que acabou somente em abril de 1973. Luiz (2010) aponta Edvaldo de Souza do Ó como um dos maiores idealizadores do ensino superior campinense, elevando, desse modo, sua posição enquanto intelectual de importância para a cidade.

em conjunto, os diversos modos de realizar seu projeto de criação e legitimação da escola agrícola (GRAMSCI, 1978).

Já o deputado Plínio Lemos teve grande e efetiva atuação na criação da escola e no seu posterior desenvolvimento. Conforme veremos mais à frente, ainda neste capítulo, foi responsável por conseguir para a escola verbas provenientes do Governo Federal, otimizando o funcionamento da instituição em seus primeiros anos de existência. Uma ex-aluna entrevistada tem em sua memória a representação de que ele teria sido o responsável por construir a escola em Lagoa Seca:

[...] Ela vivia embulando em Campina. Então, doutor Plínio Lemos foi, construiu o prédio ali e deu um lugar fixal à escola. Ela vivia de prédio em prédio. Sabe? Sem lugar fixo. Aí ela veio definitivamente pra ali. Foi Plínio que construiu aquilo ali. Aí construiu, inaugurou. E eu fui da primeira turma (informação verbal<sup>25</sup>).

O envolvimento de Plínio Lemos foi de fundamental importância no sentido de conseguir os recursos necessários ao seu funcionamento e também para a construção das instalações da escola no município de Lagoa Seca.

A nomenclatura da instituição continha duas micronarrativas: primeiro, homenageava o jornalista paraibano Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Mello, nascido em Umbuzeiro, no dia 4 de outubro de 1892<sup>26</sup>.

Segundo, a denominação “Ginásio Agrícola” *Assis Chateaubriand* obedecia ao que previa a Lei Federal n. 4.024/61, a LDB vigente à época. A lei fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre seus artigos, observamos o de número 49, segundo o qual: “os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos” (BRASIL, 1961, art. 49). O GAAC,

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

<sup>26</sup> Chatô, como era conhecido, formou-se em Direito, deu aulas na Faculdade de Direito no Recife e depois iniciou sua carreira como jornalista. Foi um homem bastante envolvido com a política no cenário brasileiro e interveio, junto com a Aliança Liberal, no “movimento revolucionário de 1930”, apoiando a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Foi eleito senador do Estado da Paraíba em 1952. Depois, ocupou esse mesmo cargo pelo Maranhão. Também foi eleito para ocupar a cadeira deixada por Vargas na Academia Brasileira de Letras em 1954. No mês de agosto do ano de 1967, Chateaubriand entregou à Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNE o primeiro acervo do *Museu Regional de Campina Grande*. Era dono dos *Diários Associados*, um dos maiores conglomerados de mídia da América Latina. Veio a falecer em São Paulo em 4 de abril de 1968.

até o ano de 1971, oferecia o curso ginásial, estando, portanto, enquadrado na nomenclatura.

O curso ginásial era composto dos quatro anos seguintes ao curso primário, que atualmente é chamado de ensino fundamental. Por essa razão, conforme veremos mais adiante, alguns entrevistados relembram da época de escola como “na época do ginásial”, ou época do “segundo ciclo”, como também era conhecido o curso ginásial.

O GAAC de Campina Grande foi criado a partir de um convênio entre a ARCG e o Ministério da Agricultura e autorizado pelo Conselho Estadual de Educação. Ficou situado na Rua João Tavares Cavalcanti, nº 171, quando de sua criação, provavelmente no edifício da FUNDACT, sede da Associação Rural. A escola foi fundada sob prescrições legais-institucionais, com apoio de parlamentares e com expressiva representação. Ela obteve reconhecimento da SEAV possivelmente por volta de 1966, ano de formação da primeira turma. De acordo com a legislação vigente, uma escola técnica agrícola no Brasil só poderia funcionar com a supervisão deste órgão.

Embora o GAAC não fizesse parte da rede federal, foi uma instituição criada por verbas provenientes do Governo Federal. O GAAC também deveria estar de acordo com as normas do Ministério da Educação, conforme regia a legislação vigente, pois os municípios também deveriam atender às diretrizes previstas em leis.

Conforme pudemos perceber, o Ginásio Agrícola mantém uma relação muito estreita com o órgão classista que engendrou sua fundação, a ARCG. Essa associação era determinante até antes de a escola ter transferido o seu patrimônio para a FURNE, e quase todas as decisões eram tomadas no interior da instituição. Por exemplo, em julho de 1967, foi realizada sessão extraordinária com esta entidade e os membros do Ginásio Agrícola para se discutir e “decidir sobre a proposta de integração e transparência do patrimônio do Ginásio Agrícola ‘Assis Chateaubriand’ para a Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURN [sic])” (ATA DE REUNIÃO, 1963, p. 01). Isso demonstra que as decisões relativas ao GAAC necessitavam passar pela aprovação da ARCG.

Após a criação do GAAC, a diretoria escolar se organizou com o fim de promover a divulgação de sua fundação. Para tal, tratou de enviar uma série de ofícios para órgãos oficiais e algumas personalidades com o fim de informar o fato. Primeiramente, enviou ofício para o Superintendente de Ensino Agrícola e

Veterinário do Ministério da Agricultura, situado no Rio de Janeiro, informando sobre a fundação da escola, com o documento de ata de fundação escolar anexado.

Juntamente a este ofício, a diretoria da escola também lhe enviou um ofício informando a quantidade de alunos da primeira turma e solicitou o envio regular de publicações agrícolas para que pudessem subsidiar melhor as aulas ministradas pelos docentes, com o fim de aperfeiçoamento dos alunos nas práticas educativas de cultura técnica da primeira série do ginásial, que formava a primeira turma da escola.

A diretoria também se encarregou de enviar ao jornalista homenageado, Assis Chateaubriand, no ano de 1963, dois ofícios: o primeiro, de tom muito orgulhoso, saudava-o como “distinto conterrâneo” (Chateaubriand nasceu na cidade de Umbuzeiro-PB), comunicava a proposta do Deputado Plínio Lemos de criação da escola e falava do nome do educandário como algo “feliz”, que lhes concedia orgulho e, desse modo, seria desnecessário argumentar acerca dos motivos da escolha da nomenclatura escolar. Para os membros da ARCG, o jornalista era homem “aclamado” e “distinto” e, por ser paraibano, era motivo de muito prestígio para eles, sendo este o motivo da escolha de seu nome.

O ofício convidava o jornalista para participar do ato de instalação definitiva da escola em Lagoa Seca, algo que, muito provavelmente, não aconteceu, ou pelo menos não há sequer nenhum registro dessa visita nos arquivos da instituição e nenhum entrevistado mencionou tal acontecimento. O segundo ofício apenas comunicava ao jornalista sobre o início do ano letivo da instituição no seu primeiro ano de funcionamento.

Dando continuidade à divulgação, o diretor João de Souza Barbosa, logo no mês janeiro de 1963, enviou ofício ao Secretário de Educação de João Pessoa, informando sobre a criação da escola, seu local provisório de funcionamento e a respeito do convênio entre as instituições fundadoras. O deputado Plínio Lemos também enviou ofício, assinado pelo diretor João Barbosa, à Câmara Federal em Brasília para levar ao conhecimento o início das atividades no Ginásio. No ofício, o deputado informa que as aulas teriam se iniciado no dia 11 de março e que na instituição havia 26 alunos, que compunham a primeira turma para o ano letivo.

Outro documento foi enviado à União Pan-Americana, em Washington, nos Estados Unidos. O documento basicamente mantém a mesma estrutura dos

demais: ele declarava o que já havia iniciado, o funcionamento da instituição no Brasil, no Estado da Paraíba. Afirmava os objetivos maiores da escola, que seriam “ensino e aperfeiçoamento dos alunos matriculados nas práticas agrícolas educativas de cultura técnica, mormente nos setores relacionados com a Agricultura” (OFÍCIO DE 26 JUN. 1963, p. 01). Neste ofício, também havia o mesmo pedido realizado ao Superintendente do Ensino Agrícola: o de envio de periódicos para a instituição aperfeiçoar as práticas educativas na instituição, com o endereço para correspondência no final do documento. Infelizmente, não há mais nenhum registro sobre contatos da escola com este órgão estrangeiro para analisarmos quais ligações a escola teria ou não mantido com ele.

O ofício enviado ao governador do Estado da Paraíba, Pedro Moreno Gondim<sup>27</sup>, além de informar sobre a fundação do educandário, também informava sobre seu funcionamento provisório em Campina Grande até sua transferência para o chamado “Posto Agropecuário” de Lagoa Seca, local para onde seria transferido posteriormente. Também era acompanhado de uma solicitação encaminhada à direção do Rosil Cavalcanti para que um funcionário desta instituição fosse exercer a função de secretário da escola. Este pedido, por certo, foi negado. Pela documentação disponível, o secretário escolar desde os primórdios da escola foi Aécio Diniz.

No ano de criação da escola – 1962 –, estava à frente da prefeitura de Campina Grande Severino Bezerra Cabral, do PSD, que exerceu o cargo de 1959 a 1963, sendo Bonaldo Filho o vice-prefeito. Ambos não compareceram à assembleia de fundação da Escola. É possível conjecturar que o Poder Executivo campinense não participou da criação do Ginásio e também não tenha colaborado com sua manutenção.

A despeito do fato de que o partido ao qual o prefeito pertencia possuía alianças com o Governo Federal, pois o presidente da República à época, João Goulart, havia sido eleito vice-presidente do Brasil numa aliança PSD-PTB, sendo Goulart do PTB, o principal agente na transação financeira para a iniciativa de criação da escola parece ter sido o deputado Plínio Lemos, eleito pela aliança entre UDN e PL, que

[...] comunicou à Casa haver incluído (sic) no orçamento da União, para o corrente exercício, uma emenda de CR\$

---

<sup>27</sup> Governador eleito. Ocupou o cargo de 31/01/1961 a 31/01/1966.

5.000.000,00, além de CR\$ 12.550.000,00 para 1963, as quais já foram aprovadas, em favor do Ginásio Agrícola, assegurando desta maneira o seu funcionamento no próximo ano agrícola Cr\$ 5.000.000,00 (ATA DE FUNDAÇÃO, 1962, p. 02).

É provável que esta quantia de Cr\$ 5.000.000,00 seja razoável para se iniciar os trabalhos da escola, haja vista que, em 1959, o orçamento municipal de Campina Grande foi de Cr\$ 120.000.000,00, ao passo que a arrecadação federal neste ano foi de Cr\$ 9.235.593,30 (SILVA FILHO, 2005). Mas, se levarmos em conta que o orçamento para o “[...] prosseguimento das obras de construção da ‘Escola Politécnica de Campina Grande’” (SILVA FILHO, 2005, p. 240), já em janeiro de 1963, foi de Cr\$ 20.000.000,00, o valor não é tão expressivo, pois corresponde à  $\frac{1}{4}$  do valor dedicado à Escola Politécnica de Campina Grande.

Para a aquisição da referida quantia, a diretoria do GAAC redigiu um de seus primeiros documentos oficiais: o *Plano de Aplicação*, de acordo com as normas da contabilidade pública. Em forma de ofício, nele havia toda a justificativa para a quantia solicitada. No referido documento, a diretoria informava que o dinheiro seria utilizado na compra de bens permanentes para a instituição, tais como: material de expediente, acervo para a biblioteca etc.

Há algo interessante a se verificar aqui: o diretor da escola, João de Souza Barbosa, utilizou, para a organização do currículo do GAAC, instruções vindas da Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros de Bananeiras. Esta escola, por ter sido criada antes da promulgação da LDB de 1961, seguia as orientações do Decreto-Lei n. 9.613, de 1946.

No entanto, o problema é: de acordo com Salandim e Garnica (2010, p. 251), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola vigorou até 1961, ou seja, até a promulgação da LDB n. 4024/61. O autor não deixa claro se o Decreto-Lei de 1946 ficou totalmente obsoleto após a publicação da LDB, o que não foi possível averiguar na pesquisa bibliográfica. Contudo, importa saber que, tendo ficado obsoleta ou não, o GAAC, seguia as orientações da Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros de Bananeiras, que, por sua vez, estava justamente de acordo com as instruções deste decreto. O leitor mais atento poderá verificar essa questão no próximo capítulo, quando será analisado o funcionamento interno da instituição.

Assim, a norma escolar de 1971 que citamos acima está em acordo com a legislação referida, o Decreto-Lei n. 9.613, de 1946. Pelo fato de o GAAC estar em consonância com ele, destacamos alguns artigos de relevância para demonstrar que tipo de escola ela era e a quais finalidades atendia:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (BRASIL, 1946, art. 1).

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946, art. 3).

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse [sic] ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência (BRASIL, 1946, art. 4).

Seguindo os rastros do já citado *Plano de Aplicação da Reforma Do Ensino do 1º Grau de acordo com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*, o qual afirmava que a escola foi criada “com o fim específico do ensino profissionalizante na área agrícola” (PLANO DE APLICAÇÃO..., 1973, p. 01) e atentando para os artigos acima, enxergamos que, enquanto um projeto da classe ruralista de Campina Grande, a escola pode ser vista sob o ângulo que a perceba enquanto instrumento de reprodução dos valores da classe capitalista, que visava a atingir níveis cada vez mais elevados em termos de “modernização” do campo a partir da formação educativa do trabalhador agrícola. Essa formação buscava aumentar a “eficiência e produtividade”, com vistas a atender os objetivos econômicos desta classe. A escola era um aparelho privado de hegemonia, conforme conceituação Gramsci (1978), veiculadora de ideologia e de hegemonia de classe.

Pensar sobre as condições de possibilidade de emergência de uma instituição escolar implica perceber os aspectos concernentes às suas diretrizes. Ao considerar a legislação federal acima, que dá suporte à criação de escolas

agrícolas em todo o território brasileiro, é possível atestar sob quais condições e a quais exigências a escola teria de atender e se adaptar para ter legitimidade e amparo jurídico necessários para iniciar seu funcionamento, além de obter o posterior reconhecimento oficial da SEAV.

O art. 3º assevera que é para preparação profissional que as escolas agrícolas devem existir. O porquê da existência da escola faz jus à finalidade profissional de atender profissionais agrícolas para aumentar sua “eficiência e produtividade”, que são palavras de ordem dentro do sistema capitalista de produção. A instituição visava não somente a formar trabalhadores para o campo, mas também para a preparação de um corpo docente para as escolas agrícolas, pois estas, além do currículo escolar ginásial, tinham o corpo técnico de disciplinas que, por sua vez, criava a necessidade de capacitação profissional para a docência.

Desde antes da fundação, a diretoria do GAAC já havia se reunido várias vezes para deliberar sobre a constituição do quadro docente e das disciplinas escolares, tendo elaborado um quadro com os respectivos nomes e disciplinas pelas quais seriam responsáveis. O quadro foi apresentado na reunião de fundação da escola, conforme podemos conferir abaixo:

Fernando Silveira – Português; José Cavalcanti de Figueiredo – Matemática; Amaury Vasconcelos – História; Ruth Trindade de Almeida – Iniciação das Ciências; João de Souza Barbosa – Inglês; Severino Gomes – Agricultura; Raymilson Monteiro Viana – Criação de Animais domésticos; Manoel Tavares – Noções de Economia e Administração Rural; José de Oliveira Siqueira – Educação Física; Salvino de Oliveira Filho – Prática Agro Pecuária; João Paulino de Moraes – Noções de Enfermagem, Pequena Cirurgia e Defesa Sanitária; Hermes Cabral Gondim – Industrialização e Conservação de Produtos Agro Pecuário; Crisóstomo Holanda de Lucena – Higiene, Enfermagem e Socorro de Emergência; Âlcindor Villanda – Geografia e Severino Duarte de Melo – Desenho Técnico (ATA DE FUNDAÇÃO, 1962, p. 02).

Julia (2001) destaca a importância de verificar a constituição do quadro docente de uma instituição escolar e afirma que:

[...] na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os

saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor? (JULIA, 2001, p. 24).

Seguindo as orientações deste autor, observamos que o Decreto-Lei n. 9.613, de 1964, que orientava as escolas agrícolas, também regularizava o corpo docente e indicava quais seriam os requisitos necessários para o devido preenchimento das vagas do quadro docente. O capítulo III desta legislação discorre sobre sua disposição nos estabelecimentos de ensino agrícola:

Art. 62. O corpo docente, nos estabelecimentos de ensino agrícola, compor-se-á de professôres e de orientadores (BRASIL, 1946, art. 62).

Art. 63. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professôres das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica e os das práticas educativas e bem assim os orientadores receber conveniente formação em cursos apropriados.

2. O provimento em caráter efetivo dos professôres e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.

3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou de orientador nos estabelecimentos de ensino agrícola reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição no competente registro do Ministério da Agricultura (BRASIL, 1946, art. 63).

Embora o artigo 63, no inciso 2, mostre como deve ser feita a admissão de professores para ingresso nas escolas agrícolas, a nomeação dos professores foi feita por simples indicação pelos membros da ARCG. Uma das entrevistadas<sup>28</sup>, professora desde o primeiro ano do funcionamento do GAAC, relata:

[...] a gente, a gente é escolhida assim, naturalmente pelo um colega. Então, eu acho assim, que houve, houve alguém que, que, que me [...] o próprio Amaury Vasconcelos, uma pessoa de muito prestígio aqui na cidade, advogado. Aí ele, ele inclusive era professor de, era foi professor de História e eu fiquei com Geografia (informação verbal<sup>29</sup>).

---

<sup>28</sup> Entrevista concedida ao autor em 28 fev. 2015. Josefa Gomes de Almeida e Silva possuía 84 anos nesta data. Foi a primeira professora de Geografia do GAAC.

<sup>29</sup> Entrevista concedida por Josefa Gomes de Almeida e Silva ao pesquisador em 28 fev. 2015.

Mesmo havendo uma estratégia, uma norma de âmbito nacional para averiguação e efetivação dos profissionais nas escolas agrícolas, os sujeitos que estavam envolvidos na fundação nomearam docentes, pelo menos da área não-técnica, de acordo com suas próprias visões, seu próprio conhecimento, burlando, desta forma, a legislação nacional.

O artigo 7º do primeiro Estatuto Escolar de julho de 1963 determinava que o corpo docente seria composto por professores nomeados e contratados. Os professores ditos nomeados seriam os considerados fundadores da instituição.

Ainda no tocante ao aspecto proposto por Julia (2001) a respeito dos critérios de admissão dos professores da instituição escolar e estendendo a proposta para todo o corpo escolar, verificamos que, até o ano de 1964, o corpo de funcionários escolares e o quadro docente ainda não estavam devidamente regularizados, tendo o diretor avisado na reunião que providenciaria a regulamentação dos trabalhadores da instituição.

Parece-nos muito estranho o fato de o diretor informar que providenciaria a regulamentação dos professores presentes, pois em ofício escrito para o delegado da agência de um órgão chamado IAPI, o qual não foi possível identificar, embora tenha ficado claro que tinha a incumbência de tratar de assuntos administrativos, assinado pelo gestor e pelo secretário Aécio Diniz e datado de novembro de 1963, João de Souza apresenta “[...] a este delegado a relação discriminada dos professores e funcionários burocráticos lotados neste estabelecimento de ensino” (Ofício s/n, Novembro 1963), que, segundo ele, seria para “fins convenientes” e para “efeito de regularização profissional”<sup>30</sup>. Porém, o documento somente apresenta os seguintes nomes: João Paulino, Severino Duarte de Melo, Raymilson Viana, Manoel Tavares e Hermes Cabral Gondim.

A questão implícita é: se o diretor tinha de fato a intenção de regularizar todo o corpo docente, conforme dito na reunião, por que ele somente enviou o nome de alguns? Temos notícia, pela ata de fundação, cadernetas de assiduidade e outros documentos, que a escola funcionava com muito mais recursos humanos, tanto no corpo de professores quando no de funcionários da parte técnica. A nosso ver, a gestão da escola, juntamente com a Congregação<sup>31</sup>, somente estava interessada em regulamentar alguns professores: o conjunto dos nomes apresentados acima e os outros que eram

---

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Órgão criado internamente para representar os professores do GAAC.

ao mesmo tempo membros da ARCG e professores da escola. Era uma forma direta de beneficiamento dos membros da associação.

Acerca do corpo docente do período escolar nos primeiros anos de funcionamento, Josefa Gomes de Almeida e Silva, bem como o documento escolar da Ata de Fundação, permitem-nos afirmar que o corpo docente do GAAC era “extremamente profissional” e “bem-conceituado”. A professora representa seus antigos colegas de profissão com respeito e estima, enfatizando sua formação profissional. O documento de Ata também enfatiza a formação profissional dos docentes, pois, como pré-requisito, uma escola técnica deveria possuir um corpo docente dotado de formações específicas para as respectivas disciplinas. Sobre este aspecto, a entrevistada afirma:

[...] foram muito, muitas pessoas especiais mermo da, da, daquela de Campina Grande que fizeram parte desse elenco da, da fundação. Agrônomo, né? Veterinário. Ela começou com uma equipe muito boa. Então, a base dela é boa. Em termo assim de pessoas também que gostava, né? Que gostava do, da escola, amava o, a, a criação, a criação (informação verbal<sup>32</sup>).

Quanto a essa representação da entrevistada, verificamos um relato emotivo, que olha para o passado de maneira cordial e saudosa. Sua ênfase consiste em elaborar uma memória que exalte todos os professores da instituição, representando-os como uma ótima equipe de profissionais, todos empenhados em suas respectivas funções. Documentação da escola afirma que o corpo docente era de fato profissionalmente “bem preparado” de acordo com o que era exigido nas normatizações. Todos tinham formação de nível superior.

Ainda a respeito do corpo docente, destacamos alguns, sobre os quais conseguimos breves informações. É muito provável que a professora Ruth Trindade de Almeida tenha sido indicada devido ao seu prestígio como pesquisadora na Paraíba. Arqueóloga de profissão, a professora foi uma das especialistas em análises de registros e inscrições rupestres neste Estado, tendo estudado dezenas desses vestígios.

Outro docente que também se fez presente desde a fundação da escola foi o professor Fernando Silveira. Cearense, foi, além de docente, poeta e escritor. Teve contato direto com Assis Chateaubriand, tendo sido convidado por

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida por Josefa Gomes de Almeida e Silva ao pesquisador em 28 fev. 2015.

ele para assumir a direção do *Núcleo Artístico* da Rádio Borborema. Era formado em Direito e em Letras. Também teve grande participação na vida política de Campina Grande em diversas frentes. Foi eleito vereador do período de 1959 a 1963. Ele foi considerado professor fundador do GAAC, tornando-se, assim, catedrático da cadeira de português quando da transferência da instituição para a FURNE.

Em se tratando das disciplinas escolares, observamos que, mesmo tendo sido criada já com um corpo e seus respectivos docentes, é possível que este quadro tenha sido apenas um pré-requisito burocrático para alavancar a criação da instituição. Por exemplo, na ata de fundação, aparecem como vice-diretor Raymilson Monteiro Viana, e como diretor, João de Sousa Barbosa, que também era professor de inglês e advogado. Ele convocou uma sessão ordinária na Faculdade de Filosofia, que funcionava na Rua Afonso Campos, no dia 22 de fevereiro de 1963, para organizar, de fato, o currículo da escola e poder iniciar efetivamente as aulas no GAAC, determinando as disciplinas que fariam parte dele e seus respectivos docentes.

Para organização das disciplinas, o GAAC não podia deliberadamente determinar por seu próprio arbítrio quais disciplinas seriam incluídas ou não na instituição, pois, para organizar o currículo, a diretoria escolar seguia as orientações e instruções da Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros, que funcionava na cidade de Bananeiras, interior da Paraíba, atualmente denominada de Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - Campus III da Universidade Federal da Paraíba, oferecendo os Cursos Técnicos de Nível Médio em Agropecuária, Agroindústria e Aquicultura.

O currículo foi elaborado de acordo com as legislações vigentes e com base no modelo das escolas citadas acima. A disposição das disciplinas possibilitou a organização da escola e sua funcionalidade diária, fomentando o modelo que seria gerador das práticas cotidianas do GAAC desde então.

## **2.2 Entre percalços, cenários e trajetórias: de Campina Grande a Lagoa Seca**

Desde sua fundação, o GAAC não teve local fixo para se instalar e promover suas atividades. Durante seus cinco primeiros anos de funcionamento,

ele migrou por locais provisórios, tomados de empréstimo. Os espaços escolares eram *espaços enquanto lugares praticados*, para usar a expressão de Certeau (2008, p. 202), ou seja, os locais onde a escola se instalava provisoriamente e *exercia* suas práticas pedagógicas e ofícios cotidianamente. Para este autor, a ênfase consiste não necessariamente na circunscrição geográfica, mas talvez principalmente, nas operações do cotidiano ligadas ao(s) espaço(s).

Ela funcionou, primeiramente, na sede da ARCG, localizada na Rua João Tavares Cavalcanti, no centro desta mesma cidade, no prédio do Edifício da FUNDACT. Depois, no Colégio Anita Cabral. Posteriormente, mudou-se para o Colégio Integração da FURNE e, então, para o Teatro Municipal Severino Cabral de Campina Grande (CAMPOS, 2013). A professora entrevistada afirma que “ela num foi criada logo no lugar certo, que é no campo, né? Ela foi criada na cidade” (informação verbal<sup>33</sup>).

A escola, desde antes da sua fundação, já estava prevista para ser construída na região do chamado “posto agropecuário” de Lagoa Seca, até então distrito de Campina Grande, e só funcionaria nesta cidade até a construção do prédio sede no distrito. A construção de uma escola técnico-agrícola na localidade seria, antes de mais nada, novidade para a localidade, um contraste com um município com poucas instituições escolares de nível fundamental, apenas uma de nível médio e nenhuma de nível técnico.

Lagoa Seca era uma região que se tornou distrito de Campina Grande em julho de 1934, pelo Decreto n. 531. Logo após este decreto, ainda no mesmo ano, em 15 de novembro, ascendeu à posição de Vila. Ela existiu enquanto distrito até 1963 (SANTOS, 2007). O desmembramento oficial de Campina Grande se deu logo em 29 de fevereiro de 1964. Nessa época, assumiu como prefeito interino Manoel Pereira do Nascimento. Mais tarde, quem assumiu a prefeitura da cidade através de eleição foi Francisco Camilo de Oliveira<sup>34</sup>.

A partir de 1958, foi promulgada no Estado da Paraíba uma política de multiplicação de cidades, que, em muitos casos, não tinham viabilidade econômica ou qualquer condição de se autorreger. O objetivo maior dessa política era a captação de recursos federais ou estaduais e/ou mesmo por

---

<sup>33</sup> Entrevista concedida por Josefa Gomes de Almeida e Silva ao pesquisador em 28 fev. 2015.

<sup>34</sup> Foi o primeiro prefeito eleito de Lagoa Seca e ocupou o cargo de 01/11/1964 a 01/11/1968.

motivos puramente político-eleitorais. A emancipação política de Lagoa Seca aconteceu somente no dia 4 de janeiro de 1964, através da Lei Estadual n. 3.133.

Foi apenas em 1965 que foram ainda parcialmente encerrados os primeiros projetos dos parlamentares do legislativo lagoa-sequense em relação à criação das comissões municipais; dentre elas, a Comissão Financeira e Econômica, ou seja, as comissões do próprio funcionamento interno da Câmara Municipal e da Prefeitura, e por consequência, do próprio município enquanto unidade administrativa. Os impostos e tributações, finanças e orçamentos municipais ainda eram debatidos e apresentados sob a forma de projetos na Câmara Municipal de Lagoa Seca. O código tributário, por exemplo, foi levado à apreciação parlamentar somente em 1966.

Lagoa Seca ainda se organizava em sua forma burocrática e em relação à sua estabilidade e autonomia enquanto município emancipado, pois continuava sendo completamente dependente de Campina Grande no aspecto financeiro, tendo com ela ainda neste ano firmado um acordo mútuo de parceria financeira com este município (ATAS DAS SESSÕES ORDINÁRIAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE LAGOA SECA, 1964 – 1965, p. 01).

Sua economia no cenário do interior paraibano era predominantemente agrária. Desde seus primeiros contornos geográficos enquanto distrito de Campina Grande, mostrava-se como uma região propensa à agricultura. Desde as décadas de 1930 e 1940, já produzia farinha de mandioca para a região, além de servir como porto de passagem entre o comércio desenvolvido entre as cidades circunvizinhas e Campina Grande, ou seja, entre Litoral, Sertão e Brejo (SANTOS, 2007).

Lagoa Seca era uma cidade constantemente atravessada por gado em direção à zona açucareira. Isso provocou o surgimento de pousos para descanso e abastecimento. O município era um importante passadiço que ligava cidades do Sertão e outras regiões a Campina Grande. A esse respeito, o entrevistado atesta:

[...] havia a, a, agricultura, era uma região que sempre foi agrícola. Um episódio que muito pouca gente conhece é que a influência da região de Lagoa Seca para a criação da Vila Nova da Rainha, Campina Grande, em 1790, quando [...] é [...] os campinenses entenderam de criar a Vila aqui em Campina Grande disputando com, com São João do Cariri [...] que era, o Imperador tinha mandado criar Vilas, algumas vilas do interior

da Paraíba e uma foi escolhida pra essa Região. Então, São João do Cariri, que já era distrito, já era, já era sede da Igreja Católica, já tinha, já tinha matriz, já tinha, me parece que cartório, então disputou com Campina. Mas o pessoal de Campina se reuniu e fez uma assembleia e fez um manifesto à, à República mostrando a condição de Campina Grande comparada com São João do Cariri que lá numa, em qualquer seca, o povo morria de fome e não tinha do que viver. E nós tínhamos aqui em Campina Grande, tínhamos sobrevivência através da farinha de mandioca e rapadura. Porque, naquele tempo, quem tinha farinha e rapadura não passava fome. Era esse o ditado do matuto. Lagoa Seca já tinha cinco ali engenhos [...] isso em 1790. E essa produção de farinha e rapadura foi o que mais influenciou a Campina Grande conseguir a sede da, da Vila em 1790. Tudo isso baseado em Lagoa Seca. Então, Lagoa Seca sempre esteve muito ligada com Campina (informação verbal<sup>35</sup>).

A cidade, apesar de ser uma área pobre, exercia influência dinâmica para o fortalecimento de Campina Grande enquanto ponto de ligação entre esta e as cidades do Agrestes. Como porto de passagem, servia de intermediária entre elas. Conforme os apontamentos de João Jerônimo da Costa, há uma ligação embrionária entre Campina e Lagoa Seca, uma fortalecendo e ajudando a outra de maneira multiforme.

Lagoa Seca era uma área de produção agrícola diferenciada, conforme vimos no depoimento. A produção de sisal, rapadura e o beneficiamento dos produtos eram destaque desta cidade, conforme atesta o entrevistado:

[...] Lagoa Seca [...] teve, vamo dizer, como produto de exportação só o sisal. Porque vendia pra fora, vendia farinha, rapadura pra o interior. Não, não [...] Mas vendia muita farinha, rapadura para o interior. Os tropeiro vinham de toda parte aí do Sertão, muitas vezes descarregavam suas cargas de algodão em Campina Grande e iam pra Lagoa Seca carregar com farinha e rapadura e voltar para o Sertão [...] Embora não se exportasse diretamente de Lagoa Seca, mas se beneficiava o sisal de Lagoa Seca e vendia para as exportadora de Campina ou de João Pessoa (informação verbal<sup>36</sup>).

Todas as atividades econômicas de Lagoa Seca eram voltadas ao perfil agropecuário. O cultivo de produtos hortifrutigranjeiros sempre foi uma prática constante da população. Laranja, chuchu, banana e aves de corte são produtos cultivados desde tempos mais antigos pelos moradores da área que corresponde

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida por João Jerônimo da Costa ao pesquisador em 04 mar. 2015.

<sup>36</sup> Idem.

à atual demarcação territorial. Na atividade agropecuária, a criação de bovinos, suínos e caprinos também sempre foi comum entre os moradores.

Pensamos que essas características foram determinantes para que a diretoria do GAAC decidisse instalar a instituição nesse distrito de Campina Grande, pois “o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (ESCOLANO, 2001, p. 64). Desse modo, a diretoria escolar visava aos usos diversos que seriam feitos pela escola do espaço destinado à sua construção. Tanto a vegetação local quanto o clima predominante, o terreno propício para atividades agropecuárias e as atividades desenvolvidas constituíram, a nosso ver, razões para a instalação da escola no interior do município.

Na década de 1960, Lagoa Seca era uma região predominantemente rural, sendo sua área urbana situada em torno da Rua Cícero Faustino da Silva, por onde passaria futuramente a BR-104. Apesar de dotada de razoável potencial agrícola, era um distrito pobre, conforme já dito, e bastante dependente de Campina Grande. Por esse motivo, nenhuma das representações políticas de Lagoa Seca ficou feliz com sua emancipação política, pois a cidade não tinha atividade econômica que a tornasse financeiramente independente, segundo a opinião pública. Foram vários os parlamentares e representações políticas contrários à emancipação devido à falta de recursos financeiros que pudessem viabilizar a autogestão do município. Para ilustrar esse ponto, no tocante aos serviços públicos, vale notar que somente em maio de 1966 é que foi instalada luz elétrica no município<sup>37</sup>.

Seu destaque econômico era a boa terra da região, propensa ao cultivo de frutas e verduras devido ao clima, predominantemente tropical, quente e úmido. Praticava-se ainda a extração e fiação do sisal e produção de farinha de mandioca, que atingia números altos de produção, porém as representações políticas não acreditavam ser essas atividades suficientes para manutenção econômica do município (SANTOS, 2007).

O contexto educacional do município de Lagoa Seca era marcado pelas poucas instituições escolares e alguns casos isolados de surgimentos de pequenas escolas nas casas de moradores das zonas rurais organizadas por

---

<sup>37</sup> O distrito de Lagoa Seca tornou-se município a partir da publicação da Lei Estadual n. 3.133, de 4 de janeiro de 1964. O deputado estadual Manuel Barbosa foi o criador da lei. A cidade desmembrou-se de Campina Grande somente em 29 de fevereiro de 1964.

eles próprios. No início da década de 1930, no Sítio Floriano, na zona rural da cidade, foi criada uma escola pública por intervenção do prefeito de Campina Grande, Lafaiete Cavalcante. Era uma escola simples, que se mantinha com verbas desta cidade e funcionava na casa de João Jerônimo da Costa<sup>38</sup>. Esta pequena escola durou até 1934 e fechou devido à falta de recursos da prefeitura (SANTOS, 2007).

O quadro educacional de Lagoa Seca refletia em parte uma deficiência educacional de âmbito nacional. Se o quadro municipal não era otimista, o quadro nacional também era crítico: o perfil sociopolítico do Brasil, em 1961, era alarmante, pois somente 39% dos brasileiros eram alfabetizados.

Em Lagoa Seca, também surgiram outras instituições educativas como a chamada Escola Mista, que funcionava na rua hoje chamada de Cícero Faustino da Silva, por onde atualmente passa a BR-104, a escola particular do Professor Dantas, de 1939. Posteriormente, onde funcionava uma usina de farinha de mandioca, foi organizada uma escola com o nome de Escola Paroquial São José. Mais tarde, por intervenção estadual do governador Rui Carneiro através de doação de terreno e verba, foi construído o Grupo Escolar Frei Manfredo, que funcionou com verbas provenientes da prefeitura de Campina Grande, do governo estadual e da paróquia local. Esta escola funciona até os dias atuais e tem importante relevância no contexto educacional da cidade.

Somente com a chegada dos frades franciscanos a Lagoa Seca, em 1939, e a construção do Seminário Franciscano de Santo Antônio foram estabelecidas as primeiras instituições oficiais com educação de perfil religioso. Logo depois, em 1941, o Colégio Seráfico Santo Antônio também iniciou suas atividades educativas, com aulas para alunos de curso primário.

A construção do Convento Seráfico Santo Antônio também foi um marco na história da educação de Lagoa Seca, pois tornou-se um lugar de ensino religioso para a formação de seminaristas. Embora tenha restringido a participação de mulheres, trouxe para a cidade vários jovens, incluindo alunos de outros países. Esta instituição, no tocante às suas práticas educativas, deixou de funcionar em 1961, devido à falta de recursos advindos da Alemanha, país que contribuía com seu financiamento e sustento (SANTOS, 2007).

---

<sup>38</sup> Segundo prefeito eleito de Lagoa Seca. Seu mandato compreendeu o período de 31/01/1969 a 31/01/ 1973.

Outra instituição que funcionou enquanto lugar de práticas educativas foi o Colégio Marista. Seu sistema educacional funcionava em regime de internato e também tinha uma educação confessional (SANTOS, 2007). Portanto, podemos perceber que Lagoa Seca era um distrito que não possuía muitas instituições educativas laicas.

O GAAC, destinado a ser uma instituição que prepararia um corpo de profissionais para o trabalho rural, não funcionou durante seus quatro primeiros anos no campo, local adequado para uma instituição com perfil identitário agrário, mas na cidade de Campina Grande, muito embora já houvesse sido solicitado pela diretoria da escola sua transferência para uma área rural de Lagoa Seca. Devido à ausência de sujeitos da época da criação da escola, não é possível ter certeza em relação às causas de a instalação definitiva da escola ter sido pensada para o espaço correspondente à região de Lagoa Seca. Mas, podemos deduzir possíveis razões mediante informações sobre o município, pois “o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam (ESCOLANO, 2001, p. 64).

A área destinada à construção da escola, no ano de 1964, era uma faixa de terra no Sítio Imbaúba de 25.000m<sup>2</sup>, situada próximo à instituição que abrigava menores infratores, o Lar do Garoto Padre Otávio dos Santos, no distrito de Lagoa Seca. Era uma terra muito propícia ao cultivo das mais variadas espécies de frutas e hortifrutigranjeiros. Desse modo, o perfil do lugar destinado para esta escola é, em si, um aspecto didático e estava necessariamente envolvido quando do planejamento de sua construção. Conforme Escolano (2001, p. 32):

a localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura da escola. A proximidade à natureza e à vida [...] favorece, entre outras ações e estímulos, [...] o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem.

Destarte, a relevância da localização escolar seria de grande importância pedagógica devido à singularidade agrícola da instituição. Dentro de uma área rural, seus limites compreendiam, ao sul, uma estrada chamada de “horto florestal”; a leste, o prédio de um pequeno grupo escolar e, ao norte, os limites

da propriedade desta escola. Posteriormente, a área da escola foi bastante ampliada. Não há como se determinar a data exata do início da construção, mas uma planta escolar datada de 1973 já apontava a atual área, à época, da EAAC, que correspondia à 237.540,00m<sup>2</sup>, quase dez vezes o tamanho da área de quando a escola foi transferida em 1967.

Outro ponto importante a se destacar é que o Decreto-lei n. 9.613, de 1946, ressaltava outra peculiaridade a que as escolas agrícolas deveriam atender. No Título VIII: “Da educação agrícola circunvizinha”, a referida lei declara:

Art. 71. Os estabelecimentos de ensino agrícola buscarão estender a sua influência educativa sobre [sic] (as propriedades agrícolas circunvizinhas, quer levando-lhes ensinamentos relativos aos seus trabalhos agrícolas habituais ou de matéria de economia rural doméstica, quer despertando entre a população rural interesse pelo ensino agrícola e compreensão de seus objetivos e feitos (BRASIL, 1946, art. 71).

Este artigo supõe a necessidade de as instalações das escolas agrícolas brasileiras se fixarem na zona rural. A geografia escolar era algo que convinha estudar com particular atenção. Desse modo, o GAAC, em seus primeiros anos de fundação, não teria como cultivar nenhum relacionamento ou parceria de produção com a comunidade rural ou com sua região circunvizinha por funcionar na zona urbana de Campina Grande.

A instalação da escola em uma localidade própria foi deliberada com relativa autonomia, pois os fundadores da escola tiveram certa liberdade em estabelecer desde o início que a escola seria transferida para a região do Sítio Imbaúba, pelo fato de Lagoa Seca ser distrito. Todavia, tendo este município conseguido autonomia política, houve discussões a respeito deste assunto, já que Campina Grande não possuía mais a propriedade da área. Desde 1963, ou é possível que até mesmo antes da criação da escola, já se debatia acerca da questão da construção da escola no distrito de Lagoa Seca. No dia 6 de novembro de 1963,

[...] em reunião na “Casa Félix Araújo”<sup>39</sup>, foi aprovado o projeto autorizando o Poder Executivo a doar 30 hectares de terras, situadas no distrito de Lagoa Seca, para a construção da futura sede do “Ginásio Agrícola ‘Assis Chateaubriand’” (SILVA FILHO, 2005, p. 254).

A Lei n. 19, decretada pela Câmara de Vereadores campinenses e autorizada pelo prefeito de Campina Grande, Williams Arruda, em 23 de janeiro de 1963, concedeu ao prefeito os poderes de transferência de uma área de 150.916 m<sup>2</sup> do Sítio Imbaúba no valor de Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para o Serviço Florestal do Ministério da Agricultura.

Em novembro de 1964, o prefeito de Lagoa Seca, Francisco Camilo, em documento enviado para a Câmara Municipal deste município, explicou que a escola já tinha entrado em contato com a prefeitura municipal de Lagoa Seca para a permuta, mas que só construiria a escola nesta cidade com a condição de que a prefeitura doasse o terreno solicitado para a instituição. O prefeito adverte que a área destinada não possuía as condições exigidas pela SEAV, mas que ficaria a cargo da escola a responsabilidade das alterações realizadas na área para a devida adequação. O GAAC “mudou-se para o Sítio Imbaúba em Lagoa Seca, sua atual sede, somente em 22 de outubro de 1967 (CAMPOS, 2013, p. 42).

Acreditamos que os membros criadores do GAAC tivessem conhecimento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que determinava no artigo 61, no item 7, que seriam organizados campos experimentais e de demonstração em todos os estabelecimentos agrícolas. O item 8 do mesmo artigo reza:

[...] Dar-se-á cada estabelecimento de ensino agrícola organização própria a mantê-lo em permanente contato com as atividades exteriores de natureza, agrícola, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nêle ministrado. Será prevista, pelo respectivo regimento, a instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de atuação nas atividades agrícolas do meio, e que coopera na manutenção dêsse contato com as atividades exteriores (BRASIL, 1946, art. 61).

---

<sup>39</sup> A citada “Casa Félix de Araújo” referia-se à Câmara Municipal do município de Campina Grande.

Para além do que prescrevia o artigo 71 da lei, havia ainda esta peculiaridade a que a escola deveria atender para ser, após as inspeções do governo e a formação de sua primeira turma, reconhecida enquanto instituição agrícola no território nacional. Diante de tudo o que foi exposto sobre a construção da sede da escola, ressaltamos que:

O edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim. Isso implicava seu isolamento ou separação. Também sua identificação arquitetônica enquanto tal. Alguns signos próprios. E, no fundo, recolocar as relações entre o interno e o externo, aquilo que se situava fora. O edifício escolar destacava-se, assim, frente aos demais, sobretudo a outros edifícios públicos, civis ou religiosos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 74).

Logo, a estrutura do Sítio Imbaúba de Lagoa Seca havia de ser aproveitada para o devido funcionamento da prática escolar do GAAC, de modo que fossem atendidos os pré-requisitos da legislação, sendo possível a realização tanto das aulas teóricas, após a conclusão da construção do prédio da sede escolar, quanto das atividades agropecuárias, ou seja, as aulas práticas, nos domínios pertencentes à propriedade escolar.

Elencamos algumas razões que justificam o fato de o GAAC não ter ido para Lagoa Seca de imediato: a primeira consiste na assertiva básica da demora e dos impasses no âmbito burocrático. Além de longas discussões travadas na Câmara Municipal de Lagoa Seca sobre os trâmites legais da vinda da escola, sobre a qual falaremos mais adiante, as discussões e trâmites burocráticos sempre são realizados de maneira meticulosa, porquanto legislativa, e, na maior parte dos casos, são longas e demoradas. No caso em análise, é bem provável que esse tipo de discussão não perpassaria somente pelo âmbito dos interesses da Câmara Legislativa e do Poder Executivo lagoa-sequense, como também demandasse um acordo entre a diretoria escolar e os poderes envolvidos com a escola para a tessitura do trâmite.

Outro motivo talvez esteja relacionado ao público-alvo. Os idealizadores do GAAC, em sua maioria, se não todos, eram campinenses e deveriam estar interessados em “beneficiar” esta cidade com a criação da escola, visando também aos seus próprios interesses. É lógico que as regiões circunvizinhas seriam contempladas, pois mesmo com a ida para Lagoa Seca, o Ginásio

atendeu a um público bastante amplo, conforme pudemos verificar nos registros de matrícula escolar.

A transferência da escola para Lagoa Seca acarretaria problemas de locomoção. A BR-104, que atravessa o município, só seria construída posteriormente. Desta feita, a locomoção se tornaria bastante difícil pelo baixíssimo fluxo de veículos de Campina Grande a Lagoa Seca. Nesse caso, a escola deixaria de atender prioritariamente ao público campinense e passaria a atender, em maior demanda, ao público local municipal deste município. A professora entrevistada atesta algo importante sobre a questão:

[...] depois que houve a transferência para, pra Lagoa Seca, eu num tenho lembrança assim, no que eles [os alunos] iam, né? Questão era eles pegaram ônibus mesmo, né? Ônibus, e também nessa época nem tinha essas facilidade tanto de ônibus, né? Quer dizer, num era fácil o estudante sair de Campina Grande pra ir pra Lagoa Seca (informação verbal<sup>40</sup>).

O terceiro motivo condiz com a realidade econômica da construção de uma instituição escolar com o porte necessário para o funcionamento do Ginásio Agrícola. Além do tempo gasto para a construção de uma obra que incluiria um edifício, salas de aula, cozinha, biblioteca, quadra de esportes, áreas bem divididas para a realização das atividades técnicas, dentre outras instalações, o trâmite financeiro também acarretaria tempo. A demora de quase cinco anos para a transferência também se deveu ao fato de que o futuro prédio escolar e suas instalações deveriam atender ao que a Lei Orgânica de Ensino Agrícola ainda determinava:

Art. 64. Os estabelecimentos de ensino agrícola, para que possam válidamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção de edifício ou edifícios que utilizarem, e quanto ao seu material escolar, às exigências do Ministério da Agricultura, de acôrdo com as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1946, art. 64).

Para construção da sede da escola, a diretoria recebeu do Governo no Estado da Paraíba uma quantia de Cr\$ 10.000.000,00, em 1966. Porém, o

---

<sup>40</sup> Entrevista concedida por Josefa Gomes de Almeida e Silva ao pesquisador em 28 fev. 2015.

dinheiro foi revertido em pagamento para os professores, que estava em atraso. A dificuldade financeira começou a acompanhar a trajetória da escola.

Nesse panorama, realizando um entrecruzamento de fontes orais, escritas e imagéticas, obtivemos um testemunho valioso a respeito das dificuldades financeiras cotidianas da escola, que constituiu uma marca singular na trajetória da escola em nosso recorte temporal. Sobre este aspecto, atestou o ex-funcionário entrevistado<sup>41</sup>:

[...] a dificuldade porque, era, era, era pago com o dinheiro de, de, dinheiro, num tinha verba certa, né? Num tinha verba certa. Nós passemos, eu passei até nove meses sem receber uma prata. Foi. Num tinha dinheiro, só tinha pago quando doutor Plínio já tinha ido lá no federal e arranjava uma verba e pagava a gente. Era assim. [...] Professor tinha que esperar, num tinha boquinha não, tinha que esperar. Agora, depois passou de nove mês, mas não era assim toda vez. Sempre controlava, né? Depois, vinha uma ou duas parcela dois mês, passava três mês, mas a gente sempre e adepois controlou, né? Adepois controlou e a gente fiquemos recebendo direto, tudo no mês, direitim. Mas logo no começo era sofrimento, visse? (informação verbal<sup>42</sup>).

Essa dificuldade financeira não foi exclusividade do período do nosso recorte temporal. Ela atravessou a vida escolar até o início dos anos de 1990, conforme atestou também o segundo diretor da escola, Joaquim Vitoriano Pereira.

Atas de sessões ordinárias escolares também apontam, com mais detalhes, para essas dificuldades financeiras, que gerariam muita insatisfação nos profissionais da escola. Em sessão realizada no mês de outubro de 1964, que reuniu a Congregação escolar, juntamente com a diretoria e o corpo docente, tratou-se de assunto “urgente e inadiável” (ATA DE REUNIÃO, 1964, p. 7). O problema levantado era o da frequência dos professores na instituição. Um relatório levantado pela secretaria escolar, através dos pontos de frequência, notificava muitas faltas dos professores. O diretor afirmava ser insuficiente a presença dos professores em aula para “satisfazer a exigencias [sic] regulamentares do currículo”<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Entrevista concedida ao pesquisador no dia 7 jan. 2016. Francisco Trajano de Souza possuía, na data da entrevista, 82 anos. Declarou como profissão funcionário público aposentado. Trabalhou na escola agrícola desde setembro de 1965 até o ano de 1997.

<sup>42</sup> Entrevista concedida por Francisco Trajano de Souza ao pesquisador em 7 jan. 2016.

<sup>43</sup> Idem.

Na mesma reunião, a professora Ruth Trindade sugeriu que fosse tomada a seguinte providência em relação ao ocorrido: o secretário escolar deveria fazer uma consulta à senhora Odete Rodrigues, secretária do Colégio Estadual, para que ela pudesse orientar como a diretoria deveria agir numa situação desse quilate. Isto revela o quanto o GAAC ainda era frágil em sua organização e insipiente em sua burocracia, pois o secretariado (a secretaria escolar, juntamente com a diretoria e a congregação) não sabia como agir com autonomia diante de um impasse surgido na escola.

Diante dos incidentes, o diretor João de Souza fez críticas ao comportamento de alguns docentes que não estavam cumprindo seu papel “com responsabilidade”, faltando muito na escola e deixando os alunos sem aula, “prejudicando-os”. Como medida, ameaçou aos docentes faltosos descontar os dias de ausência em seus respectivos salários, caso faltassem sem justificativa. O desconto seria feito de acordo com o número de faltas.

Dito isto, João de Souza trouxe para a discussão a notícia da quantia que fora depositada no Banco do Brasil para a instituição, no valor de Cr\$ 3.000.000,00 (três milhões de cruzeiros) para a manutenção da escola, mas que não deveria ser utilizada para pagamento do corpo docente. Porém, a Congregação reagiu a esta exceção e afirmou a necessidade de pagamento aos docentes e concluiu que, da quantia disponível, era cabível, com o consentimento dos docentes, que eles recebessem seus salários retirados da referida quantia. Percebemos, então, como era frequente a recorrência de assuntos relacionados às finanças da escola.

O diretor respeitou a orientação da Congregação e foi decidido por unanimidade que seria retirada a quantia de Cr\$ 1.5.000.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros) para o pagamento de três salários mínimos dos professores, referentes aos meses de fevereiro, março e abril do ano de 1964. A situação escolar era de muita instabilidade, tanto financeira quanto logística, pois dependia da presença dos professores, que, desestimulados pela inconstância no salário, faltavam às aulas como forma de protesto.

O restante da quantia recebida ficou assim distribuída: Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) seria direcionado para a despesa e manutenção da escola e a outra quantia restante de Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros) seria utilizada para o pagamento dos demais funcionários da instituição, o corpo técnico.

Outra reunião ocorrida em dezembro do mesmo ano também nos chamou a atenção. Nesta reunião, o problema levantado mais uma vez pela diretoria escolar dizia respeito à utilização de verbas incursas na escola. Outra verba recebida era proveniente de um convênio entre o Estado da Paraíba e a SEAV, no valor de Cr\$ 10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros), da qual a instituição já havia recebido Cr\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de cruzeiros) e o restante seria endossado em parcelas iguais de Cr\$ 1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros) para a manutenção da escola e a construção de suas futuras instalações.

João Barbosa, favorável ao pagamento em atraso - mais uma vez - dos professores, informou que enviara um telegrama à SEAV solicitando a permissão para utilizar a quantia em dinheiro recebida para, em sua totalidade, ser revertida em pagamento dos honorários dos professores, que estavam em atraso até o mês de dezembro. A resposta do órgão foi positiva e a quantia disponível foi utilizada para o devido pagamento dos docentes, que tiveram seus salários atrasados pagos.

Na segunda parte da reunião, afirmou que não haveria justificativa para faltas, nem mesmo por motivo de saúde! O uso do poder feito pelo diretor da escola aqui nos chama a atenção, pois, de acordo com nossa interpretação do documento, nem mesmo diante de um problema de saúde o docente estaria justificado e levaria falta na folha de frequência. Essa imposição por parte da diretoria nos mostra que, talvez, os docentes estivessem alegando em demasia a questão da saúde para justificar faltas. Longe de ser um espaço de pura harmonia, ou uma instância pacífica, a escola se mostrava como um lugar de intensos conflitos, como deixam transparecer as memórias da escola reveladas nos documentos escolares.

Esses conflitos em seu interior da escola não foram resolvidos instantaneamente. Na reunião ordinária de março de 1966, João Barbosa discorreu mais uma vez acerca do pagamento relativo aos meses de janeiro e fevereiro da instituição, que eram contados como férias dos docentes. O pagamento seria realizado, conforme um acordo de 1965, “através da medida ponderada de frequência [sic] mensal de cada Professor” (ATA DE REUNIÃO, 1966, p. 11). O montante utilizado para o pagamento seria, novamente, a verba disponível para a construção da sede escolar em Lagoa Seca, que contava com a autorização expressa da Congregação e da SEAV.

O professor Fernando Silveira declarou estar de acordo com as “medidas de severidade administrativa adotadas pela Direção”<sup>44</sup> para o pagamento das férias, afirmando, em nome da classe dos professores, sua condescendência sobre esta medida. Ao que nos parece, a medida tomada para pagamento das férias em cima da ponderação mensal de cada professor era uma forma de vigilância elaborada pela diretoria escolar para tentar excluir a possibilidade de faltas em demasia por parte do corpo docente. Era uma medida de precaução e, ao mesmo tempo, uma forma de poder disciplinar que visava reger o dia a dia da escola e “docilizar” o corpo docente.

A sessão extraordinária da Congregação do GAAC do dia 7 de dezembro de 1967, talvez a primeira reunião oficial realizada na sede do GAAC em Lagoa Seca, teve o propósito de discutir sobre o parcelamento dos vencimentos atrasados dos professores da instituição. Os membros da Congregação e a diretoria escolar já haviam se reunido em outras ocasiões para tratar especificamente da questão dos vencimentos em atraso e de quais maneiras poderiam ser pagos.

Para a reunião, o diretor João Barbosa apresentou algumas soluções. A primeira resolução dizia que, devido à inexistência de dinheiro em caixa, o pagamento total das pendências escolares seria impossível, mas seria parcelado e pago até o mês de agosto do ano seguinte. A segunda dizia que tal resolução era imputável somente os professores que “[...] frequentaram às aulas desde o ano letivo de 1964, sem solução de continuidade, fariam jus aos seus respectivos vencimentos” (ATA DE REUNIÃO, 1967, p. 02).

Como se percebe, a inconstância financeira acompanhou a escola durante muitos anos de nosso recorte. Em 1968, a escola ameaçava fechar as portas. Em relatório enviado à diretoria do Ensino Agrícola, em Brasília, a diretoria do GAAC demonstrava o quadro deficiente da escola em relação às suas finanças. Os “Planos de Aplicação”, o “Relatório das atividades do GAAC” e o “Balancête financeiro”, eram os meios institucionais de a escola solicitar ajuda financeira e de prestar contas aos órgãos competentes para estes fins.

A diretoria afirmava que eram constantes as ações da direção e do corpo de funcionários e professores em prol da escola, pois conforme visto, funcionários chegaram a trabalhar meses sem receber salário. Sem “[...] o

---

<sup>44</sup> Idem.

desprendimento de todos os funcionários e professores, com o sacrifício de interesses pessoais, é bem possível que as atividades do Ginásio, já teriam de ha (sic) muito suspensas (RELATÓRIO, 1968, s.p.).

O diretor usava a retórica da legitimidade social da escola. Ele viajou à Brasília e falou com Leonardo Rossi, da diretoria do Ensino Agrícola. Argumentara que acreditava piamente que a diretoria seria sensível às dificuldades apresentadas pela escola e encontraria meios de solucionar os problemas financeiros, não apenas de forma paliativa, mas definitiva na instituição. O gestor legitimava a existência do GAAC como necessária para atender aos alunos “pobres e humildes”, que não tinham “outras condições de estudo”. O fechamento da escola lhes negaria “essa oportunidade unica (sic) e magnifica (sic), de se tornarem uteis (sic) e proveitosos à sua Pátria” (RELATÓRIO, 1968, s.p.).

O discurso da diretoria foi constituído de maneira ordenada e lógica: o quadro de gastos mensal da escola, os cortes sofridos do Governo Federal e o que chamamos aqui de legitimidade social da escola, de acordo com a diretoria. Este último ponto é interessante, pois, na tentativa de convencimento por parte da escola, o uso dos adjetivos “pobres” e “humildes” para qualificar o corpo discente da instituição e a apresentação da escola como único meio de “salvação” desses alunos constituem a força da justificativa da continuidade da instituição, que só se manteria com o auxílio das verbas solicitadas. A gestão argumentava que o ensino do GAAC serviria à nação brasileira, prestando serviço à pátria. A instituição se prestaria a “uma melhor difusão do ensino agrícola (sic) em nosso país” (RELATÓRIO, 1968, s.p.).

Os auxílios financeiros solicitados faziam jus também aos anseios de continuar, ampliar e melhorar as instalações da escola. Até aquele momento, já haviam sido construídos dois pavilhões de uma planta escolar enviada em anexo<sup>45</sup>. A escola ainda desejava construir uma quadra de esportes, para a prática de educação física; pavilhões para oficinas; galpões para as maquinarias; estábulo; pocilga; aviário; apiário e instalações para o ensino de disciplinas práticas.

Os problemas financeiros da escola em muito dificultaram sua existência. Ainda em 1969, em reunião escolar, a questão do pagamento docente voltou a

---

<sup>45</sup> Não encontramos, nos arquivos escolares, a referida planta.

ser tema de muitas assembleias e sessões. Os professores voltaram a deliberar a respeito e decidiram que o seu pagamento seria realizado no próprio Ginásio Agrícola e com aviso de oito dias de antecedência. Provavelmente, os pagamentos eram feitos avulsos e sem data fixa, gerando um clima de instabilidade e imprevisibilidade que causava transtornos aos docentes da instituição.

### 2.2.1 Nas tramas dos discursos: debates sobre a transferência escolar

Já foi dito que O GAAC havia sido criado para ser instalado no “posto agropecuário” em Lagoa Seca. Mas, mediante a emancipação do distrito, a diretoria não poderia instalar a escola no novo município arbitrariamente. Interessada em instalar o GAAC na localidade, com a alegação de que seria de interesse público para a comunidade local, a direção fez uso do discurso da escola enquanto instrumento de “avanço” para a cidade, tendo a função social e política de adjutora do corpo social e da comunidade majoritariamente carente, segundo argumentava a direção.

A diretoria do Ginásio Agrícola reuniu-se com o prefeito da cidade para argumentar e tramitar acerca da transferência para o Sítio Imbaúba, uma propriedade de João Galdino de Albuquerque adquirida pela prefeitura de Campina Grande, situada a 2km do distrito urbano.

Havia consenso entre a direção do GAAC e a prefeitura de Lagoa Seca de que “o terreno da propriedade do Ginásio Agrícola (‘Assis Chateaubriand’) não tinha condições exigidas pela SEAV” (JUSTIFICATIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL, 1964, s.p.). A área escolar tinha o tamanho médio de 30 hectares e era bastante propícia para as atividades agrícolas que seriam exercidas em demasia pela escola *a posteriori*.

Francisco Camilo acreditava que a instalação da escola traria para o município “benefícios” e “avanços”. Esta era a posição oficial da prefeitura diante da proposta: “os benefícios que advirão à nossa juventude terão certamente muito mais valia que qualquer imóvel do patrimônio municipal por maiores que sejam suas dimensões territoriais” (JUSTIFICATIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL, 1964, s.p.). É notável o interesse por parte do Poder Executivo municipal na transferência escolar, pois, tendo uma população “bastante

carente”, segundo entrevistados, acreditava ser de grande importância uma instituição educativa com perfil voltado para a formação técnica e agrícola.

É possível perceber a visão otimista do Poder Executivo. A perspectiva era de que a escola seria sinônimo de beneficência e de grande contribuição para a vida dos jovens, pois seria a primeira escola técnica e profissionalizante do município. Prova disto é que o próprio poder executivo enviou à Câmara Municipal um anteprojeto de lei, que mais tarde tornou-se o Projeto de Lei n. 2/64, assinado e recebido pelo então presidente da Câmara, Daniel Jerônimo da Costa, que solicitava a esta casa plenos poderes à prefeitura para a permutação do imóvel solicitado pela direção da escola.

A justificativa do Poder Executivo tinha um teor esperançoso, tanto da aprovação por parte da Câmara Municipal de Lagoa Seca quanto da “melhoria” com a instalação da escola para o município como um todo. O prefeito muito ansiava que a Câmara Municipal aprovasse de imediato a proposta. Ele destacou que a escola traria “melhores índices culturais” e “maiores conhecimentos” aos munícipes desta cidade. Também traria melhorias “no trato cotidiano das lides agrícolas” (JUSTIFICATIVA DA PREFEITURA MUNICIPAL, 1964, s.p.).

Isto revela a fragilidade na qual o município de Lagoa Seca se encontrava nesse contexto. Para uma cidade recém-emancipada, parecia não haver muitas perspectivas de trabalho, a não ser nas feiras municipais, baseadas na troca, compra e venda de hortifrutigranjeiros e de animais no comércio local e no de Campina Grande. O contexto educacional também era deficiente, conforme vimos acima, e, portanto, pensamos que isso legitimava toda a ansiedade dos poderes vigentes em prol da transferência da instituição.

O Projeto de Lei n. 2/64 previa, pelos seus três artigos e força de lei, a autorização para que o terreno no Sítio Imbaúba fosse doado para a criação da escola seguindo as seguintes restrições: caso o GAAC não começasse a ser construído em um ano ou a escola deixasse de funcionar por dois anos consecutivos, o terreno seria revertido em patrimônio da cidade de Lagoa Seca novamente.

A resposta por parte da Câmara Municipal de Lagoa Seca foi negativa: através de um “Parecer”, documento que revela e esclarece a resposta da Câmara, a casa mostrou-se contrária à solicitação do Executivo, alegando que o Sítio Imbaúba não era de todo pertencente ao patrimônio de Lagoa Seca e

que, portanto, não poderia ser doado. Mesmo com a emancipação da cidade em janeiro de 1964, a área correspondente ao sítio não se integrou o patrimônio da cidade por completo, sendo agregada somente uma parte ínfima. Assim, não faria jus ao poder municipal de Lagoa Seca solicitar uma petição para a doação do terreno, que não era patrimônio municipal.

Segundo o Parecer ao projeto de lei n. 2/64, de dezembro de 1964, da Câmara Municipal de Lagoa Seca, os parlamentares tinham conhecimento de que grande parte da propriedade do Sítio Imbaúba fora doada ao Exército Nacional no tempo da administração de Elpídio de Almeida<sup>46</sup>, e outra parcela da área fora doada, por convênio, ao Ministério da Agricultura no tempo da administração do então prefeito de Campina Grande, Newton Vieira Rique<sup>47</sup>.

Sendo assim, o corpo legislativo achou conveniente que o prefeito de Lagoa Seca denunciasses os convênios acima citados e solicitasse de volta o terreno (que parece nunca ter pertencido de fato à Lagoa Seca enquanto cidade emancipada) para que, somente assim, a Câmara Municipal pudesse autorizar a doação. O parecer denota que, em certo sentido, todas as personalidades políticas municipais desejavam, de uma forma ou de outra, a transferência do GAAC para o município, pois mesmo tendo emitido um parecer negativo, que em seu tom era didático, a Câmara Municipal deixa margem para uma outra petição, aconselhando o modo como o Executivo deveria proceder para que fizesse uma petição mais coerente, a fim de que fosse avaliada e, por fim, aprovada.

Pensamos que o olhar de conterrâneos e de conhecedores da situação econômica municipal por parte dos políticos envolvidos gerava um vislumbre de que a escola seria útil à formação técnica dos jovens da cidade, o que geraria possíveis oportunidades de trabalho para eles.

Outro projeto, datado de 08 de fevereiro de 1965, foi lido e debatido pela Câmara Municipal e pela Comissão de Justiça desta casa. Ele foi votado, aprovado e assinado no dia seguinte. Previa a doação de uma área de 25.000 mil metros quadrados para a construção da escola ao lado de outro grupo escolar existente, o qual não se sabe ao certo qual seria, e quais as despesas com a documentação do cartório ficariam por conta dos interessados nos trâmites.

---

<sup>46</sup> Prefeito eleito de Campina Grande nos períodos de 30/12/1947 a 30/11/1951 e de 30/11/1955 a 30/11/1959.

<sup>47</sup> Eleito para o mandato letivo de 30/11/1963 a 15/06/1964.

Outros projetos como o Projeto de Lei n. 14/1965, que solicitava autorização para permuta do terreno e outras providências, também foram redigidos e assinados por Daniel Jerônimo, presidente da Câmara Municipal de Lagoa Seca. O projeto citado também parecia ser uma antecipação da vinda real da escola: ele delimitava com precisão a área a ser ocupada pelo prédio escolar, bem como seus limites.

O GAAC, enfim, foi transferido para o Sítio Imbaúba, localizado em Lagoa Seca, atual sede, somente em 22 de outubro de 1967. Mas, somente em 1968, a saga burocrática da vinda do Ginásio Agrícola para Lagoa Seca chegava ao fim. O último projeto de lei que dispõe a Câmara Municipal de Lagoa Seca, o de n. 12/68, aprovado em 02 de dezembro de 1968, visava finalmente a definir, em termos burocráticos e legislativos, o trâmite da vida da escola e também da venda do “Florestal”, que se refere ao sítio que é hoje chamado de Vila Florestal, situado bem perto das futuras instalações da escola *lócus*. Segundo Francisco Camilo, prefeito eleito, o Florestal não dava nenhum lucro ao município. Mas serviria para a execução do projeto de iluminação da zona rural de Lagoa Seca.

Pouco antes de ser transferida, em julho de 1967, a diretoria do GAAC reuniu-se com a maioria dos membros da instituição e representantes da Associação Rural para discutir sobre a transferência do patrimônio do Ginásio para a recém-fundada Universidade Regional do Nordeste (FURNE). Esta instituição foi criada no dia 15 de março de 1966 por força de Lei Municipal n. 23, tendo sua sede em Campina Grande: “organizada em forma de Fundação, goza de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar nos termos da lei e seu estatuto” (REGIMENTO DO COLÉGIO AGRÍCOLA, 1978, p. 01).

De acordo com alguns entrevistados, Lagoa Seca foi bastante beneficiada com a transferência da instituição, que proporcionou mudanças no contexto municipal, interferindo positivamente na vida da população por meio da criação de possibilidades de ingresso na vida profissional através de um curso técnico. Maria de Lourdes Araújo<sup>48</sup>, ex-aluna dos anos 1970, relatou que foi apenas a partir da vinda da escola para Lagoa Seca que os alunos tiveram acesso profissionalizante à área agrícola. A partir de então, não seria necessário o deslocamento para Campina Grande, o que facilitou a qualificação desses

---

<sup>48</sup> Entrevista concedida ao autor em 22 nov. 2014. A entrevistada foi ex-aluna da escola nos anos de 1970 a 1971. Estava com 55 anos na data da entrevista. Possui o ensino médio incompleto. Trabalha na EAAC desde os anos 1980 até os dias atuais como secretária escolar.

jovens. Nosso entrevistado também falou da importância da escola em Lagoa Seca:

[...] no geral, no tempo geral, foi bom demais. Porque naquela época não tinha onde se estudar, né? Tinha o Frei Manfredo ali só, só negócio de, de primeira série, segunda série, e lá quando começou aí encheu de estudante, de gente pra estudar. [...] Boa, boa, boa, boa mesmo. Merenda, né? Café pela manhã, almoço, três hora da tarde tinha café, tinha merenda, e a merenda boa. De manhã merenda, café, tudo, almoço primeira (informação verbal<sup>49</sup>).

Nos rastros da bibliografia consultada e com o testemunho dos próprios moradores mais antigos da cidade, como é o caso de Francisco Trajano, ex-funcionário da escola<sup>50</sup> é possível acenar para a relativa importância na vida dos sujeitos da pesquisa desempenhada pela escola em Lagoa Seca, pois ela, além de trazer para a cidade educação técnica, foi muito disputada pela qualidade do ensino e por ser uma instituição de ensino gratuito que também oferecia refeições nos dois turnos.

É possível que, pela diversidade de alunos e pela diversidade de cidades de onde eram oriundos, a EAAC, sigla atual, tenha então se tornado espaço de referência ou de representação onde residia o conhecimento agrônomo para a microrregião de Campina Grande. A construção desse *status*, ou dessa identidade, ocorre também pela pouca quantidade de escolas agrícolas na Paraíba. A escola recebeu não apenas alunos da esfera municipal, mas também estadual e interestadual. Ademais, recebeu professores de intercâmbios internacionais, a exemplo de alguns que vieram da Holanda na década de 1970.

---

<sup>49</sup> Entrevista concedida por Francisco Trajano de Souza ao pesquisador em 7 jan. 2016.

<sup>50</sup> Francisco Trajano de Souza trabalhou na instituição do período de setembro de 1965 até 1997.

### **3. CULTURAS DA ESCOLA: TEMPORALIDADES, ESPACIALIDADES E NORMATIZAÇÕES ESCOLARES**

No capítulo anterior, investigamos a trajetória do surgimento do GAAC em Campina Grande e sua posterior transferência para o município de Lagoa Seca. Com isso, os contornos e aspectos gerais das linhas traçadas pela instituição na construção de sua cultura escolar foram sendo tecidas. Para melhor compreender a construção dessa cultura, deslocamo-nos, neste capítulo, do macro para o micro, voltando a atenção para o interior da própria instituição, alinhando a proposta na exploração dos aspectos que dão estrutura, visibilidade, peculiaridade e identidade à escola *lócus*.

Mediante tais considerações, este capítulo tem como escopo investigar a cultura escolar do GAAC através de seus aspectos constituintes: modelo pedagógico, espaço, tempo da instituição e o quadro de pessoas que compunham o corpo escolar.

Sustentamos a premissa de que uma pesquisa histórica sobre instituições escolares também deve atentar para o seu projeto institucional e modelo pedagógico, sendo necessário que o historiador/pesquisador problematize os aspectos da burocracia escolar que confere norte às práticas pedagógicas e não pedagógicas. Desenvolver uma pesquisa tendo por base a historicização da cultura escolar requer uma aproximação que proporcione visibilidade ao passado institucional nos mais variados aspectos possíveis e passíveis de serem estudados no interior da escola.

As questões norteadoras que serviram para a composição dos itens que se seguem para a investigação do modelo pedagógico escolar foram: como era a instituição e como ela estava organizada e estruturada em sua forma burocrática? Como estava organizado o tempo escolar? E quem compunha a escola?

#### **3.1 Definindo identidades: o modelo pedagógico do GAAC**

Como aspectos que surgem em nível dos visíveis fragmentos da cultura escolar, Escolano (1998) apresentou a organização política ou normativa da escola como tema essencial. Sem desconsiderar as práticas cotidianas, o autor considera que o conjunto de regras que norteiam o funcionamento da escola

também é de importância emergente na produção cultural da instituição e, nesse sentido, torna-se objeto de análise e problematização. Nadal (2008) também enfatiza a importância do estudo dos aspectos estruturantes da escola, aqueles que buscam estabelecer lógicas de funcionamento e coesão, quando afirma que “o alcance da cultura escolar passa também pela compreensão de elementos organizadores e conformadores que, ao mesmo tempo em que a compõem, dela são reflexo: os elementos da estrutura organizacional da escola” (NADAL, 2008, p. 125).

Assim, no rastro dos autores acima, pensamos que a cultura escolar de uma instituição educativa é formada e moldada por diversos fatores que engendram o cotidiano escolar, movem as relações vivenciadas no espaço institucional e suas extensões. Representações, práticas educativas, saberes escolares, vivências cotidianas são aspectos da vida escolar que se inserem no contexto da instituição, os quais, por sua vez, são, em grande medida, determinados, organizados e direcionados pelo modelo pedagógico que ela assume, tornando-se, assim, indispensável uma abordagem sobre os aspectos institucionais escolares para, posteriormente, avançar para o estudo do cotidiano. Conforme Julia (2001, p. 12. Grifo do autor) sugere: “[...] convém voltar ao funcionamento *interno* dela”, ou seja, aos seus aspectos burocráticos e institucionais”.

Toda instituição escolar possui seu modelo pedagógico, o qual lhe confere inteligibilidade, diretrizes, objetivos, finalidades, metas, estrutura interna, legalidade institucional e também identidade histórica em seu meio social. Este modelo é fruto de normas contidas em textos escritos; porém, também é revelado através das práticas institucionais. Sendo assim, é de suma importância demonstrar quais são os contornos institucionais assumidos pela escola, pois é dentro da lógica da burocracia que regulamenta a instituição, a qual toma forma através de legislações e outras diretrizes, que estes contornos se fazem presentes e norteiam as práticas escolares.

O modelo pedagógico é a constituição de uma racionalidade própria da instituição escolar, sua lógica prescritiva e técnica. Tem o propósito de articular a concatenação lógica, constitucional e concisa dos diversos dizeres constitucionais elaborados no interior da instituição e de alinhar a escola com as propostas advindas de fora dela, através das diversas legislações. De acordo com Chervel (1990, p. 184):

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Esse sistema escolar, capaz de “modificar a cultura da sociedade”, é revelador da cultura escolar, pois é através da análise das diretrizes escolares que é possível perceber o conjunto de normas institucionais e os aspectos estruturais que dão forma às organizações do espaço escolar. Tentamos dar visibilidade ao modelo pedagógico do GAAC por duas vertentes: a partir das análises das legislações educacionais e de seu primeiro Estatuto Escolar.

### 3.1.1 Nas tramas da legalidade: as legislações educacionais e o amparo jurisdicional para a existência do GAAC

O GAAC, desde o início de seu funcionamento, em 1963, seguia as diretrizes e orientações das escolas agrícolas mais próximas. Estas, por sua vez, exerciam influência determinante na forma pela qual a escola se organizava e se estruturava e, portanto, na constituição da cultura escolar, a saber: a Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros, de Bananeiras-PB, e a Escola de Agronomia do Nordeste, em Areia-PB.

A Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros, de Bananeiras-PB, instituição que exercia mais influência sobre o Ginásio Agrícola, era regida pela legislação mais relevante para esta modalidade de escola<sup>51</sup>.

A legislação federal tornou possível a criação de escolas técnicas em todo o território nacional. O ensino agrícola, segundo o corpo de leis, é uma modalidade de ensino técnico. De acordo com Gomes (2013, p. 67):

No período do Estado Novo e durante o início do Governo provisório, o país vivenciava o crescimento interno da indústria e precisava de mão de obra qualificada, porém, devido à

---

<sup>51</sup> Qual seja, a promulgação do Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Essa lei, que foi “remanescente do governo Vargas por meio das leis orgânicas, sendo a Lei Orgânica de Ensino Agrícola a última a ser criada” (ISSA, 2014, p. 48), veio a ser promulgada no governo do Presidente da República - General Eurico Gaspar Dutra, que esteve à frente do Brasil de 1946 a 1951 e foi publicada originalmente no Diário Oficial da União, Seção 1, edição de 23 ago. 1946.

economia de guerra, este enfrentava dificuldade de importar técnicos para o trabalho. Nesse contexto, acontece outra reforma da educação, conhecida como a Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Essa reforma foi muito significativa na história do ensino profissional; pela primeira vez, devido a demanda do desenvolvimento nacional, o governo se engajou na questão da profissionalização em nível técnico.

Essas leis federais tinham como premissa básica a escolarização do ensino agrícola em âmbito nacional. Com a criação do GAAC em Campina Grande, entendemos que esse processo se converte, para esta localidade, como uma vontade de “modernização” com o intuito de promover “melhoramentos”, por meio do ensino-aprendizagem escolar das técnicas agrícolas, aos trabalhadores e filhos de trabalhadores locais para melhor cumprimento das atividades no campo e “aperfeiçoamento” das referidas técnicas.

Nesse momento já se inicia a construção de sua singularidade enquanto escola técnica que segue a política educacional de uma legislação federal referente ao ensino. A escola atendia à necessidade de ampliação do ensino técnico para formação de jovens para o mercado de trabalho da Paraíba e, mais especificamente, para a microrregião de Campina Grande, um Estado e cidade, respectivamente, com economias fortemente marcadas pela agropecuária.

Desse modo, o funcionamento do GAAC estava atrelado a um mecanismo legislativo de âmbito nacional. Essa legislação atendia aos princípios de escolarização e direcionamento do ensino voltado à produção agrícola. É um projeto nacional, uma política pública que tem como objetivo lançar mão da educação profissional com a finalidade de oferecer currículo e educação integrados ao ensino médio. O trabalho era o princípio organizador do fazer pedagógico escolar.

O Decreto-Lei n. 9.613, de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, é uma legislação composta por um conjunto de 77 artigos. De acordo com Santos (2014, p. 47-48) essa lei

[...] deu continuidade a uma política de industrialização, e, ao mesmo tempo prosseguiu em resolver o problema de “amparar” as crianças abandonadas, e impedir a migração do público do campo para as cidades, apoiando-se no discurso de valorização do trabalho no campo. O objetivo era que a indústria brasileira estivesse estruturada em um modelo econômico-agrário, e, essa consolidação tinha que está atrelada a uma educação profissional agrícola.

Observa-se que esse tipo de política educacional nacional visava a atender ao projeto de “modernização” do campo e, por consequência, da agricultura através de uma produtividade técnica adquirida pela educação e ensino rural a partir dos saberes científicos. Além de ser uma política paliativa, o objetivo maior da lei está exposto em seus primeiros artigos:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (BRASIL, 1946, art. 1).

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946, art. 3).

A lei orientava as práticas pedagógicas e o perfil institucional das escolas agrícolas brasileiras conforme os objetivos dos parágrafos. No decorrer do dispositivo, foram observados os princípios norteadores da pedagogia que deveria ser assumida pelas escolas agrícolas nacionais. Através de seus vários incisos, o artigo 2º determina os interesses a que esta modalidade de ensino deverá atender: os dos trabalhadores envolvidos na vida rural e dos estabelecimentos agrícolas, proporcionando mão de obra “qualificada” em número crescente, bem como aos interesses da nação, como forma de ampliar, expandir e melhorar o setor da economia nacional voltado às atividades agropecuárias.

Este modelo de educação estava necessariamente assentado no caminho da produção agrícola nacional. A lógica que subjaz a existência de instituições deste molde é o interesse no setor das relações de produção do mundo agrário. Pela leitura das legislações, entendemos que conferir eficiência ao trabalho, operosidade às produções rurais, capacidade profissional e técnica aos trabalhadores são o produto final, os objetivos maiores a serem alcançados por estas instituições ligadas a um projeto capitalista no campo e na cidade.

Pela Constituição de 1946, no artigo 5º, inciso XV, capítulo I, toda a competência para a legislação a respeito das diretrizes da educação nacional é conferida à União. Assim, desde 1959, ocorreram discussões a respeito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada dois anos depois, em 1961<sup>52</sup>. Antes da aprovação, a educação brasileira foi direcionada conforme os ditames da legislação anterior, através de Decretos-Leis. Desse modo, as escolas agrícolas criadas antes de 1961 eram regidas por esses decretos. Mesmo o GAAC, criado em 1963, ainda seguia as orientações dos decretos e, ao mesmo tempo, tomava como norma a LDB.

Para este estudo, convém observar que, para além de outras atribuições, a LDB, além de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, era um texto regulador sobre as orientações gerais a serem observadas nos estabelecimentos de ensino. Ela determinava as atividades e quais órgãos seriam responsáveis pelas ações. Assim, fixava critérios para o funcionamento das instituições e as condições para seu reconhecimento. Como norma para o reconhecimento de uma instituição de ensino, o dispositivo legal previa:

Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diploma que expedirem (BRASIL, 1961, art. 17).

Essas legislações, somadas ao Decreto n. 38.042, de 10 de outubro de 1955, que aprovou o regulamento dos currículos do ensino agrícola, foram os fundamentos legais e que concederam amparo jurisdicional para o funcionamento regular legal do Ginásio Agrícola, bem como regimentaram a elaboração de seu próprio currículo escolar, seguindo também os percalços das instituições apontadas anteriormente. Elas estabeleceram, conforme já vimos, o tipo de ensino previsto nestas escolas, circunscrevendo os contornos educativos que a instituição doravante, ao menos até o ano de 1971, assumiria.

---

<sup>52</sup> Esta LDB de n. 4.024/61 foi publicada no dia 20 de dezembro de 1961 no governo de João Goulart.

### 3.1.2 Tecendo os contornos burocráticos: o primeiro Estatuto Escolar do GAAC

Para o primeiro ano de funcionamento escolar, era necessário que a escola organizasse as ferramentas e os dispositivos burocráticos/legais da instituição. Logo, a diretoria do GAAC, o corpo docente e de funcionários foram convocados pelo então diretor João de Souza Barbosa para uma reunião ordinária realizada no dia 22 de fevereiro de 1963, na Faculdade de Filosofia de Campina Grande.

Essa reunião escolar tinha como objetivo deliberar sobre a organização e criação do currículo do GAAC e determinar quais disciplinas fariam parte dele. Após as discussões, na referida reunião foram de fato estabelecidas quais disciplinas comporiam o currículo da escola e quais professores as ministrariam. As disciplinas escolares foram submetidas à sanção do Ministro de Educação e Cultura através de ofício vindo da SEAV.

A organização deste estatuto confere continuidade à criação das singularidades do GAAC. A elaboração do currículo e, posteriormente, do Estatuto, foi a primeira prática inventiva dos sujeitos dirigentes da escola após sua fundação, visando à criação da personalidade institucional e funcional da escola.

Aproveitando a ocasião da reunião, o professor Hermes Cabral, lembrou a todos da urgente necessidade que a escola tinha de formular o Estatuto Escolar para o registro da instituição no cartório municipal, para que ela adquirisse personalidade jurídica, conforme previam as legislações. Sua recomendação estava em consonância com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que previa:

Art. 61. Serão observadas, quanto à administração escolar, nos estabelecimentos de ensino agrícola, as seguintes prescrições:  
6. Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos gerais à organização e ao funcionamento burocrático, à escrituração escolar, à conservação de edifício ou edifícios utilizados e à conservação e à ordem do material escolar (BRASIL, 1946, art. 61).

A lei previa a devida escrituração da escola e zelava pelas tomadas de medidas burocráticas de qualquer natureza para o ideal funcionamento das instituições. Aproveitando a oportunidade da reunião, na qual a maioria dos

docentes empossados se encontrava, foi formada, por três professores, uma comissão responsável pela elaboração do primeiro Estatuto Escolar do GAAC. Os professores escolhidos para o regimento do primeiro Estatuto foram: Fernando Silveira, Ruth Trindade de Almeida e Hermes Cabral Gondim.

Para a confecção do texto do Estatuto, os professores se reuniram por diversas vezes de maneira informal para debater a tessitura do documento. Sua elaboração demandou um período de cinco meses, tempo necessário para que, na noite dia 28 de julho do mesmo ano, através de assembleia geral em Campina Grande, a comissão responsável por sua elaboração apresentasse à instituição os resultados do seu trabalho para arguição e avaliação dos colegas para votação e possível aprovação. Após algumas discussões entre os professores presentes, o texto original do primeiro Estatuto Escolar do GAAC foi aprovado por unanimidade, tendo sido publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba no mesmo ano.

Esse Estatuto, além de ser uma prática, é um texto norteador e regulamentador de outras práticas educativas escolares e de seu funcionamento burocrático. Era, assim como qualquer Estatuto, um conjunto de regras, normas e princípios que demarcavam o perfil jurídico da instituição e estabelecia os princípios gerais de funcionamento no âmbito do espaço escolar. Para além desses fatores, o referido documento conferia à escola, graças ao posterior registro no Cartório de Registro de Títulos e Documentos, a “personalidade jurídica ao educandário” (ATA DE REUNIÃO, 1963, p.5), conforme lembrou o professor Hermes Gondim na reunião ordinária do GAAC.

Um Estatuto é algo produzido com uma intenção e, nesse caso, foi um projeto coletivo. Também é um projeto político por estar articulado ao mundo social com interesses concretos que se destinam a pessoas reais através da dimensão da intenção pedagógica. Muito mais que um simples documento institucional, ele é uma rede de intrigas e conflitos entre a intenção da instituição, a vontade dos sujeitos que o elaboram e o lugar ao qual se destina.

O resultado final foi um texto breve, cujo objetivo era esclarecer algumas atribuições da escola e de seu corpo de funcionários. Até onde as fontes nos permitem indicar, era o primeiro texto de caráter oficial do GAAC. O documento estava composto por oito capítulos, 28 artigos e seis páginas de texto datilografado.

Esse primeiro estatuto é de fundamental importância para melhor compreender o perfil da cultura escolar desta instituição, pois os contornos que a escola assumiria até 1973, ano em que seria elaborado outro regimento, estão expressos neste documento. De modo que se torna importante analisar o conjunto das ações institucionais.

No Estatuto, são fixados objetivos para o GAAC: esta escola funcionaria em regime de externato para ambos os sexos, com o propósito de ministrar o ensino secundário conjuntamente com disciplinas práticas próprias de escola de iniciação agrícola. Tais práticas eram subordinadas à SEAV e regulamentariam todas as atividades de ordem didática e pedagógica da escola.

O estatuto determinava que o ensino no Ginásio seria gratuito. Todavia, em sessão extraordinária na Câmara Municipal de Lagoa Seca, em 28 de janeiro de 1968, um dos vereadores, Heleno Trajano de Sousa, protestava contra uma taxa mensal que a escola se propunha a cobrar dos alunos no decorrer desse ano letivo. Ficou acordado entre os vereadores fazer um requerimento desaprovando a atitude do educandário perante uma população, em sua maioria, “carente”, de acordo com a visão dos parlamentares.

O Estatuto determinava diretrizes para a prática e atuação docente no que se refere ao cotidiano escolar. Os professores teriam, dentre outras atribuições ordinárias, a incumbência de inculcar valores nos alunos, como “espírito de iniciativa e de ordem” (ESTATUTO DO GAAC, 1963, s.p.), e ainda “incultir-lhes [sic] o sentimento de responsabilidade<sup>53</sup>”. Além disso, os alunos deveriam ajudar na manutenção da ordem e da disciplina no espaço escolar. Ao docente caberia lecionar “todo o conteúdo oficial da disciplina<sup>54</sup>”, submeter os alunos a perguntas em sala de aula e exigir-lhes trabalhos escritos. A partir dessas duas formas de avaliação, o docente teria de conferir notas mensais como forma de avaliar os alunos periodicamente (ESTATUTO DO GAAC, 1963, s.p). Verifica-se, neste ponto, a relevância do documento para a escola, pois delineava um modelo a ser seguido pelos docentes em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Ainda era previsto como dever do professor do Ginásio Agrícola comparecer a todas as reuniões da escola de qualquer natureza que o diretor escolar convocasse, quer fosse de interesse da escola ou de alguma disciplina em particular. Por consequência, as práticas docentes estavam submetidas,

---

<sup>53</sup> Idem.

<sup>54</sup> Ibidem.

além das obrigações meramente pedagógicas em sala de aula, a outras atividades de natureza administrativa, os quais tornavam-se também assunto de sua incumbência.

O texto do documento também determinava a criação de um órgão superior de direção pedagógica, constituído pelos professores nomeados e os contratados em exercício regular na instituição. Esse órgão era chamado de “Congregação”. Competia-lhe a escolha do diretor e seu respectivo vice para a organização e direção dos trabalhos escolares. Após a escolha deles, os nomes eram enviados à SEAV, cabendo a este órgão, por sua vez, aprovar ou não os nomes escolhidos.

Também era de responsabilidade da Congregação emitir pareceres que regulamentariam ou instituiriam alguma prática escolar, como o orçamento anual escolar ou algum outro assunto administrativo, convocar reuniões ordinárias e assembleias no início e final do ano letivo e, quando julgassem necessário, organizar o Regimento Interno.

Esse documento era de suma importância, pois, em 1969, depois de alguns impasses na instituição (não explicitados com clareza nos documentos), como decisões por parte da direção de forma arbitrária sem a consulta dos docentes, ficou decidido que para a tomada de qualquer decisão que afetasse a vida escolar dos alunos, dos professores e o funcionamento da instituição de alguma forma teria de ser convocada Assembleia para votação por parte do corpo docente, conforme deliberava o estatuto.

A escola, desde o início de seu funcionamento (1963) até o ano de 1969, estava regida e orientada por este Estatuto, e não possuía Regimento Interno. Daí advém a sua importância enquanto documento normativo.

### **3.2 Tempo e espaço no GAAC**

É na história vivida, no cotidiano, que o tempo se faz presente, que o sujeito, enquanto ser individual, e a sociedade, enquanto um todo coletivo, sentem e presenciam o tempo em si. Entre o tempo cósmico, físico, conforme definido por Aristóteles, e o tempo da alma, o qual é intuído e percebido, segundo Agostinho, estão os conectores que fazem as mediações entre essas formas de temporalidades, como os calendários, com suas datas e eventos fundadores, e,

no âmbito do dia a dia, os horários que demarcam os deveres e obrigações em comum (RICOEUR, 2007).

O tempo é percebido/sentido/experimentado/pensado/elaborado de inúmeras maneiras, pois cada sociedade elabora sua forma singular de concebê-lo e representá-lo. Seja através do calendário próprio da instituição ou das atividades diárias que produzem a rotina, seja por meio da instauração dos horários e da fixação dos relógios, a escola fabrica maneiras singulares de percepção do tempo. Ela também se torna um espaço de mediação, regularização, normatização do tempo.

Os fenômenos sociais, enquanto inscrição das mediações e manifestações culturais, são produtos que constroem pontes entre os tempos humanos, sociais por natureza, e o tempo natural, físico. O tempo na escola, também pode ser entendido como um elo entre os diversos tempos sociais e humanos, como tentativa de unificação de um tempo único como forma de didática escolar. De acordo com Viñao Frago (2001, p. 61):

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

O tempo escolar é muito mais do que uma simples organização do tempo na escola. É também uma dimensão da realidade educacional que articula as temporalidades da aprendizagem, subdividindo suas sessões de acordo com os objetivos das disciplinas. A escola, desse modo, impõe a materialidade de um tempo pura e arbitrariamente cronometrado sobre os corpos: desde os funcionários, com a determinação de horários de saída e entrada, até os alunos, delimitando tempo para aprendizagem intelectual e tempo para aprendizagem prática. Para Escolano (2001, p. 44):

[...] o tempo, assim como o espaço, não é um a priori no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade “natural” dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada.

Por não ser um fenômeno homogêneo, o tempo já foi objeto de muita investigação. No entanto, ele se torna objeto de problematização por não ser algo “natural” dos sujeitos; de modo algum, ele é um dado bruto do mundo natural. O que há são diversas temporalidades individuais, e a escola elabora uma organização do tempo própria, peculiar, manejando-o conforme suas conveniências. Nesse sentido, os diversos tempos individuais são violados numa tentativa de padronização e homogeneização cujo parâmetro é o tempo pensado pela escola.

O tempo escolar também pode ser pensado como o lugar da estratégia, no sentido atribuído por Certeau (2008). É o tempo fabricado, manejado, regularizado, disciplinado, submetido e que enseja submissão dos corpos. Esse tempo da estratégia é instaurado pelas instâncias superiores da escola. É simbolizado pelo relógio “[...] colocado na escola, que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração” (ESCOLANO, 2001, p. 44).

Porém, conforme Certeau (2008) deixou claro, não há poderes nem estratégias que exerçam controles absolutos sobre a vida de sujeitos livres sem deixarem espaços ou mínimas brechas para o exercício de suas liberdades. Destarte, se o tempo escolar pode ser considerado o lugar das estratégias, ele também deve ser pensado como o lugar das táticas, das atividades de astúcias inventivas e imprevisíveis. Este é o tempo dos alunos, dos funcionários, que não se submetem por completo às estratégias, e vez por outra praticam atividades sem sempre institucionais como conversas, brincadeiras, que sempre são operadas dentro desse tempo maior (estratégico) através da apropriação e reinvenção dos instantes vividos no dia a dia, seja na sala de aula, seja na hora do intervalo ou em outros espaços.

O tempo escolar era dividido, estruturado, organizado e determinado pelo gestor do GAAC. Segundo o Estatuto Escolar, era uma de suas principais atribuições a organização do tempo na escola, gerenciando, assim, o horário de funcionamento escolar, o horário das aulas e suas respectivas cargas horárias. Cabia ao diretor também a organização da disposição das classes, ou seja, ordenar os espaços escolares.

A organização do tempo, fazendo-o funcionar de modo linear no cotidiano escolar, é uma forma de disciplinarização dos corpos, como dissemos. Todos os

sujeitos da escola estão sob o jugo de tarefas demarcadas pelos horários do relógio escolar. Professores, funcionários, alunos, todos estão sujeitos à fixidez das normas impostas pelos horários elaborados como ferramenta de controle e formalização. O tempo escolar é um tempo pedagógico e impositivo.

Os horários de funcionamento escolar estavam atrelados ao espaço físico da instituição. Enquanto a escola funcionou em locais que não lhe eram próprios, tinha horários diferentes de funcionamento daqueles que seriam norma escolar quando ela estivesse estabelecida em sua própria sede. Logo, tempo escolar e espaço físico estavam necessariamente e intrinsecamente imbricados.

Nessa perspectiva, a arquitetura escolar do GAAC e seus horários funcionavam como um mecanismo de interdependência. É notável o quanto o espaço escolar foi, de vários modos, *um lugar praticado*. Com esse raciocínio, elucidamos a dimensão do espaço enquanto “objeto de apropriação e não apenas de domínio ou posse” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 69). Sua extensão deve ser mais que uma demarcação territorial de medidas geométricas e de lugares físicos. A materialidade do lugar não é o único aspecto levado em conta quando se pensa o espaço.

A relação com o espaço é da ordem do posicionamento, definido pelas vivências travadas a partir da relação que se dá entre os vários jogos de significação, convivência e habitação. O espaço, então,

[...] passa a ser visto em toda a sua mobilidade e infixidez, pois passa a ser definido pelas relações também móveis que se estabelecem entre objetos e sujeitos [...] deixa de ser localização e extensão para ser relação, pertencimento a uma trama, elemento que participa dos diversos afrontamentos e acontecimentos que se dão no social (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 72).

De acordo com essa perspectiva, mesmo a escola não tendo possuído uma sede para funcionamento regular até o ano de 1967, podemos afirmar que sua arquitetura e espaço eram mais do que apenas os territórios ocupados nas salas do Teatro Municipal, ou das salas dos outros colégios pelos quais migrou, mas eram as posições ocupadas pela fabricação provisória do lugar. Na perspectiva de Viñao Frago (2001, p. 61):

O espaço se projeta ou se imagina. O lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

O espaço era o lugar praticado pela escola ao longo de seu exercício no seio de locais que não lhe pertenciam institucionalmente, mas dos quais fazia uso para suas práticas pedagógicas.

Toda instituição escolar também possui sua organização das atividades anuais referentes a todas as realizações da escola: aulas, paralisações, feriados, festividades etc. O calendário escolar aparece como forma de ligação com os acontecimentos do tempo linear social, fixando datas, eventos e comemorações a serem celebradas. Exerce também o papel de organizador do tempo da escola e se constitui como ferramenta da organização escolar. Elaborado pela direção e secretaria, reflete de que forma a instituição se auto-gestava e de que maneira se ligava às comemorações culturais de seu contexto sociocultural. Dessa forma, o calendário escolar também dá contornos à cultura escolar da instituição.

O horário de aulas no GAAC era compreendido de 7h:00min da manhã às 11h:30min até meados de 1967, época da transferência. O tempo escolar se universaliza, pois mantém o alunado sob a ditadura do tempo do relógio, da disciplina da sirene. Durante esse tempo pedagógico composto de horários em sala de aula, o corpo discente recebia aulas teóricas rotineiramente, realizando neste espaço atividades de leitura e escrita. Uma ex-aluna nos falou sobre este tópico:

[...] lá [no teatro] nós não tínhamos aula prática, foi depois que viemos pra aqui. Porque ali num é agrícola? É porque o colégio daqui não tinha terminado, tá entendendo? Aí, quanto veio pra aqui, aí funcionou normal. Aí, ia pra o campo (informação verbal<sup>55</sup>).

Os locais de funcionamento provisório do GAAC – Teatro Municipal Severino Cabral de Campina Grande, Colégio Integrado da FURNE e Escola Anita Cabral – foram responsáveis pelas alterações nos horários de funcionamento escolar elaborados pela diretoria da escola, restringindo-os e

---

<sup>55</sup> Entrevista concedida ao autor em 13 jan. 2016. Francisca de Natal Costa, nesta data, tinha 73 anos. Declarou como profissão professora aposentada. Foi aluna no GAAC do período que compreende os anos de 1965 a 1969.

alternando-os, pois não havia possibilidade de haver aulas no campo e, portanto, a atuação da escola não se estendia até o turno vespertino.

A instituição foi transferida e começou a funcionar em Lagoa Seca em 1967, mas seu horário de funcionamento somente sofreria alteração em 1968, quando foi de fato organizado pela diretoria o calendário do ano letivo. A partir desse ano, além do tempo em sala de aula, o horário escolar também foi composto, desde então, de tempos regulares no campo. De acordo com um ex-aluno da instituição, “[...] e era um, um dia interno. Quando era de manhã aula, à tarde era no campo. Às vezes, de manhã, era no campo e à tarde era aula. E assim trocava os horários, mas sempre era integral” (informação verbal<sup>56</sup>).

A partir do ano de 1968, a escola, com a sede construída, dispoñdo de oito salas e tendo matriculado mais alunos, formou novas turmas e o período de funcionamento se estendeu para todo o dia, até às 17h:00min. Outra ex-aluna também relembrou os horários de funcionamento da escola:

[...] antigamente, a gente tinha os dois horários: manhã e tarde. De manhã, a gente tinha as aulas práticas e de tarde as aulas teóricas. É [...] mecânicas agrícolas, era [...], veterinária, noções de veterinária, trabalhar no campo, é [...] tinha, davam cursos de, de conicultura, avicultura, floricultura, é, é, todos esses cursos. É, é, vacinação. Olhe, todos esses cursos eles davam à gente na parte da manhã (informação verbal<sup>57</sup>).

Isto se deve ao fato de que a instituição agora dispõe de um lugar para a realização das aulas práticas, que somente poderiam ser realizadas no meio rural, pois em todas as instalações provisórias nas quais a escola funcionou em Campina Grande, nenhuma dispunha de um espaço rural. Dito de outro modo, o espaço existe enquanto dimensão do uso que os agentes humanos, em suas atividades, realizam. Antes da transferência, a diretoria, professores e alunos realizavam visitas periódicas ao Sítio Imbaúba, sendo a própria visita considerada por nós uma atividade pedagógica. Consoante essas falas, percebemos que “a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço” (VIÑAO FRACO, 2001 p. 63).

---

<sup>56</sup> Entrevista concedida ao autor no dia 13 jan. 2016. Pedro Jerônimo da Costa, nesta data, tinha 69 anos. Declarou como profissão funcionário público aposentado. Foi aluno do GAAC do período de 1966 a 1968.

<sup>57</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

A entrevistada fala, a partir de suas lembranças, dos horários de funcionamento, confirmando a presente interpretação das fontes documentais escolares e também quais eram as disciplinas ensinadas na escola. No esforço de lembrar as disciplinas escolares, sua fala ora pausa, silencia, depois retorna com outras informações, de acordo com seu tempo íntimo/particular.

Percebemos, aqui, que a inserção da escola em outra espacialidade acarretou um novo conjunto de práticas e vivências que se desdobrava em outras práticas inventivas. Também alterava a rotina dos alunos e do corpo escolar. Em outras palavras, produzia efeitos sociais sobre sujeitos. A organização e cronometragem do tempo estavam articuladas e condicionadas ao espaço físico de funcionamento escolar.

As aulas ficaram, então, revezadas em dois turnos e compreendiam dois horários alternados para as práticas em campo e as práticas pedagógicas em sala. As aulas práticas eram uma exigência da Lei Orgânica de Ensino Agrícola, a qual preconizava:

Art. 5º Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

3. As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro (BRASIL, 1946, art. 5).

Art. 61º 8. Dar-se-á cada estabelecimento de ensino agrícola organização própria a mantê-lo em permanente contato com as atividades exteriores de natureza, agrícola, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nêlo ministrado. Será prevista, pelo respectivo regimento, a instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de atuação nas atividades agrícolas do meio, e que coopera na manutenção dêsse contato com as atividades exteriores (BRASIL, 1946, art. 61).

Essas aulas consistiam na constante disciplina através das práticas de agricultura e pelo trabalho diretamente com o solo, através das técnicas de plantio. Tal rotina diária propiciava ao alunado a vivência e a percepção de outras formas de tempo: o tempo do plantio, da colheita, conforme a dinâmica da regularidade das atividades. O tempo das chuvas, das secas, ou seja, da natureza, proporcionava uma sensibilidade temporal mais apurada, pois o

plantio, o manejo do solo, o esperar e o labor com a terra dependem da interação entre as técnicas humanas e a dinâmica da natureza. A rotina proporcionava aos alunos uma relação direta de aprendizagem e de manejo, exigindo deles atenção, disposição e preparo para o constante aperfeiçoamento.

As aulas práticas contribuía para a rotinização das práticas agrícolas de ensino. Como forma de exercer diariamente o saber, ou tão quanto fosse imposto pela carga horária da disciplina, a padronização dos gestos e dos comportamentos era uma forma de inculcação de atitudes, pois o saber científico requer a padronização dos saberes, e repetição e aprimoramento dos métodos.

Enquanto conjunto de saberes e técnicas esquematizado e sistemático, as disciplinas escolares são veículos de transmissão de saberes e técnicas que desejam transmitir conteúdos e saberes preparatórios. A técnica, enquanto conjunto de saberes articulados a outros que geram conhecimento, é muito importante para o desenvolvimento humano face à natureza para o aprendizado agrícola.

Entendemos que o tempo escolar além de estar atrelado ao espaço, conforme assinalado, está também relacionado às práticas cotidianas. O fato de a escola ter funcionado no Teatro Municipal Severino Cabral alterou a própria rotina dos alunos. Suas vivências cotidianas, então, sofriam os efeitos de uma escola que, em sua localidade, encontrava-se mais distante. Nossa entrevistada afirmou:

[...] olhe, a minha vida sempre foi sacrificada. Porque a gente morava no sítio e lá papai não tinha carro. A gente saía do sítio todo dia quatro hora da manhã, pra poder chegar na escola de sete, num é? Aqui em Lagoa Seca, tinha uma casa, mamãe pagava por mês pra gente lavar os pés, pra calçar o sapato e a meia pra num melar de lama. Naquela época, tinha inverno. Hoje num tem, né? O inverno hoje é muito, é muito diferente daquela época [...] chovia cinco meses direto, né? Antigamente. Então, era com muito sacrifício que a gente estudava. Chegava aqui, mamãe tinha que pagar uma vez por ônibus, a gente tinha que pegar aquele ônibus, não podia perder, pra chegar até a escola. Lá no Teatro Municipal. [...]. Lá, a gente estudava só expediente, era só pela manhã. Aqui também, só pela manhã, só o ginásio. Aí, quando terminou o ginásio e foi pro curso técnico, aí que era dois expedientes. Era o dia inteiro (informação verbal<sup>58</sup>).

---

<sup>58</sup> Entrevista concedida ao autor em 19 jan. 2016. Glória Maria Sônia de Araújo e Silva é técnica em agropecuária e estudou na escola no período de 1967 a 1974. Coursou o ginásio e o curso técnico oferecido pela instituição.

Essas memórias da ex-aluna representam também parte do cotidiano de outros sujeitos que passaram pela escola. Muitos alunos do GAAC eram provenientes da zona rural, e assim, o trajeto descrito por ela, com suas exceções e peculiaridades próprias, pode representar o percurso feito por muitos sujeitos que compunham o público do GAAC. Andar a pé de casa até o centro da cidade enfrentando chuva, lama, buracos das estradas, sol escaldante, calor e outros infortúnios era apenas uma parte, um quarto do trajeto, tendo em vista que era um percurso de ida e volta. Ademais, ainda seria percorrido o trajeto até a escola em Campina Grande, e, após 1969, até o Sítio Imbaúba. História de vida e vida escolar sempre estiveram entrelaçadas.

O horário em que acordavam os alunos, professores e demais componentes do corpo escolar é uma extensão do tempo da escola, pois, se as aulas têm seu início às 7hrs00min, exigindo, por sua vez, o despertar com antecedência, o tempo do cuidado de si também é uma extensão das atividades da escola. O período em que o aluno se preparavam para se organizar e cuidar de sua estética, seguir o trajeto e a chegada à escola também corresponde a um efeito da escola sobre a vida diária do sujeito. O horário alterava, portanto, a vida dos sujeitos. Pelo relato da ex-aluna entrevistada, podemos ainda vislumbrar outros efeitos na vida dos alunos advindos da organização do tempo da escola:

[...] Teve um período que nós, a gente ficava no Lar do Garoto, lá também era um semi-internato. Padre Otávio cedeu a escola, e tinha muito dormitório lá. O pessoal de fora, é, a dificuldade para estudar era imensa. Então, ele cedeu. O pessoal pagava uma taxa na escola, na, na, no Lar do Garoto, e inclusive eu ficava lá também [...]. Dormia, era, a gente fazia só dormir, refeição era na escola. O café da manhã tomava no Lar do Garoto, almoçava lá na, na, na, no colégio e à noite a gente fazia o jantar lá. Ficava muita gente lá: o pessoal do sertão ficava na escola agrícola, o pessoal do brejo, num é? Ficavam todos na escola lá no Lar do Garoto. [...] Tinha uma ala que era para os homens e outra ala para as mulheres, sabe? (informação verbal<sup>59</sup>).

No período em que a escola começou a funcionar nos dois turnos, o GAAC buscou refúgio no Lar do Garoto, que graças à ajuda do Padre Otávio, diretor desta unidade, disponibilizou salas para alguns estudantes da escola se

---

<sup>59</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo ao pesquisador em 19 jan. 2016.

hospedarem na instituição. Alunos provenientes de outras regiões, por disporem de locais para hospedagem, poderiam vir a estudar no GAAC em Lagoa Seca.

A escola também funcionou aos sábados. Até o início dos anos de 1970, os horários de aula eram estendidos de segunda à sexta feira, somente no turno diurno até 1967, nos turnos diurno e vespertino após esse ano e também aos sábados pelo turno da manhã até 11hrs:00min. Havia também rigidez no que diz respeito à flexibilidade dos horários. A entrevistada relembra:

[...] E era puxado a sala de aula, viu? Porque a gente entrava de uma e saía de cinco. Num tinha esse negócio de sair cinco minutos antes de terminar a aula, não. Só saía de cinco horas da tarde mesmo. Professores era [rigoroso] demais. Naquela época, a escola pública ensinava ensinando mesmo (informação verbal<sup>60</sup>).

É visível, a partir da fala da ex-aluna, notar que o tempo escolar tinha uma finalidade pedagógica disciplinar. Conforme Escolano (2001, p. 44):

o relógio colocado na escola, que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração.

A rigidez com a flexibilidade em relação ao tempo escolar é representada como algo positivo pela ex-aluna, que vislumbra o cumprimento do tempo estabelecido para a prática em sala como algo que tinha como finalidade “ensinar de verdade”.

### **3.3 Gerências internas: o quadro institucional escolar**

Conduzir uma pesquisa sobre o estudo dos fragmentos da cultura escolar de uma instituição também requer atenção, não somente para seus aspectos estruturantes, mas também, e talvez principalmente, para a constituição da escola a partir das pessoas que a compunham, a saber: professores, alunos, gestores e o corpo de funcionários. O fazer ordinário escolar só era possível graças à interação desses diversos grupos no âmbito institucional, a partir das

---

<sup>60</sup> Idem.

mais diversas relações. Inventariar quem eram esses grupos é fundamental para compreender melhor a escola e desvelar sua cultura.

O corpo de funcionários que compunham o quadro institucional do GAAC para o primeiro ano de funcionamento (1963) era formado por: um diretor, um vice-diretor, um secretário escolar, um chefe de disciplina, dois auxiliares de escritório, dois datilógrafos, um arquivista, quatro inspetores de alunos, um porteiro, um jardineiro e dois serventes.

**FIGURA 1** - Primeiros gestores e aluno do GAAC.



**Fonte:** Arquivo da EAAC.

Esta fotografia do Ginásio Agrícola data da década de 1960: da direita para a esquerda, podemos observar o engenheiro agrônomo João de Sousa Barbosa, primeiro diretor da Escola e professor de Inglês, e o Professor de Desenho Técnico e primeiro vice-diretor Severino Duarte de Melo. Chama-nos a atenção o segundo homem da esquerda para a direita. Ele usa um quepe, que

é um tipo de boné de uso militar. Por certo, saber quem era o homem da foto nos revelaria alguma informação que ligasse a escola ao corpo dos militares.

Devido ao fato de a escola ter funcionado provisoriamente em Campina Grande, o pequeno número de funcionários seria relativamente suficiente. Com a mudança para a cidade de Lagoa Seca em 1967, este quadro logo se mostraria bastante insuficiente para as atividades escolares, dado o tamanho da área escolar, o aumento das turmas e as diversas atividades pedagógicas de campo oferecidas. O espaço escolar engendrava, além de novas práticas, novas demandas institucionais e necessidades. O corpo de funcionários cuidava do funcionamento burocrático e administrativo da instituição, conferindo regularidade às atividades escolares e subsidiando as práticas ordinárias.

Cada categoria de funcionários tinha suas próprias atribuições e papéis. O Estatuto do GAAC previa em sua redação os principais deveres, tarefas e princípios norteadores das práticas do diretor, vice-diretor e secretário escolar. Competia ao diretor do GAAC, além de outras funções, observar e fazer cumprir todas as prerrogativas dos dispositivos dirigentes da escola. Assim, a ênfase principal recai sobre o cumprimento das determinações da SEAV, as deliberações da Congregação e as legislações concernentes ao ensino técnico e secundário.

Também era sua atribuição “manter a ordem e a disciplina dentro do Ginásio, e aplicar o princípio de autoridade quando se fizer necessário” (ESTATUTO DO GAAC DE CAMPINA GRANDE, 1968, s.p.). Manter a ordem dentro da instituição era um pré-requisito, conforme entendido pelos docentes que elaboraram o Estatuto do GAAC, que promoveria a disciplina e a docilização dos corpos, com vistas ao melhor funcionamento da instituição. Ordenar o desordenado através da imposição e do uso de autoridade era uma das estratégias legais conferidas ao gestor por meio do referido documento. Nesse sentido, percebemos, neste documento, o desvelar da arquitetura escolar enquanto “um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para aprendizagem sensorial e motora” (ESCOLANO, 2001, p. 26).

O diretor detinha, ainda, sob sua responsabilidade o zelo pelo patrimônio escolar. A ele cabia o dever de elaborar as despesas do orçamento anual escolar, com o auxílio esporádico do secretário escolar. Era de sua incumbência também apresentar todo ano à SEAV um relatório escolar com todas as

atividades realizadas na instituição e emitir portarias e pareceres que contribuíssem para o melhor funcionamento da escola. O vice-diretor possuía as mesmas atribuições do diretor, e também o substituiria em sua ausência por algum motivo extraordinário, férias ou vacância de qualquer outra natureza.

O secretário escolar era responsável por diversas atribuições, as quais estavam sob a dependência do diretor escolar. Dentre as mais variadas, destacamos as atividades mais essenciais de sua incumbência: organizar a escrituração do estabelecimento de ensino; organizar a secretaria; encarregar-se das correspondências oficiais; organizar o funcionamento de toda a secretaria da escola, distribuindo as atividades entre os pares e supervisionando as atividades; encaminhar ao reitor os requerimentos dirigidos a ele; servir de secretário nas sessões da Congregação, utilizar a palavra quando solicitado pelo gestor escolar e convocar por escrito os docentes para as sessões deste órgão.

Para além dessas funções, outras atribuições eram de sua incumbência: assinar os documentos oficiais da escola; organizar e manter ordenados os registros dos funcionários; articular, junto ao Serviço Central de Administração da Secretaria de Agricultura, os requerimentos pertencentes à instituição; supervisionar o ponto dos professores, registrando suas respectivas faltas; supervisionar o horário de chegada dos funcionários, atribuindo falta ao que chegasse atrasado ou se retirasse do local de trabalho antes de encerrar o expediente; expedir certificados escolares e documentos para serem assinados pelo diretor; zelar pelo devido cumprimento da legislação do ensino e das medidas de caráter administrativo relativas ao pessoal e material, além de organizar as requisições de material necessário ao estabelecimento a serem encaminhadas ao Departamento de Serviço Público.

O serviço do secretário escolar, como visto acima, além de complexo e repleto de pormenores, também era uma atribuição de exercício de poder. Ele poderia supervisionar e exercer o controle sobre o horário de trabalho dos funcionários e de ratificar as faltas destes e dos docentes. Como vimos, não era permitido ao funcionário se atrasar ou sair antes do final do expediente sem permissão. Assim, o secretário poderia exercer a vigilância e punir os infratores, atribuindo falta no respectivo funcionário que agisse de encontro às normas escolares.

**FIGURA 2** - Secretaria e secretárias do GAAC.

**Fonte:** Arquivo da EAAC.

O acervo da instituição dispõe de pouquíssimas fotografias escolares do período abordado por este trabalho. No arquivo da instituição, digitalizamos as fotografias acima, as quais nos permitem vislumbrar a secretaria da escola nos seus primeiros anos de funcionamento.

Sobre a fotografia, podemos refletir acerca do cuidado do fotógrafo em demonstrar os elementos ornamentais da imagem que compunham a secretaria escolar: birôs na sala dispostos em fila, organizados para uso da secretaria, estantes dos arquivos escolares, duas funcionárias em seus ofícios: a primeira trabalha em uma máquina de escrever, representando a utilização de aparato “moderno” na escola, enquanto a segunda possivelmente consulta algum documento escolar.

Ainda nos revela que os funcionários não usavam fardamento escolar para o trabalho, pois cada uma se veste à sua maneira ou como lhe parece mais conveniente, o que indica não ter havido padronização. Notamos que a secretaria funcionava como arquivo da escola pela quantidade de pastas armazenadas nos armários.

### 3.4 Rastros do passado: ex-alunos do GAAC

Este tópico pretende atender às sugestões teóricas que seguimos, as quais afirmam a fundamental importância de inventariar o quadro dos sujeitos que compuseram a vida escolar. Inventariar o quadro discente se torna, portanto, imprescindível para o vislumbre da cultura escolar.

No que se refere aos sujeitos que estudaram no GAAC no período estudado, realizamos um levantamento do total de alunos por gênero matriculados na instituição, de acordo com as séries que eles frequentaram, conforme a tabela abaixo:

**TABELA 1** - Total de aluno(a)s matriculado(a)s no GAAC (1963-1971).

<b>Anos</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>	<b>4ª Série</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total de aluno(a)s matriculados</b>
<b>1963</b>	26	X	X	X	19	7	26
<b>1964</b>	40	17	X	X	27	30	57
<b>1965</b>	45	34	17	X	X	X	134
<b>1966</b>	35	50	28	11	80	44	124
<b>1967</b>	54	57	29	29	104	65	169
<b>1968</b>	39	36	39	17	80	51	131
<b>1969</b>	49	61	24	18	61	91	152
<b>1970</b>	68	47	41	13	74	95	169
<b>1971</b>	124	88	37	28	109	168	277

**Fonte:** Arquivo da EAAC. Tabela elaborada pelo autor.

A tabela pretende demonstrar, através da pesquisa direta realizada nos diários de sala, chamados “cadernos de assiduidade”, e em alguns livros de matrículas – por vezes, incompletos e de difícil interpretação – o número de alunos que ingressaram na instituição por sexo, mostrando a evolução no quadro de alunos e alunas matriculados no GAAC com o passar dos anos, proporcionando, desse modo, crescimento e solidificação à escola.

Os alunos matriculados eram distribuídos por turmas mistas de acordo com a quantidade de alunos e alunas necessários para a formação de turmas e respeitando suas respectivas faixas etárias. Cada turma, conforme o Estatuto do GAAC, só poderia conter no máximo 40 alunos. Até o ano de 1968, ela funcionava somente no turno da manhã. A partir de 1969, com a ampliação do número de alunos, a formação de novas turmas e reorganizações escolares, passou a funcionar também no turno da tarde, proporcionando mais turmas e mais vagas na instituição. O prédio sede contava com oito salas de aula.

Para o primeiro ano de aulas regulares, foram matriculados 26 alunos na instituição. Foi formada apenas uma turma, a 1ª série do Ginásial, no ano de 1963. Dos 26 alunos, 7 eram mulheres. A faixa etária dos alunos oscilou entre de 12 e 18 anos, o que demonstra uma turma variada em gênero e faixa etária. Os mesmos possuíam várias nacionalidades: alguns eram da Paraíba, outros de Ceará e Pernambuco.

Em 1964, segundo ano de funcionamento da escola técnica em Campina Grande, já instalada no Ginásio Municipal Anita Cabral, o número de alunos aumentou em mais de 100%, ao passo que o número de mulheres matriculadas superou o de homens. Naturalmente, a escola nesse ano já possuía turmas da 2ª série do Ginásial. É possível que ela tenha ganhado mais credibilidade a partir de divulgações em Campina Grande e em cidades circunvizinhas.

Em 1965, a clientela mais uma vez aumenta e atinge a marca dos 134 alunos regularmente matriculados. Não foi possível determinar a diferenciação entre o público masculino e feminino. Com a aprovação dos alunos das séries antigas e com novas matrículas, a instituição já possuía turmas da 1ª à 3ª séries do Ginásial.

Pela segunda vez, em 1966, a escola ultrapassa os 100 alunos regularmente matriculados, chegando a 126. De acordo com os documentos disponíveis, o número de alunas atinge a marca de apenas pouco mais da metade em comparação ao público masculino.

Com a transferência para Lagoa Seca em 1967, o número de alunos atinge seu recorde, chegando a 169 alunos matriculados. A quantidade de alunos a partir desse ano viria a aumentar substancialmente. Com poucas instituições escolares no município, a escola, então, começava a exercer o papel de formadora de alunos e mão de obra, atendendo a uma demanda local muito forte.

Importa destacar que este número não corresponde ao número de interessados em ingressar na instituição, pois muitos ficavam reprovados nos exames admissionais, ou seja, o número de matriculados é sempre menor que o de sujeitos que tentam ingressar na escola. Os anos subsequentes revelam sempre progressivo aumento no contingente do alunado.

Esse exame admissional consistia em avaliações das seguintes matérias: português, matemática, geografia e história. Era uma exigência da SEAV. Para participar do referido exame, uma série de documentos eram requeridos pela escola: certidão de nascimento, atestado de sanidade física e mental, atestado de vacinação antivariólica e duas fotos 3x4. Todos os documentos deveriam ser acompanhados pelo formulário preenchido pelos pais ou responsáveis pelo aluno. Tais informações demonstram que o ingresso na instituição era bastante seletivo. Era preciso atingir certo nível de conhecimento e intelectualidade. Sobre este aspecto, nossa entrevistada revela:

[...] nós começamos a estudar na Escola Agrícola, na antiga escola técnica, foi lá acima do correio, foi lá que eu fiz meu exame de admissão, porque de primeiro você fazia um exame de admissão pra poder entrar na primeira série. Num é agora não, agora entra normal, né? O primeiro exame foi cancelado, por conta de colinha que existiu entre os alunos. Tem muitos que num paga o pato, mas paga. Pela ousadia de São Pedro, São Paulo paga, né? Uns num fizeram, mas por causa de uns, todos pagaram. Aí, fizeram novamente outro exame de admissão. A gente passou novamente (informação verbal<sup>61</sup>).

A ex-aluna recorda seu ingresso no GAAC, ocorrido através do método seletivo do exame admissional. Ela lembra a tática dos candidatos, que denominou de “colinha”, na tentativa de burlar o sistema de ingresso escolar, ou seja, a estratégia institucional, a norma por excelência. Os que prestaram o exame com práticas de astúcia e habilidade tentaram “colar”, investiram em *golpes* na espessura enrijecida do sistema para o ingresso na instituição. Notamos que os alunos jogaram, pelo exercer de suas artimanhas, no campo da *estratégia* alheia, a qual “é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2008, p. 101). Por isso, diz-se que “a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ [...] apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões

---

<sup>61</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa em 13 jan. 2016.

que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 2008, p. 100. Grifo do autor).

Eles se utilizaram de cálculos e astúcias para aproveitar as possibilidades e as falhas que a vigilância abria esporadicamente. Esse espaço de brecha é uma pequena fenda, uma rachadura no sistema, explorada através da *tática*, que “é a arte do fraco” (CERTEAU, 2008, p. 101). O que os alunos - enquanto sujeitos que quiseram burlar - esperavam era que suas práticas sub-reptícias produzissem efeitos que o adversário não esperava. Eles agiram silenciosamente no território alheio, impondo suas artes e traquinados. Todavia, segundo a ex-aluna, os golpes proferidos pelos alunos não surtiram os efeitos desejados, senão outro, o de um novo exame mediante o cancelamento do primeiro. Outra entrevistada também lembrou a prática escolar do exame admissional no GAAC:

[...] fiz o primário com Sônia de Zezito, estudei primário com ela. E fiz admissão. Na primeira etapa, eu não passei. Na segunda etapa, fui fazer reforço com Júlia Arruda, aí passei. O primeiro ano que ele funcionou ali no prédio (informação verbal<sup>62</sup>).

Terezinha Ferreira Costa lembra sua primeira tentativa de ingresso na escola e sua não aprovação. Conseqüentemente, ela revelou a existência de uma segunda etapa do teste de admissão. Essa etapa era realizada no meio do ano, quando os alunos tinham nova chance de ingresso. Graças às práticas de sociabilidade do “reforço”, a entrevistada ingressou no GAAC.

---

<sup>62</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

**FIGURA 3** - Ex-alunos e ex-professores do GAAC em aula de campo.



**Fonte:** Acervo particular de Terezinha Ferreira Costa.

A fotografia acima mostra o professor de matemática José Freire, o terceiro da esquerda para a direita, que se encontra abaixado e de óculos. De camisas brancas estão, da direita para a esquerda, os professores holandeses: Henrique e Alvinho. Este, de mecânica; aquele, de agricultura. À esquerda, o rapaz de pé com as mãos para a frente é o atual comerciante de Lagoa Seca conhecido como Naldo Tomé. Da direita para a esquerda, a garota sentada é Neuza dos Anjos, que se tornaria professora da EAAC nos de 1984 a 1985. A fotografia tirada nos espaços rurais da escola ensinava enfatizar a singularidade da escola enquanto instituição agrícola, transparecendo, assim, a mais notável característica de seu perfil identitário conforme o objetivo dos professores holandeses, que possuíam a prática singular de fotografar os alunos do GAAC nas mais diversas atividades, como recreações, aulas de campo, dentre outras. Para Molina (2015, p. 485):

As intencionalidades tomadas pelo fotógrafo de forma planejada, no interior da fotografia, agregam valor aos sujeitos e ao tema recortado, valorizando as linhas dos edifícios, as posturas das alunas e o ideal de educação daquele momento. Nesse aspecto, essas fotografias produzem mundos, promovendo um estado do olhar pertinente às preocupações com aquelas diretrizes de educação.

**FIGURA 4** - Ex-alunos do GAAC nas instalações da escola em Lagoa Seca.



**Fonte:** Acervo pessoal de Terezinha Ferreira Costa.

A fotografia acima foi tirada nas instalações próprias do Ginásio Agrícola em Lagoa Seca, em 1968. A quarta criança da esquerda para a direita é uma das entrevistadas nesta pesquisa, Terezinha Ferreira Costa. Conforme foi possível verificar, a estrutura do local onde foi tirada a fotografia é a mesma da atual EAAC, no que diz respeito às salas principais e à diretoria da escola.

Na fotografia, é possível vislumbrar que o fardamento escolar, nesse período, era composto de blusa e calça para meninos e meninas. A importância de atentar para o fardamento consiste em que as roupas da escola constituem uma memória escolar a ser (re)lembrada. Concordamos com Stallybrass (2012, p.14), para quem “a roupa tende, pois, a estar poderosamente associada com a memória ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória”. A partir da fotografia que exhibe rastros da cultura escolar, as roupas escolares aparecem em abundância, valorizando a memória visual do passado escolar.

Os ex-alunos entrevistados afirmaram ter guardado por muito tempo suas fardas do GAAC, demonstrando a relação de afetividade e sensibilidade desses sujeitos com as suas peças de roupa. A ausência do GAAC em suas vidas podia ser ressignificada ao olharem-nas. O fardamento escolar gerou atitudes na vida dos ex-alunos demonstrando a densidade de sua relação afetiva com a escola e com seus vestígios em suas vidas. Conforme Stallybrass (2012, p. 26): “uma rede de roupas pode efetuar as conexões do amor através das fronteiras da ausência, da morte, porque a roupa é capaz de carregar o corpo ausente, a memória, a genealogia, bem como o valor material literal”.

Não é possível saber com certeza quem tirou a fotografia, mas, de acordo com a entrevistada, professores holandeses tinham a prática constante de fotografar os alunos da escola em diversas ocasiões e, nesse sentido, é possível que um deles tenha tirado a fotografia acima. De todo modo, o fotógrafo ensinou relacionar a escola ao seu perfil agrícola, pois há alguém segurando um animal, um bode ou uma ovelha, para a foto. Esse animal simboliza a singularidade da única escola agrícola da região de Campina Grande. Ele é o passaporte identitário na imagem. Nesse sentido, ela é idealizada, montada, esquematizada, produzida para ser lida da maneira como o autor tenciona, sujeita à (re)leitura do espectador (MOLINA, 2015). Na perspectiva do autor, os alunos da escola são os protagonistas da fotografia, que pode ser interpretada como sinônimo da singularidade e representante da escola.

Mas, quem eram os alunos do Ginásio Agrícola e a qual tipo de público a escola atendia? Seu público foi bastante variado durante o período abordado em termos de sexo, perfil econômico e de origem. Até 1967, a maior parte era campinense. Com a transferência para Lagoa Seca, logo este quadro se alterou, e os alunos da instituição a partir de 1967 passa a ser majoritariamente oriunda desta cidade. O decreto de 1946, sobre o qual já falamos, também prevê a qual tipo de público as escolas agrícolas brasileiras deveriam atender:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.

3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1946, art. 2).

Não somente os documentos escolares e as legislações dão testemunho, como também nossos entrevistados relembrou o tipo de público a que a escola atendeu nesse período: “mas a gente tinha muito pessoal de Campina, Lagoa Seca que estudavam lá. E eu fiquei de 70 a 71, eu fiz até a minha alfabetiza [...], uma parte da minha alfabetização, até a sexta série (informação verbal<sup>63</sup>).

Havia ainda alguns alunos do distrito de Galantes e da cidade de Patos. Outros vinham de transferência de outras escolas campinenses, como o Colégio Pio XI, a Escola Estadual de Campina Grande, a Escola Normal de Campina Grande, a Escola Normal Arruda Câmara, de Pombal, e também o Colégio Comercial F. Martinho Sta. Luzia. A nosso ver, isto conferia certo *status* à escola, levando os alunos a preferir esta instituição.

Fontes documentais de 1968 a 1971 revelam que o público da escola era predominantemente da cidade de Lagoa Seca, tudo indica que devido à questão do acesso escolar. Isto não impediu que vários alunos provenientes de cidades vizinhas, como Lagoa de Roça e Campina Grande, estudassem na instituição. Os alunos eram provenientes tanto da pequena zona urbana de Lagoa Seca como dos vários sítios da cidade, como Alvinho, Amaragi, Araticum, Conceição, Covão, Cumbe, Floriano, Gravatá, Imbaúba, Jenipapo, Lagoa do Gravatá, Oiti, Onze Cruzes, St. Antônio, São Francisco, Riachão, Vizinho, dentre outros. Aumentou consideravelmente, na população da zona rural deste município, o número de técnicos agrícolas formados pela escola.

Uma das nossas entrevistadas, quando indagada sobre a proveniência dos alunos, instaura certa tensão de informações quando as comparamos com aquelas levantadas pelos documentos escolares e relembra que o público era

[...] da Paraíba inteira. Daqui de dentro, tinha muito pouco. Na época, daqui de Lagoa Seca, eu posso até contar. Só tinha: eu, Luzinalda, é, Neuza, Lourdes Cabral, Mariza. Pronto. O restante era tudim de fora. Todos de fora. De Souza, de São Gonçalo, de Guarabira, lembro demais, de Guarabira, Bananeiras. Tinha lá alunos de Bananeiras aqui na escola, mesmo tendo a escola agrícola lá, mas tinha aluno de aqui em Lagoa Seca. Aluno de

---

<sup>63</sup> Entrevista concedida por Maria de Lourdes Araújo ao pesquisador em 3 jul. 2013.

Campina Grande tinha muito também, de Solânea. Eu lembro demais de pessoal de fora. De Itaporanga também tinha aluno lá com a gente, sabe? A minha turma era muito pequena, era somente 17 ou 27 alunos, mas era, só tinha esses de Campina Grande, o restante era todos de fora (informação verbal<sup>64</sup>).

Do cruzamento de fontes históricas resultam possíveis divergências, mas, ao invés de submetermos um ou outro conjunto de informações ao crivo de quem estaria representando a “verdade”, observemos as especificidades das fontes. Do período afirmado acima, que corresponde de 1967 a 1971, afirmamos que a *maioria* dos alunos era de Lagoa Seca, de acordo com os registros de alguns livros de matrículas, o que não exclui a possibilidade de haver alunos das cidades acima mencionadas pela ex-aluna, pois nesse período a escola já possuía oito turmas funcionando regularmente.

Outro ponto é que devemos observar as especificidades da memória. A entrevistada estudou no período de 1967 a 1974. Quando ela diz “na época aqui de Lagoa Seca”, refere-se do ano de 1968 a 1974, ou seja, são seis anos de vivências escolares, incluindo o curso ginásial e mais dois anos de técnico. Há de se levar em conta que se trata de um período longo e que quando o sujeito depõe sobre uma longa temporalidade, ele tem a tendência de condensar a vastidão do tempo a pequenas frases que ensejam dar conta de todo o período.

O passado é atualizado através da rememoração conduzida pelo ato da lembrança instigada. Os relatos são representações, tramas, fruto de uma apropriação (CHARTIER, 1990) que os sujeitos fazem de suas próprias memórias, ressignificando-as de acordo com o seu presente, ou, nos termos de Koselleck (2006), seu espaço de experiência (o presente que consiste no passado atualizado). É um passado simplificado/atualizado (RICOEUR, 2010). A entrevistada, quando afirma quase não haver alunos de Lagoa Seca, fala sobre seis anos de maneira condensada, e, nesse caso, é possível que esteja relacionando o fato a algum ano de sua experiência escolar, com todo o período que estudou na instituição.

Quanto à temática da diferença entre matrículas por gênero, no ano de 1967 não houve diferença extrema em relação ao número de mulheres e homens matriculados.

---

<sup>64</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo ao pesquisador em 19 jan. 2016.

Na temporalidade abordada neste estudo, notamos que somente no primeiro ano de funcionamento escolar há uma baixa porcentagem de mulheres. Mas, nos anos que se seguem, há um equilíbrio constante, no qual as mulheres chegam a superar o contingente de homens como nos anos de 1964, quando elas ocupam 52,63%, em 1965, 57,29%; em 1969, 59,86%; em 1970, 56,21% e em 1971, 60,64%. De sorte que a ditadura militar, instaurada desde 1964, não promoveu nenhuma influência em relação ao quadro de alunas matriculadas na instituição.

Isto revela que, por ser o GAAC uma instituição educativa voltada para a formação média e para o ensino técnico, com a intenção de formar técnicos agrícolas capacitando jovens para o mercado de trabalho na área rural/agrícola, as mulheres, embora tenham por muito tempo ocupado o espaço na vida social de donas de casa, além de ingressarem na vida educativa, também desejam ocupar outro espaço, o do mercado de trabalho, mesmo que na área rural.

O quadro de matrículas nos possibilita visualizar que a mulher está inserida de forma decisiva e influente na história do GAAC. Os dados apontam ser notável a participação feminina em vários lugares sociais, sendo a escola um locus de preparação profissional para o trabalho não doméstico, pois a formação agrícola incluiria a mulher no mercado técnico reconhecido em nível nacional.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola regia, no Título V, *Do Ensino Agrícola Feminino*:

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres (BRASIL, 1946, art. 52).

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

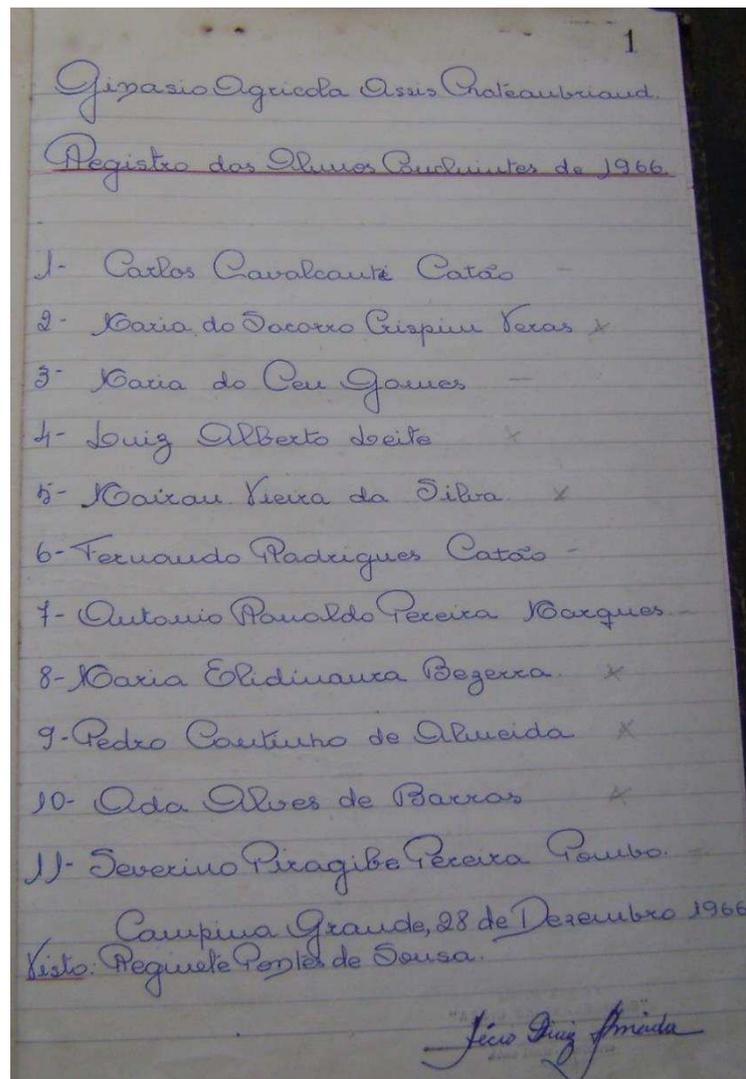
1. E' recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina (BRASIL, 1946, art. 52).

Apesar de a lei garantir o ingresso feminino na instituição, ela possuía a prerrogativa de turmas separadas por gênero, orientando sobre a diferenciação de gênero. Não deveria haver distinção nem separação de gênero. A disciplina de Educação Física era praticada em separado: havia a turma feminina e a masculina. Essa prática se estendeu no Ginásio Agrícola até o ano de 1973, de acordo com o que observamos nas cadernetas de assiduidade disponíveis no

arquivo escolar da instituição. Porém, no tocante às salas de aula, o GAAC manteve em todo o período estudado a dinâmica de turmas mistas, não havendo distinção entre os sexos.

A primeira turma a conseguir concluir o Curso Ginásial Agrícola (Maestria Agrícola) do GAAC colou grau na noite de 28 de dezembro de 1966, no salão social do Grêmio Recreativo de Sargentos e Subtenentes do Exército (Gresse). A sessão solene foi realizada com a presença do colegiado e de convidados para celebrar a noite e o acontecido. Era uma das primeiras conquistas simbólicas da escola que proporcionava o reconhecimento nacional pela SEAV enquanto instituição. As solenidades foram transmitidas pela Rádio Borborema de Campina Grande, que cedeu horário gratuito à escola. A cerimônia foi marcada pela valsa dançada pelos formandos, que festejaram com seus respectivos padrinhos e madrinhas o júbilo do momento.

**FIGURA 5** - Ata oficial dos nomes da primeira turma de formandos do GAAC.



**Fonte:** Acervo da EAAC de Lagoa Seca.

A imagem acima foi digitalizada do chamado “Livro de concluintes” do GAAC. Nela, observa-se o número e os nomes dos alunos que compuseram a primeira turma de formandos da instituição, os quais comparecem às festividades do evento anteriormente citado.

Na temporalidade estudada, houve cinco turmas formadas após a primeira. A segunda turma concluiu em 1967 e realizou suas festividades no dia 15 de dezembro desse mesmo ano. Ela colou grau com 26 alunos, ou seja, mais que o dobro da primeira. A próxima turma a despedir-se do GAAC festejou sua formatura na noite de 14 de dezembro de 1968 conseguindo sua conclusão com 14 alunos.

Em 13 de dezembro de 1969, contando com 18 alunos, a quarta turma concluiu seus estudos no educandário. A ocasião da conclusão dessa turma foi celebrada com muita festa, organizada pelos alunos e funcionários escolares.

Fontes escritas, orais e fotográficas dão testemunho desse acontecimento na história do GAAC.

Para comemorar a formatura dessa turma, a escola realizou uma sessão solene de colação de grau para a entrega de diplomas. A cerimônia foi realizada na instituição vizinha à escola, o Lar do Garoto Padre Otávio Santos. Essa noite de festividades contou com a presença de vários professores e também do então prefeito de Lagoa Seca, João Jerônimo dos Santos, do próprio Padre Otávio Santos, do ex-prefeito Francisco Camilo de Oliveira, dentre outros convidados.

A cerimônia começou com a composição da mesa, seguida da entrega dos diplomas de conclusão de curso ginásial agrícola aos alunos, acompanhados de seus respectivos padrinhos. Após a entrega, a oradora da turma, a aluna Maria Lima da Silva, agradeceu à instituição, ao diretor João Barbosa, aos funcionários e aos professores em seu discurso.

Após a fala da aluna, o prefeito João Jerônimo da Costa agradeceu ao GAAC pelo seu papel social, solicitando à direção da escola a ampliação de suas instalações para atender melhor à demanda de alunos. Prosseguiu enfatizando a necessidade de os alunos prosseguirem seus estudos na área agrícola. Reportou-se aos tempos em que o GAAC não estava em Lagoa Seca, enfatizando as dificuldades de os jovens obterem educação técnica. Eles tinham de se deslocar para municípios distantes, ou até mesmo a pé para Campina Grande quando a escola estava lá para obter o nível de estudos desejado. Na grande maioria dos casos, somente quem possuísse recursos para financiamento dos estudos poderia concluí-los. Frisou que a maioria dos moradores de Lagoa Seca era pobre e que sem a presença da escola na cidade, não haveria condições de grande parte dos moradores da zona rural estudar.

Por fim, o diretor da escola, agradeceu aos presentes e ao reverendo Padre Otávio pela cordialidade de ter cedido o espaço para a realização da cerimônia do GAAC. Um dos ex-alunos entrevistados lembrou a solene ocasião: “[...] quando eu terminei, em 68, a gente fez a festa até no Lar do Garoto, colação de grau, essas coisas, recebeu diploma e tudo [...] foi uma festa, um jantar, baile, tudo, quando a gente terminou” (informação verbal<sup>65</sup>). De fato, Pedro Jerônimo formou-se em 1969, de acordo com os documentos de ata

---

<sup>65</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

escolar. A ex-aluna, irmã do entrevistado, também recordou a festa de colação de grau:

[...] tinha festa. Nós mesmos quando terminamo a colação de grau, eu fiz uma festa lá no Lar do Garoto, foi um baile, uma festona. A gente promoveu foi uma festona. A gente fazia aquelas festa, era muito bonita aquelas festa de primeiro (informação verbal<sup>66</sup>).

**FIGURA 6** - Solenidade da coleção de grau da 4ª turma do GAAC.



**Fonte:** Arquivo pessoal de Pedro Jerônimo da Costa.

A fotografia acima é um registro da noite da colação de grau da quarta turma, da qual nosso entrevistado, Pedro Jerônimo da Costa, participou. De pé, ao centro, está o segundo prefeito eleito de Lagoa Seca, João Jerônimo da Costa<sup>67</sup>. Ao seu lado esquerdo, está o primeiro gestor do GAAC, professor João Barbosa de Souza, que à época estava encarregado apenas da diretoria escolar e lá não mais exercia a docência. À esquerda, Mariza Cabral, professora de inglês e, na ponta direita, professor Amaury Vasconcelos.

<sup>66</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>67</sup> Seu mandato no município foi entre o período de 31/01/1969 a 31/01/1973.

**FIGURA 7** - Solenidade da coleção de grau da 4ª turma do GAAC.

**Fonte:** Arquivo pessoal de Pedro Jerônimo da Costa.

Esta fotografia também remete à mesma mesa. Da esquerda para a direita, observamos: o diretor João Barbosa de Souza, Amaury Vasconcelos, professora Elisabeth Vasconcelos, Laura, secretária escolar, Severino Duarte e, por último, à direita, Padre Otávio.

As roupas utilizadas pelos presentes falam muito sobre a ocasião. Por serem pessoas que representavam posições de destaque na sociedade, como políticos, professores e diretores, os trajes utilizados na ocasião da solenidade eram formais: terno, paletó e gravata. Nesse sentido, as roupas dizem respeito a atitudes perante a vida, modos de conceber o social, modos de conceber os momentos singelos. A roupa, para além da simples cobertura do corpo, confere sentidos múltiplos e significados. Memórias múltiplas sempre estão inscritas nas roupas (STALLYBRASS, 2012).

Enquanto vestígios do tempo, estas imagens nos remetem às pessoas que fizeram parte da trajetória escolar. Aludem também ao espírito comemorativo mantido pela instituição. De acordo com os arquivos escolares, todos os anos, a partir de 1966, o GAAC celebrou com festividades compostas de baile, jantar e danças no Lar do Garoto as refeições de grau de suas turmas. Isto reflete a valorização que a diretoria concedia às formações das turmas da escola. Também demonstra que a escola era integrada entre professores, alunos e diretoria escolar, pois, para a realização dessas festas, os organizadores dos

eventos não compunham apenas uma dessas classes, mas se tratava de uma integração mútua entre todo o corpo escolar.

Os dois últimos anos que se seguem dentro de nosso recorte temporal foram os que formaram ainda duas turmas: em 14 de dezembro de 1970, mais 18 alunos compuseram a quinta turma; e, por fim, o livro de registros do GAAC nos mostra um total de 13 alunos que concluíram o curso pela instituição no ano de 1971.

### **3.5 Disciplinas escolares e ex-docentes do GAAC**

O conjunto de disciplinas faz parte da organização da escola e é algo produzido com vistas a gerar ordenamento no sistema de ensino e nos conteúdos programados para orientar as práticas educativas e selecionar quais conteúdos serão ou não ministrados em sala com dimensão ampla, pois se vincula à escola e também à comunidade na qual se integra.

Por ser um dos pilares norteadores da escola, porquanto a constituição curricular não é aleatória e faz parte de um processo de construção identitária institucional, o currículo é uma prática pedagógica. É um instrumento de mediação para o conhecimento advindo das disciplinas escolares. Contribui para a mediação entre os saberes e os sujeitos, que retornarão aos seus contextos sociais com outra cosmovisão e para efetiva participação no mundo do trabalho.

Pensamos que a importância de se observar o currículo como formador do perfil identitário da instituição consiste no fato de que ele constitui peça chave, um mecanismo social de formar sujeitos e também remodelar subjetividades através da construção dos diversos conhecimentos escolares. As ideologias presentes em uma instituição escolar também são resultado do próprio conjunto de disciplinas que ela impõe, assim como os procedimentos pedagógicos assumidos pelo corpo docente.

O currículo é um artefato cultural implicado em relações de poder e é produtor de identidades sociais e individuais, particulares. É um elemento contextual com sua própria historicidade e particularidades locais vinculado à organização da sociedade.

Ele vincula as concepções de sujeitos no que tange aos processos educativos e sociais, aos processos de conservação dos saberes escolares ou não, com vistas a transformar a realidade social. A formação que os indivíduos

irão receber, vinculada ao programa do currículo, configura-se em preparar o indivíduo para instâncias da vida social: o mundo das diversas relações, dentre elas, principalmente as do trabalho.

O currículo escolar estava organizado e bem estruturado, seguindo o modelo “de acordo com as instruções referentes à Adaptação do Ensino Agrícola de Grau Médio, à lei de diretrizes e bases já aprovadas pelo conselho federal de educação (PARECER N. 121/62, DOCUMENTO N. 6, s/d, s.p.)”, sendo as mesmas submetidas ao Conselho e sanção do Ministro da Educação e Cultura (ATA DE REUNIÃO, 1963).

Durante o ano de 1963, o corpo do Ginásio Agrícola se reuniu três vezes. A primeira reunião teve o propósito de discutir sobre a elaboração do currículo escolar com o corpo de professores. Na ocasião, ficaram decididas quais disciplinas fariam parte do currículo escolar e quais seriam os respectivos docentes a ocupar os cargos. Além de quais disciplinas cada docente ministraria, os docentes ainda discutiram juntamente com a Congregação sobre o salário dos professores. Após deliberação, decidiram que o diretor escolar determinaria o salário dos professores do Ginásio.

Apesar de estabelecido um conjunto de disciplinas escolares quando da fundação do GAAC, a orientação curricular da instituição foi tema de debate nas primeiras reuniões escolares, ao lado da fixação de outras diretrizes escolares.

Mas, em 22 de fevereiro de 1963, o Diretor João de Souza Barbosa convocou o corpo docente e de funcionários para sessão ordinária na Faculdade de Filosofia, localizada na Rua Afonso Campos, em Campina Grande, para deliberar acerca do estabelecimento de disciplinas escolares e organização do currículo. Foi o início das alterações, das regulamentações para o primeiro ano de funcionamento da recém-nascida instituição agrícola campinense.

Na reunião, o Diretor João Barbosa explicou que, para o estabelecimento do currículo escolar, seriam seguidas as diretrizes da Escola Técnica de Bananeiras, tendo ele em mãos na reunião as instruções advindas daquela escola. As escolas agrícolas da Paraíba eram subordinadas à SEAV. A partir destas reuniões ordinárias, os professores do GAAC foram sendo definidos para a elaboração do quadro docente e suas respectivas disciplinas.

Este quadro foi sendo alterado, mas pouco modificado até 1971. De acordo com Julia (2001, p. 14-15), o espaço escolar, as disciplinas oferecidas e o corpo profissional técnico são os principais aspectos que constituem

essencialmente uma cultura escolar. Complementamos esse raciocínio afirmando ser necessário acrescentar o corpo discente, tendo em vista que a mesma cultura escolar é moldada para e pelo contingente de alunos.

A constituição e, em especial, a mudança ou introdução do corpo disciplinar escolar são pistas para a compreensão dos referenciais aos quais elas querem atingir, como também para pensar nas conexões com o presente histórico:

[...] as escolhas e detalhamentos das matérias passam a ser vistos como um processo complexo, que envolve diversos atores e interesses, em que cada disciplina tem sua especificidade com distintos conflitos nos diferentes níveis de ensino (OLIVEIRA, 2008, p. 110).

Desse modo, elaboramos um quadro didático com as disciplinas escolares ministradas pela instituição dentro de nosso recorte temporal. As disciplinas escolares são “um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (JULIA, 2001, p. 33). Elencamos todo o corpo docente que compunha o quadro nesta temporalidade. A partir do quadro, é possível ter uma noção das singularidades do GAAC enquanto escola técnica reveladas no currículo escolar, e que aparecem também no conjunto de disciplinas.

Todas as informações do quadro, como nomes de professores e das disciplinas, seguiram as indicações dos diários de sala. Foram digitalizados todos os diários disponíveis de cada ano do período de 1963 a 1971, que correspondente à época em que a escola manteve a nomenclatura de Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”.

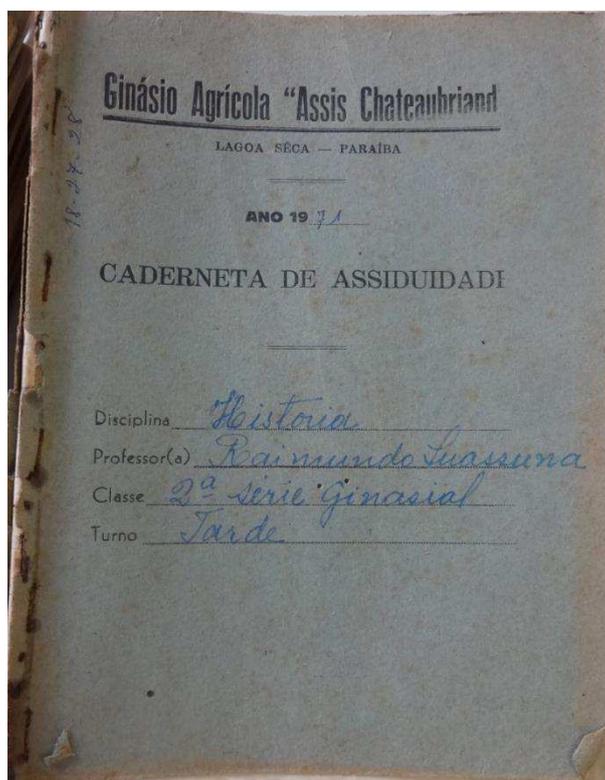
É certo que, por cada ano, o GAAC oferecia mais disciplinas por série, mas foram listadas apenas aquelas que os diários de sala nos evidenciaram de fato. Algumas séries apresentavam mais de uma turma, por exemplo, a turma A, B e, em alguns casos, C. Optamos por ocultar estes dados, pois, de outro modo, o quadro se tornaria ainda mais extenso, cansando o leitor. Este fato por si só não prejudica as informações.

A cronologia se apresenta da forma mais simples que pudemos elaborar. Algumas seções apresentam lacunas, porquanto o nome de alguns docentes não traz suas respectivas disciplinas ou vice-versa. Todavia, achamos mais

adequado do ponto de vista metodológico registrar, mesmo que de forma incompleta, a informação que os arquivos nos apresentaram, a fim de conservar a integridade da informação.

A título de ilustração, apresentamos adiante a fotografia de um diário da disciplina de História, do ano de 1971. Foi através destes diários que foi possível confeccionar o quadro<sup>68</sup>.

**FIGURA 8** - Amostra de uma capa de caderneta de assiduidade do GAAC da disciplina de História.



**Fonte:** Acervo da EAAC. A partir de 1966, os diários de sala passam a se chamar “Caderneta de Assiduidade”.

A escrita deste trabalho também caminha no sentido de colaborar com a elaboração de uma memória sobre a EAAC. Ao listar o nome de todos os professores que fizeram parte da instituição no recorte temporal desta pesquisa e trazer ao texto historiográfico os nomes dos sujeitos que foram atuantes na escola, acreditamos contribuir com o esforço da construção dessa memória. A historiografia deve servir para a construção de uma memória equilibrada a partir de uma operação historiográfica entre as lembranças e os esquecimentos.

<sup>68</sup> O quadro elaborado demonstrando o corpo de disciplinas e de docentes no período de 1963 a 1971 encontra-se na sessão dos *anexos* deste trabalho.

Assim, foi preocupação primordial não deixar cair no esquecimento o nome dos sujeitos docentes que fizeram parte da história desta instituição. Em alguns casos, não nos pareceu justo riscar seus nomes da lista do quadro de profissionais da escola pelo simples fato de não ser possível determinar suas disciplinas. Seria um desserviço nosso à memória dos docentes e da escola. Portanto, insistimos em registrá-los.

Em relação às disciplinas ofertadas na instituição, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola advertia que as escolas de ensino agrícola organizariam seus currículos com base não apenas nas disciplinas voltas à formação técnica, mas atentariam para a formação geral. Esta divisão estava preconizada nos seguintes artigos:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana (BRASIL, 1946, art. 2).

Art. 16. As disciplinas constitutivas do Curso de iniciação Agrícola, do Curso de Mestria Agrícola, dos cursos agrícolas técnicos e do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica serão de duas ordens:

a) disciplinas de cultura geral;

b) disciplinas de cultura técnicas (BRASIL, 1946, art. 16).

Por esse motivo, a escola agrícola ofertava o curso ginásial, com duração de quatro anos, e o curso técnico, com duração de dois, seguindo a orientação das legislações. Os cursos das escolas agrícolas deveriam se encaixar nas modalidades previstas na Lei Orgânica, que fazia distinção entre categorias de cursos, as quais poderiam ser de três tipos: formação, continuação e aperfeiçoamento, que constituíam o primeiro ciclo. Na categoria de formação, esta modalidade compreende o Curso de Iniciação Agrícola e o Curso de Maestria Agrícola.

A lei determinava duração de dois anos para cada modalidade do curso e concedia relativa abertura às especificidades das regiões do país, ou seja, as condições locais seriam determinantes na ênfase e também até mesmo nas escolhas de algumas disciplinas. O GAAC oferecia o Curso Ginásial Agrícola (Maestria Agrícola) com duração de dois anos, contribuindo, assim, para a formação de Mestres Agrícolas e Técnicos Agrícolas de Nível Médio.

Para a escolha das disciplinas, tanto da formação geral ou humana quanto da formação técnica, o Decreto n. 38.042, de 10 de outubro de 1955, publicado no Diário Oficial da União, era a lei normativa, pois a Lei Orgânica do Ensino Agrícola não especificava quais disciplinas seriam elencadas nos currículos, isto é, não regulamentava detalhadamente quais entrariam em vigência nas escolas agrícolas brasileiras, sendo necessário, portanto, a promulgação de decretos para o regulamento das disciplinas.

Esse Decreto aprovou o regulamento dos currículos do ensino agrícola no Brasil. O corpo de disciplinas do GAAC estava, portanto, em consonância com o decreto, conforme percebe-se abaixo ao comparar as disciplinas ofertadas nos cursos oferecidos pela escola no quadro que elaboramos com as disciplinas previstas na legislação. Para o curso de Iniciação Agrícola, o texto da lei previa:

Art. 1º As disciplinas de cultura geral do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes:

1. Português;
2. Matemática;
3. Francês;
4. Ciências Naturais;
5. Geografia (Geral e do Brasil);
6. História (Geral e do Brasil) (BRASIL, 1955, art. 1).

Art. 2º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes:

1. Agricultura;
2. Criação de animais domésticos;
3. Desenho (Técnico) (BRASIL, 1955, art. 2).

Art. 3º As disciplinas constitutivas do curso de Iniciação Agrícola terão a seguinte seriação:

Primeira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Ciências Naturais; 5) Geografia Geral e do Brasil; 6) História Geral e do Brasil; 7) Agricultura; 8) Desenho Técnico.  
Segunda Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Ciências Naturais; 5) Geografia Geral e do Brasil; 6) História Geral e do Brasil; 7) Agricultura; 8) Desenho Técnico; 9) Criação de Animais Domésticos (BRASIL, 1955, art. 3).

Para o curso de Mestria Agrícola, a lei elencava as seguintes disciplinas:

Art. 4º As disciplinas de cultura geral do Curso de Mestria Agrícola são as seguintes:

1. Português;

2. Francês;
3. Matemática (BRASIL, 1955, art. 4).

Art. 5º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Mestria Agrícola são as seguintes:

1. Agricultura;
2. Criação dos Animais Domésticos;
3. Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas;
4. Noções de Veterinária;
5. Higiene Rural e Socorro de Urgência;
6. Noções de Economia e Administração Rural;
7. Desenho Técnico (BRASIL, 1955, art. 5).

Art. 6º As disciplinas constitutivas do Curso de Mestria Agrícola terão a seguinte seriação:

Primeira Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Agricultura; 5) Criação de Animais Domésticos; 6) Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas; 7) Noções de Veterinária; 8) Desenho Técnico.

Segunda Série: 1) Português; 2) Francês; 3) Matemática; 4) Agricultura; 5) Criação de Animais Domésticos; 6) Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas; 7) Noções de Veterinária; 8) Higiene Rural e Socorro de Urgência; 9) Noções de Economia e Administração Rural; 10) Desenho Técnico (BRASIL, 1955, art. 6).

O currículo do GAAC estava organizado para conceder aos jovens diplomas de técnicos agrícolas a partir dos cursos oferecidos pela escola: Iniciação Agrícola e Maestria Agrícola. Basicamente, a escola classificava este modelo curricular com a seguinte estrutura: matérias curriculares de cultura técnica, cultura geral e vocacional.

Consignado ao modelo educativo técnico agropecuário, o ensino agrícola, de acordo com a Lei Orgânica, também deveria vincular ao currículo disciplinas de formação humanitária. São os chamados estudos de cultura geral. Por isso, há disciplinas não técnicas em meio à organização curricular. Assim estava composto o currículo disciplinar escolar pelas duas categorias. Essa divisão em dois eixos disciplinares oferecidos pela escola eram: o primeiro, composto pelas disciplinas escolares básicas, como História, Geografia, Português e Matemática, estruturando o chamado currículo geral; e o segundo eixo que circunscrevia o caráter identitário do Ginásio Agrícola desde sua fundação como escola técnica agrícola através das disciplinas acima citadas, que impõem um perfil agrário com disciplinas institucionalizadas voltadas para o saber técnico agrícola. Temos, desta forma, um perfil ginásial de ensino regular e um perfil

agrário/rural que, conforme a proposta do ginásio, ensejava atender e formar pessoas para atuação no campo e também oferecer a formação geral dos estudantes de nível médio.

A instituição recém-criada, no início de seu funcionamento, ainda dava os primeiros passos enquanto escola técnica, carecendo de orientações e também de conteúdos específicos. Sendo assim, em março de 1963, a direção do Ginásio Agrícola solicitou ao Instituto Agrônomo de Campinas, por meio de ofício, que esta instituição fornecesse periodicamente publicações alusivas ao ensino e difusão de técnicas agrícolas mais avançadas para sua época, de modo que, assim, pudesse dispor de material “seguro e eficiente” para utilizar como fonte, a fim de melhor formar seus alunos. Entendemos essa requisição do GAAC a uma instituição de outro Estado como uma forma de aprimorar o conjunto de conteúdos que a instituição ofereceria.

Na cultura escolar agrícola, há uma diferença demarcada entre as disciplinas curriculares comuns e as disciplinas técnicas. Na pedagogia técnica, existe a possibilidade da prática de treinamento que se volta diretamente às atividades relacionadas à pecuária e à agricultura. Os alunos e docentes têm a possibilidade de praticar, avaliar, refletir, observar e, desta feita, aprovar ou reprovar determinadas prescrições teóricas e/ou conceituais. São oportunidades de atuar e de praticar a ciência de forma conceitual e empírica, pois testar, modificar e aperfeiçoar técnicas para a produção também fazem parte das razões da existência de instituições técnicas.

O trabalho sempre influi nos processos educativos de homens e mulheres, bem como na configuração das instituições escolares. Nesse diapasão, observa-se a evolução das disciplinas, que mudam para se adequar às exigências do tempo e do espaço das instituições escolares.

[...] nos diferentes componentes curriculares do Curso de Iniciação Agrícola, evidenciou-se o direcionamento das atividades formativas compostas por conhecimentos gerais e específicos, de base técnica diversificada, incluindo aperfeiçoamentos direcionados para a agroindústria, como a disciplina de Desenho Técnico (ISSA, 2014, p. 54).

As disciplinas técnicas com vistas à preparação para o mercado de trabalho agrícola/rural correspondem ao modelo de preparação adaptativa, funcional e de treinamento voltado para as práticas no campo. Ao mesmo tempo,

as disciplinas do currículo em sentido lato trabalham o perfil educador em sua forma mais ampla, e não somente restrita ao mercado, permitindo ampliar o horizonte educacional dos discentes.

Existem inúmeros objetivos para o docente exercer em sala enquanto professor. A didática em uma escola técnica é voltada e direcionada para a formação de um alunado técnico que atuará em atividades profissionais. É nesse princípio peculiar que a identidade escolar é moldada pela atuação destes profissionais em sala de aula. A identidade institucional adquire contorno não somente a partir dos ditames institucionais em si, mas também pela atuação do conjunto de professores, deixando sua marca profissional e pessoal de atuação nas salas de aula do GAAC.

#### 4. CULTURAS DA ESCOLA: COTIDIANO ESCOLAR NAS ARTES DO FAZER

Para dar os contornos finais à tessitura do trabalho, este último capítulo tem por objetivo investigar como era o cotidiano escolar e as práticas educativas. Na concepção de instituição escolar que permeia este texto, entendemos que a escola é também um local que, para além de um lugar de divulgação e inculcação dos saberes científicos, é também um espaço de troca incessante de experiências, saberes, memórias, ideologias, gestos, (des)afetos, visões de mundo, crenças, opiniões, rancores, (des)sabores, amores, ideias. Esses são elementos que perpassam o mundo da escola enquanto lugar de vivência cotidiana e contínua entre os sujeitos e, portanto, passível de reconstrução e ressignificação histórica.

Sustentamos a premissa de que a produção da cultura escolar se constitui também diante de todo um conjunto de práticas e fazeres envolvendo muitos protagonistas que ocuparam lugares e posicionamentos distintos na escola. De modo que caminhamos para uma escrita a partir do campo das vivências e memórias de ex-alunos, tecelões da cultura escolar dentro e fora dela, analisando aspectos relativos às práticas pedagógicas, às festividades e outros aspectos.

Realizamos um deslocamento do âmbito das regulamentações escolares e das normas para o campo das maneiras pelas quais os sujeitos conduziam suas vidas na escola, pois “conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano escolar é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar” (GONÇALVES, 2006, p. 20). Nesse sentido, verificamos como os sujeitos entrevistados representaram suas vivências escolares fazendo apropriações de seu próprio passado escolar e produzindo suas narrativas nas tessituras do presente, pois “a narração constitui a mediação indispensável para fazer obra histórica e ligar o espaço de experiência e horizonte de expectativa. Ela é o próprio sinal do caráter humano da histórica” (DOSSE, 2012, p. 151).

O cotidiano escolar é fruto de relações de diversas naturezas traçadas no interior da instituição e abrange os múltiplos aspectos formadores da escola, desde as atividades de limpeza, vigilância, docência e regência escolar até as reuniões escolares, atividades culturais, comemorativas etc. Elencar as práticas escolares também constitui uma poderosa ferramenta para análise e

(re)construção da história das instituições escolares. Isto implica analisar os diversos movimentos e eventos cotidianos corridos na instituição que as fontes nos permitirem interpretar para tornar mais visível a cultura escolar. É no cotidiano que

[...] o sujeito se produz e, ao mesmo tempo, é por ele produzido. Nele também, se dá a pluralidade, a complexidade e a irreducibilidade da realidade concreta. Não é somente o lugar no qual se dá a repetição e a reprodução da vida social, mas também, o lugar onde se cria, onde os usos são praticados de maneira particularizada pelo sujeito como nos jogos de lance a lance, em que cada ocasião tem a sua importância, dado o seu aspecto singular (GONÇALVES, 2006, p.17).

O pensamento deste autor converge com aquele propagado por Certeau (2008) em sua contribuição para uma história dos usos e das práticas. As memórias dos sujeitos em suas vivências ordinárias, através de seus fazeres e dizeres, são objetos de problematização devido à sua própria natureza singular.

Nesse sentido, dar visibilidade às práticas cotidianas faz-se necessário para apreender os diversos movimentos efetuados no interior da instituição e revelar ainda mais aspectos da cultura escolar, pois, conforme afirmou Molina (2015) sobre os sentidos da cultura escolar em Viñao Frago: “cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando em alunos e professores, de normas a teorias. Em sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola” (MOLINA, 2015, p. 462).

#### **4.1 Fazeres ordinários e vivências cotidianas no GAAC**

As práticas cotidianas podem ser entendidas como as ações vividas por sujeitos a partir de seus espaços de sentido e significação, disputas, intrigas e tramas. Esses sujeitos, de vez em quando, também exercem práticas fora de seus espaços quando ocupam um não-lugar, isto é, no momento em que estão no território da estratégia, da imposição e das normas (CERTEAU, 2008).

Essas ações do dia a dia compõem a riqueza das memórias da escola. A beleza de sua singularidade consiste nos feitos realizados por quem encarnou a vivência escolar. Assim, buscamos dar visibilidade aos relatos dos ex-alunos da

escola para reconfigurar uma história das práticas cotidianas a partir das memórias esquecidas e, de certo modo, silenciadas desses sujeitos.

Em nossa experiência com a história oral, percebemos que todos os sujeitos da pesquisa, quando abordados para falar acerca de suas vivências e histórias no GAAC, mostraram, quer com palavras quer com gestos singelos de sensibilidade e respeito, profunda alegria em falar da escola, o que equivale, acima de tudo, a falar de si, de seu passado, de sua vida, pois “a arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar” (CERTEAU, 2008, p. 152). Abertamente, os sujeitos relataram a importância de terem suas falas levadas a sério e dignas de credibilidade, através deste trabalho, mostrando-se gratos por estarmos fazendo uma história a partir de suas vozes, esses ecos do passado/presente.

Nesse sentido, de acordo com Viñao Frago (2001), a cultura escolar também é contornada pelos diversos modos de agir, pensar e ser dos(as) alunos(as), os quais constituem suas vivências participativas do cotidiano escolar. A realização de um trabalho visando a ressignificar a cultura escolar só estaria completa a partir desses aspectos que conferem vida ao cotidiano escolar. O ambiente das *práticas* torna-se possível para nosso trabalho a partir desses depoimentos, os quais são *representações* elaboradas, ou novas leituras do tempo vivido (CHARTIER, 2010). Molina (2015, p. 484) aponta que

Pesquisas recentes em História da Educação têm sido direcionadas para conhecer as instituições educacionais a partir de dentro, de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é mais comumente conhecido como cultura escolar: valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que os professores, os alunos, os outros profissionais da escola e ainda os responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito segundo o levantamento de Abreu Jr. (2005).

Com esse direcionamento metodológico, encaminhamos a discussão deste capítulo investigando o que havia no interior da instituição, abrangendo atitudes, valores, fazeres, dizeres e sociabilidades.

No espaço de protagonista, ex-aluna entrevistada iniciou o diálogo lembrando suas trajetórias de ida e vinda para a escola com seu irmão e

relatou como era o cotidiano no tocante a este aspecto. Essas memórias dos trajetos constituem espaços de lembranças e significados afetivos para ela:

[...] tinha um ônibus que carregava os estudante, mas só trazia de Campina a Lagoa Seca. Os de Lagoa Seca iam a pé. Eu vinha do Floriano, eu, eu mais Pedro tirava dentro de dez minutos daqui pra rua e o resto era a pé. O ônibus passava e, e, e os gaiato ficava mangando, a gente a pé. Mas, mesmo assim, a gente conseguiu os quatro anos de estudo, terminamos nosso ginásio lá. [...] a gente andava sem medo. Naquele tempo, ninguém encontrava coisas errada. Nunca encontramos daqui pra o Ginásio Agrícola nada, nada, nada de maldade de ninguém [...]. Nunca tivemos o que dizer de assalto, de bagunça no caminho. Graças a Deus (informação verbal<sup>69</sup>).

Nesta fala, notamos aspectos da materialidade da cultura escolar, como o ônibus, responsável pelos transportes dos “corpos escolares”. A entrevistada (re)apresenta como foram partes de suas jornadas diárias para a escola. Um caminho harmonioso, que não tinha maldades nem imprevistos. Relaciona suas memórias com o atual percurso da EAAC, um trajeto constantemente associado a assaltos e criminalidade devido à sua proximidade com o Lar do Garoto e também com a chamada “Favela” de Lagoa Seca, que corresponde à Vila Florestal. Destarte, o passado da escola é ressignificado a partir do espaço de experiência com o presente da ex-aluna, ou seja, a partir do que tem notícia a respeito daquela região atualmente.

De acordo com sua representação, o ônibus escolar não se fazia útil aos alunos da cidade de Lagoa Seca no início do funcionamento da escola no município, sendo apenas usado para benefício dos alunos de Campina Grande. Nesse aspecto, o trajeto, outrora harmonioso, dá lugar a um espaço de conflitos. É notável o surgimento das rixas entre os discentes de Campina Grande e os de Lagoa Seca. Os daquela cidade “ficava mangando”, plantavam a semente da discórdia através do riso, usado enquanto arma de deboche.

O riso, linguagem astuta em sua natureza, dotado de mil significados e sentidos, pode ser usado em diversas ocasiões e com várias semioses. Aqui, aparece utilizado como forma de desprezo e provocação entre alunos do GAAC. A linguagem da aluna aponta para a superação do episódio ao inserir a conjunção “mas” para concluir o episódio: “mesmo assim a gente conseguiu

---

<sup>69</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

terminar os quatro anos de estudo”. Apesar disso, ela quer destacar que triunfou. Nesse ponto, relaciona aspectos materiais com imateriais, do campo dos simbolismos.

O trajeto escolar tinha suas nuances e singularidades e, longe de ser espaço de pura harmonia, apresentava-se enquanto horizonte de feitura astutas. A ex-aluna relembra:

[...] a gente fizemos uma farda azul, era de mescla azul, completa. Parecia um vaqueiro mesmo. Então a gente era muito criticada na rua, né? Aí todo dia que a gente passava, dizia: “lá vai as vaqueira de Lagoa Seca”. Aí, aquilo foi me enchendo, né? Nesse dia, vinha eu e Sônia do Cumbe juntas pra pegar o ônibus lá na rodoviária. Aí, eu olhei pra trás e disse: “é, você tá chamando a gente de vaqueira e meu pai serve de touro pra sua mãe”. Aí, depois disso, nunca mais ninguém me chamou de vaqueira. E a gente passava e tudinho ficava, e foi a maior gaiatice. “Olha aí o que você queria receber de resposta, você ganhou pronto!”. Foi os meninos do CAD. A gente passava mesmo em frente ao CAD (informação verbal<sup>70</sup>).

As memórias dos ex-alunos são depósito de grande riqueza, capazes de revelar aspectos do cotidiano e da cultura escolar que nenhum outro documento poderia trazer à luz. Alunas do GAAC foram chamadas de “vaqueiras” por causa do fardamento escolar. Para além de um espaço de saudades e lembranças, as memórias da ex-aluna nos trazem episódios da vida escolar calcados nos conflitos típicos entre rapazes e moças em seus períodos de escola.

Com muito humor, carinho, cuidado na fala e nos gestos, além de muito riso nos lábios, a entrevistada falou com muita sentimentalidade acerca das coisas de sua vida escolar. O espaço da rua foi o lugar onde se instauraram intrigas e tramas em sua vida diária. Recordar esses aspectos arrancou muitos risos e emoções da entrevistada. Episódios da vida escolar interligaram sentimentos que são um rastro do passado do conhecimento escolar. Através da experiência da história oral, notamos que, na vida dos sujeitos, lembrar o passado é ressignificar o presente.

Ainda a respeito dos trajetos e percursos de ida e volta da escola, ex-aluno da instituição também lembrou como era o cotidiano e as jornadas a partir de sua perspectiva:

---

<sup>70</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

[...] minha turma ia muito a pé. [...] quando a gente morava aqui quando queria, às vezes ia a pés pra ir andando. Mas também tinha o ônibus. Naquele tempo, tinha um ônibus já pra carregar os estudantes, principalmente os de Campina. Depois, acabou esse ônibus. Os alunos ficaram andando no coletivo mesmo (informação verbal<sup>71</sup>).

O ex-aluno mostra indícios de que, mesmo a escola oferecendo ônibus escolar, os alunos, por vezes, preferiam percorrer os dois quilômetros a pé, da Virgem dos Pobres, local próximo à parada do ônibus, até a escola. Por certo, preferiam as boas conversas diárias entre amigos. O trajeto feito a pé seria um momento ideal de sociabilidades.

No tocante a essas representações, pensamos que elas são do âmbito do coletivo, conforme aponta Halbwachs (2008), pois são lembranças de acontecimentos relevantes ao campo do coletivo, dos quadros sociais de memória. As lembranças evocadas por esses sujeitos não são apenas deles, pois não há lembrança puramente individual. Os trajetos de ônibus, os percursos, as conversas do dia a dia foram acontecimentos ocorridos no seio da coletividade entre os atores que vivenciaram experiências. Um ex-funcionário também falou sobre as dificuldades do cotidiano para se locomover até a escola. Nosso entrevistado relembrou a dureza que eram esses trajetos: “[...] eu saía daqui do Alvinho cinco horas da manhã pra sete horas tá lá, de pés. Aí é, é, é rojão, rojão, né? De pés, é 12 quilômetros pra ir e 12 pra vir. Todo dia, da segunda à sexta” (informação verbal<sup>72</sup>).

As vivências cotidianas eram muito mais do que idas e vindas da escola. Havia muitos outros momentos de vivências que nossos narradores lembravam, esqueciam, conferiam sentido e retomavam na fala. Ao lembrar acerca de sua vivência, a ex-aluna também falou sobre o que ocorria na escola entre os alunos nos momentos de aulas vagas e dos intervalos escolares:

[...] às vez ia pra quadra. Tinha uma quadra que a gente brincava também, jogava vôlei, essas coisas. Às vezes, tinha muitos que ficavam na varanda só olhando. [...] Às vezes, em aulas vaga, porque às vezes tem aula vaga, né? Todo colégio tem. Eu ficava na sala mais as menina, as menina trazia um violão, eu começava a tocar violão, ia cantar e os professores do outro lado, achando bonito a minha voz (informação verbal<sup>73</sup>).

<sup>71</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>72</sup> Entrevista concedida por Francisco Trajano de Souza ao pesquisador em 7 jan. 2016.

<sup>73</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

Investigar a cultura escolar diz respeito também a problematizar como os sujeitos se apropriavam e faziam uso dos espaços escolares. Nos horários vagos, a quadra era local de lazer e de passar o tempo com diversões e/ou atividades educativas. Também eram horários de simplesmente sentar à varanda e vislumbrar com olhar suave a simples passagem do tempo, “só olhando”. Ou ainda, era possível exercitar, como momento de descontração entre os intervalos da disciplina e da técnica, o canto, a voz, a música, que eram objetos de deleite não só de alunos, mas de professores que se entregavam ao bom som produzido pelos alunos do GAAC.

A escola também foi um espaço de muitas práticas de astúcia e engenhosidades dos alunos, conforme atesta a narrativa deste singular episódio ocorrido no GAAC:

[...] Aí teve um, um [show] de Padre Zezinho aqui no convento. Se lembra de Padre Zezinho? Que fazia uns encontros com jovem. Juntava os jovens do Brasil inteiro e vinha aqui pro Convento. Aí, na aula do professor, eu e uma, eu e Severina, minha prima, a gente fugiu e veio pra esse encontro. Aí, quando foi na próxima aula, o professor disse: “teve umas pessoinhas que gazearam minha aula, que eu num vou dar 15 dias de [risos], num vô dar 15 dias de castigo, porque foram prum encontro de Padre Zezinho. Num fosse, eu ia dá 15 dias de castigo [risos]. [...] Coronel Luiz Gonzaga e a gente bem quietinho, encolhidinho pra num levar, pagar mico, né? (informação verbal<sup>74</sup>).

Esse episódio escolar revela aspectos interessantes. A artimanha das alunas em gazear a aula demonstra que, mesmo diante das estratégias de vigilância e punição, os sujeitos encontravam fraturas no sistema, brechas nas quais eles desferiam seus golpes, fragilizando a estrutura e a arquitetura da estratégia, da norma (CERTEAU, 2008). Essas artes sub-reptícias são provas cabais de que os alunos da instituição não eram sujeitos totalmente passivos e que consentiam em tudo o que era imposto pela escola, valendo-se sempre de táticas de astúcia, que são

[...] procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez dos movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos

---

<sup>74</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

possíveis de durações e ritmos heterogêneo etc. (CERTEAU, 2008, p. 102).

O professor, de maneira singular, conferiu relevância e autoridade à figura religiosa que o Padre representava. Como as alunas participaram de um evento de cunho religioso, o docente assumiu o fato como razão de não conferir punição às alunas infratoras.

Em relação ao funcionamento cotidiano da escola, segundo os ex-alunos, o GAAC era uma escola “organizada” em seu aspecto normativo diário. Nossa entrevistada recordou:

[...] eu acho que ela era muito organizada. Naquele tempo, você não via um aluno fora da escola. Hoje, a gente chega ali, é muito aluno fora da sala de aula. Naquela época, você não via um aluno sequer fora da sala de aula, porque tinha Severino, que era inspetor [...]. Você não podia chegar na escola faltando fardamento nem tão pouco ficar fora do corredor. Você, pra ir no banheiro, pedia licença ao professor. Aí dizia: “olha, estou indo aqui no banheiro, que o professor autorizou”. Ia pro banheiro e voltava pra sala de aula. Era diferente! O aluno realmente ia pra aprender, sabe? (informação verbal<sup>75</sup>).

Ao que a ex-aluna representa como sendo “muito organizada”, aqui acrescentamos o caráter disciplinar constituinte da escola. Conforme Viñao Frago (2001, p. 80):

[...] numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela.

A escola tende a ser um espaço demarcado com as possibilidades de adquirir vários sentidos. O comportamento diário dos alunos era monitorado tanto dentro de sala pelos docentes quanto pelos inspetores que estavam constantemente vigilantes, a fim de evitar as saídas fora de horário de intervalo. Para impor a disciplina e a “ordem” escolar, era necessário a constante vigilância sobre o corpo discente como também representou nossa outra entrevistada: “[...]”

---

<sup>75</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

num tinha baderna, num tinha vandalismo. Era muito organizada e tinha os inspetores que estavam ali frequentemente” (informação verbal<sup>76</sup>). Nosso entrevistado, ex-aluno, também declarou:

[...] eu achava a, a, a, a, a direção da escola agrícola perfeita, completa de tudo. E era, era completa que hoje a gente num vê isso nas escolas mais. Era muito definida, muito organizada, era muito (informação verbal<sup>77</sup>).

Nas palavras dos ex-alunos, a escola era bem organizada, estruturada, sem baderna, sem vandalismos. Nos dizeres de Certeau (2008), observamos esse lugar como espaço da estratégia, ou seja, o lugar da organização engenhosamente elaborada pelos sujeitos que estão nas maiores instâncias do poder. Todavia essas estratégias sofriam constantes vazamentos e perfurações em suas articulações. Certeau (2008) deixa claro que não há estratégias nem vigilâncias soberanas diante dos indivíduos, que não “consumem” tudo como lhes é apresentado e imposto, mas fazem uso de acordo com suas intenções e modos próprios de viver dentro desses espaços. A representação da escola enquanto espaço “organizado” é um ponto em comum entre os ex-alunos que, cada um a seu modo, demonstraram opinião semelhante quanto a este aspecto.

## **4.2 Práticas pedagógicas no GAAC**

Nos domínios do fazer das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição no período abordado, vislumbramos muita diversidade de atividades educativas que permearam o espaço escolar. O GAAC pôde desenvolver suas práticas de ensino no período de 1963 a 1967 somente nos espaços das salas de aula através das aulas presenciais. Como funcionava nas dependências de outras escolas e com sua sede ainda por ser construída, não havia meios de exercitar aulas práticas agrícolas ou práticas esportivas. Ambas passaram a integrar as atividades da vida escolar a partir de 1968.

[...] Antigamente, a gente tinha os dois horários: manhã e tarde. De manhã, a gente tinha as aulas práticas e, de tarde, as aulas

---

<sup>76</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>77</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

teóricas. É [...] mecânicas agrícolas, era [...], veterinária, noções de veterinária, trabalhar no campo, é [...] tinha, davam cursos de, de conicultura, avicultura, floricultura, é, é, todos esses cursos. É, é, vacinação. Olhe, todos esses cursos eles davam à gente na parte da manhã. Agora, não era obrigado participar, como a gente, era o meio que a gente queria seguir. Então, a gente fazia jeito de fazer esses curso, porque era bom pro nosso currículo. Então, eu fiz um bocado desses cursinho (informação verbal<sup>78</sup>).

Seguindo os rastros das memórias da ex-aluna e dos documentos escolares, o GAAC mantinha uma rotina de ensino, a partir de 1968, pautada na imbricação e revezamento entre ensino teórico em sala de aula e o ensino técnico, no campo, através do contato direto com as atividades agrícolas. Quando a entrevistada fala sobre a não obrigatoriedade dos cursos, refere-se tanto aos cursos de extensão (era uma prática constante no GAAC oferecer cursos desta modalidade), quanto das disciplinas técnicas dos cursos de Maestria Agrícola. Neste curso, os alunos teriam a possibilidade de escolher continuar na escola ou não, com a finalidade de receber o diploma escolar.

A partir das representações do ex-aluno, a escola era um lugar de integração e interação entre os membros escolares. Todavia, a disciplina rígida fazia parte de seu funcionamento cotidiano:

[...] de primeiro, a integração era muito boa, havia um entrosamento muito bom do professor com o aluno. Ele era um pouco carrasco. Naquele tempo, era mais rigidez, mas era o que fazia o aluno se interessar e aprender mais. Hoje em dia, o aluno é mais à vontade, né? Faz tudo, joga peteca, responde, num faz, ameaça professor e o professor só faz ouvir, não pode nem reagir. Se reagir, já tá errado. O método de ensino mudou muito, e o direito é mais do aluno do que do professor (informação verbal<sup>79</sup>).

A partir desta fala, nota-se a representação da escola como “rigorosa”, espaço de vigilância. Contudo, ele percebe esse poder vigilante exercido pela pedagogia escolar como positivo para a vida dos alunos, sendo este o fato que determinava o estímulo à aprendizagem, à vontade de saber. A partir do contraste que realiza com o tempo presente, é possível inferir que as práticas que ele elenca, como jogar peteca ou responder ao professor, eram intoleráveis

<sup>78</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

<sup>79</sup> Entrevista concedida por João Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

dentro do GAAC. Também se percebe a mudança no tempo entre as práticas pedagógicas do presente de sua fala e da época em que era aluno, quando a figura do professor detinha mais autoridade, respeito e independência.

As aulas voltadas ao ensino teórico eram realizadas no interior das salas de aula, conforme relato da ex-aluna: “[...] professor chegava na sala de aula, explanava ali a matéria, a gente copiava ali no caderno. Aí, tinha final do mês, tinha as provas pra testar o aluno naquela disciplina, né? (informação verbal<sup>80</sup>).

Nosso entrevistado também lembrou algumas outras disciplinas que havia nas aulas teóricas e como era o relacionamento dos professores com os alunos no cotidiano:

[...] as aulas era bem assim, porque tinha Português, Matemática, Geografia, História, é, tinha, é, OSPB, tinha Francês, tinha Inglês, Ciências. Sei que era muitas matérias. Tinha Zootecnia, que era um pouco de aprendizagem, já de início, né? E tinha, é, era [...] tinha Religião também. E era muito bom porque os professores eram muito integrados aos alunos. Eles se esforçavam ao máximo. Um dia dava aula, no outro dia que fosse ele era revisão daquela matéria para ver o aproveitamento do aluno. Isso era muito bom. Ele dava aula num, num dia, fosse História, ou Geografia, ou Francês, ou Inglês, ou qualquer que fosse, na outra aula já era revisão daquilo que a gente viu na aula anterior pra ver o aproveitamento do aluno. E isso era muito bom porque cada um que se interessasse pra fazer alguma coisa pra aprender, pra mostrar ao professor que tinha estudado, né? (informação verbal<sup>81</sup>).

As práticas em sala eram proveitosas devido ao interesse dos professores em revisar a aula, demonstrando preocupação com o rendimento do alunado a partir de seu método, cujo objetivo era verificar o nível de apreensão do conteúdo pelos discentes através da verificação da aprendizagem, fosse através de exercícios feitos em sala, ou por arguição oral nos próprios horários das aulas. Essa representação da sala do GAAC enquanto espaço de harmonia também aparece no relato da ex-aluna que compara o que chama de ensino de “hoje” em relação ao que “era”, em tom saudosista:

[...] Muito boa. Era um, num é? Hoje, é uma libertinagem dos alunos querendo medir força com os professores, né? Não, era muito respeitosa. Um ensino respeitoso, de amigo. Os

---

<sup>80</sup> Entrevista concedida por Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

<sup>81</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016

professores eram amigos dos alunos, e os alunos amigos dos professor (informação verbal<sup>82</sup>).

O espaço da sala de aula não era apenas lugar de vivências pedagógicas. Era um lugar de sociabilidades, afetos e conflitos. A partir do relato do ex-aluno, podemos ter um belo vislumbre do entrosamento entre o corpo escolar - alunos, professores e direção - no espaço das vivências ordinárias da escola:

[...] às vez havia discordância de alguma coisa. Mas, depois, a gente fazia reunião, fazia bate-papo, falava, chamava um professor pra expor o problema. E terminava chegando a um denominador comum, que era a paz e a união, pronto. Sempre quando acontecia qualquer coisa, a gente falava dentro da sala. Tá havendo isso, isso e isso, vamo chamar alguém pra nos orientar. A gente num tinha como decidir as coisas às vezes, o conhecimento era pouco. Aí, a gente escolhia um professor, um diretor, um secretário pra gente expor o problema e eles fazia o debate. Era assim. Hoje, num tem mais isso nas escola, não, marca é briga lá pra quando sair do colégio pegar uma briga. Mas, naquele tempo, era assim. Dependia muito também do interesse de quem representava a classe. Porque, naquele tempo, havia uma eleição pra escolher o presidente de classe. Isso era muito importante, o pobre levava muito puxição (sic), né? Porque ele tudo que acontecesse, o, o, o responsável era ele. Se era aluno, faltava aula, num respeitava ninguém; se aluno colava, o representante da classe tinha que denunciar. E era assim. Eu fui num sei quantos anos representante de classe e só fazia sofrer (informação verbal<sup>83</sup>).

Do ponto de vista das representações das memórias do entrevistado, as relações entre os alunos eram harmoniosas de forma genérica. Quando havia discordâncias, também havia integração entre os mesmos, professores e gestor. Os professores e a direção participavam diretamente das decisões tomadas em grupo ou em alguma disputa. Outros conflitos da ordem das vivências em sala eram de responsabilidade dos representantes de turma, escolhidos anualmente pelas suas respectivas turmas. Eles ainda eram responsáveis por representar a turma e arcar com muitas outras responsabilidades, de acordo com Pedro Jerônimo, que foi representante de turma por vários anos enquanto estudou no GAAC.

---

<sup>82</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

<sup>83</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

As relações entre professores e alunos do Ginásio Agrícola foram representadas pelo ex-aluno enquanto interação de respeito e integração. Já a ex-aluna entrevistada elaborou uma visão diferente, mas que converge para uma representação positiva do quadro docente:

[...] era umas professora excelente: aluno tinha respeito e professor tinha respeito com aluno. Quando eles chegavam em sala de aula, todo mundo ficava em silêncio, ninguém bagunçava em sala. De primeiro, era uma coisa muito sadia pra gente estudar (informação verbal<sup>84</sup>).

Neste relato, percebemos que o enfoque da fala da entrevistada se desloca para a ordem dos hábitos cotidianos. O ato de silenciar quando o professor entrava em sala representava respeito por parte dos alunos. Os gestos, a ausência de bagunça, o ficar quieto demonstravam carinho por parte do corpo discente pelo professor, e que, por consequência, reconhecia-os e os aprovava. O silêncio era uma forma de linguagem que detinha muitos significados no dia a dia, como nossa entrevistada enfatizou com muita satisfação no ato dizer, de falar a respeito de sua turma.

Quanto aos aspectos dos recursos didáticos, apesar de algumas verbas recebidas, provenientes do Governo Federal, o GAAC não era uma escola muito abastada. Eram tempos difíceis para a vida escolar. Já em 1965, os professores da instituição sentiam a carência em seu cotidiano. Assim, através da voz do professor Fernando Silveira em reunião escolar, solicitou à direção da escola aparelhagem técnica para ser utilizada nas salas de aula do GAAC. Esta voz articulava as necessidades docentes e externava seus anseios para o melhor funcionamento do Ginásio e do exercício da profissão.

Como recursos didáticos, os professores usavam, além do giz e do quadro negro para a exposição da matéria, apostilas elaboradas por eles mesmos e livros escolares tomados de empréstimo da biblioteca da escola. Nossa entrevistada relembra os tempos da escola e os materiais que eram utilizados em sala de aula:

[...] a gente trabalhava muito com apostila. Eles davam muito apostila pra gente, né? Muita apostila mesmo, e a escola tinha

---

<sup>84</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

uma biblioteca, disponibilizava muito livro pra gente ler lá na escola. A gente, muito trabalho a gente fazia com livro que a gente lia na escola, num é? Que tinha lá um, um acervo muito bom, certo? Então, a gente trabalhava, e também tinha livro, mas assim, a gente estudava mais com os livros da escola agrícola mesmo, que tinha na biblioteca. Era disponibilizado pra gente e a gente estudava com eles (informação verbal<sup>85</sup>).

As práticas de leitura eram atividades constantes na escola. Para a realização destas atividades, eram utilizados os horários das aulas, horários de aulas vagas e intervalos. Lia-se muito em diversos espaços na escola: na sala de aula e na biblioteca, lugares ditos oficiais para a realização dessas práticas e em outros espaços, como corredores e próximo aos cajueiros. Nesse sentido, estamos de acordo que “a escola, pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 62).

Outra aluna também relembra as atividades em sala: “[...] O professor chegava na sala de aula, explanava ali a matéria, a gente copiava ali no caderno. Aí, tinha final do mês, tinha as provas pra testar o aluno naquela disciplina, né?” (informação verbal<sup>86</sup>).

Mas, as salas de aula não foram os únicos espaços para as práticas de ensino teóricas. Nos anos iniciais da escola em Lagoa Seca, era comum o uso de outros espaços para se realizarem tais aulas, conforme afirmou o ex-diretor:

[...] Na falta de carteira, nós tínhamos um bosque de cajueiros de frente à cantina. Hoje, tem uns prédio lá, umas construções. Ali, era um bosque de cajueiro cheio de cajueiro. Eu mandei limpar e transformei o bosque em sala de aula. Um ônibus servia de sala de aula. Aqui, tinham 8 salas e eu tinha 520 alunos; então, não cabia. Eu dava, eu mandava o professor dar aula dentro do ônibus, digo: “leve os aluno lá pra debaixo do cajueiro, senta, ajeitei lá os galho, sentem nos galhos dos cajueiro, senta no chão” [...]. E assim, a gente levou a vida (informação verbal<sup>87</sup>).

Percebemos que os sujeitos, pelas suas genialidades inventivas, faziam diversos usos, com “mil maneiras” inventivas (CERTEAU, 2008) de se adaptarem às situações e dificuldades do cotidiano. Engenhosamente, como

<sup>85</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

<sup>86</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

<sup>87</sup> Entrevista concedida por Joaquim Vitoriano Pereira ao pesquisador em 18 jun. 2013.

forma de lidar com um público bastante numeroso e pela ausência de espaço nas oito salas que o GAAC tinha à época, outros espaços - não oficiais - foram utilizados. O diretor orientou os alunos a sentarem embaixo dos cajueiros e até o ônibus foi utilizado como recurso para fins didático-pedagógicos. A partir do que vislumbramos, notamos que o espaço escolar também é “[...] um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 2001, p. 26), bem como determinadas práticas.

Conforme já dito, as práticas de ensino na escola *lócus* não eram restritas aos ensinamentos de saberes retóricos em sala de aula. Havia as práticas cotidianas, obrigatórias para quem pagasse as disciplinas técnicas com vistas à formação do curso de Maestria Agrícola, após o curso ginásial:

[...] lá, a gente trabalhava, tinha criação de codorna, além de, de, tinha, tinha a criação de codorna, tinha também a coelheira, a gente criava coelho lá, sabe? Tinha muita coisa pra gente trabalhar. Tinha, tinha. E a gente fazia atividades. Toda semana, o aluno era designado para uma determinada tarefa: então, uma semana ficava no aviário, uma semana ficava cuidando das codornas, a outra ficava cuidando dos coelhos, certo? [...] Uma equipe ficava designada pra fazer o seu trabalho (informação verbal<sup>88</sup>).

A organização das atividades pedagógicas consistia também na responsabilidade atribuída aos alunos em cuidar das culturas agrícolas a partir de práticas de revezamento. A organização era feita de acordo com cada equipe, que era responsável por sua organização interna. As atividades agrícolas eram parte da rotina de alunos e também de professores. Com a palavra, o ex-aluno também lembrou as práticas agrícolas da escola no tempo em que estudou:

[...] olhe, tinha uma espécie dos canteiro, que a gente tinha que, que formar o canteiro, cavar, formar, estrumar e plantar. Já tinha aquele canteiro que já tinha botado a semente pra fazer a plantação de alface, pimentão, pepino. Tinha, nesse tempo tinha também coentro, tinha cebolinha, fora as outras coisas de frutas que também tinha. Já as fruta era na outra parte do outro pomar que plantava: goiaba, manga, abacate, tinha, num tinha esses negócio de seriguela, nem acerola, nesse tempo num tinha, tinha mais as fruta comum, limão, pé de limão galego, tudo era plantado (informação verbal<sup>89</sup>).

<sup>88</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

<sup>89</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

Percebe-se, portanto, que as atividades de rotina dos alunos consistiam nas mais diversas práticas agrícolas: desde o preparo e o cuidado com o solo, do plantio de verduras e frutas e suas respectivas colheitas, até o cuidado e criação de certos animais dentro da área agrícola da escola.

Longe de ser somente rotina dos alunos e professores, o cuidado com os produtos agrícolas concernia também aos funcionários da escola, como, por exemplo, auxiliares de serviço. Ao lembrar os tempos da escola, um ex-funcionário afirmou:

[...] eu trabalhava lá, eu tomava conta de gado, tomava conta de dois aviários. Naquela época, tinha muita coisa ainda, né? Era eu que tomava conta. Tinha oito cabeça de gado de vaca leiteira, tinha dois aviários, que era um de galinha poedeira e um de frango de corte, né? Tinha uma base de 80 codornas. Tudo era eu que tomava conta, sabe? [...] Era 80 coelho, codorna era 200 codornas, sabe? Deixa eu ver se eu me lembro do que era mais [...]. Eu trabalhava de serviços gerais, mas era tudo entregue a mim (informação verbal<sup>90</sup>).

Todo o conjunto de materiais escolares que se situava além das salas estava sob os cuidados dos auxiliares de serviços gerais da escola, que exerciam o controle sobre a produção dos itens agrícolas e a fiscalização dos resultados desta atividade.

Práticas pedagógicas de repressão e vigilância na escola também eram executadas pelas figuras dos inspetores escolares. Responsáveis por cuidar da “boa ordem” e da “disciplina” dos alunos, estes sujeitos ficavam a supervisionar pelos arredores das salas de aula com o fim de evitar a saída de alunos sem a devida autorização dos docentes: “[...] num tinha baderna, num tinha vandalismo, era muito organizada. E tinha os inspetores que estavam ali frequentemente” (informação verbal<sup>91</sup>). Seu olhar pretendia ser panóptico: tentar tudo ver a partir dos mais diversos ângulos, exercer a vigilância e coordenar o funcionamento das salas de aula.

Além das práticas em sala de aula e daquelas exercidas no campo, a escola também promovia, como parte de suas prioridades pedagógicas, atividades de visita às escolas agrícolas mais próximas. Conforme nos relata a ex-aluna:

---

<sup>90</sup> Entrevista concedida por Francisco Trajano de Souza ao pesquisador em 7 jan. 2016.

<sup>91</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

[...] Tinha um ônibus. O Agrícola tinha um ônibus próprio. [...] levava, o Agrícola tinha um ônibus. Levava os alunos pr'onde queria. A gente ia passar, a gente ia visitar, como é? Essa cidadezinha, Bananeiras. Passar dias em Bananeiras com a outra turma, né? Medindo os conhecimentos. [...] Bananeiras tem um colégio agrícola. [...] Fomos visitar uns plantios de uva que Bananeiras que tinha em Souza, São Gonçalo. E aí, o, o colégio patrocinava as estadia da gente, patrocinava, o ônibus ia e levava. Tudo tinha a favor do aluno, era muito bom [...]. Tinha o ônibus que carregava Lagoa Seca – Campina Grande, Colégio Agrícola – Lagoa Seca, depois voltava, pegava o povo de Campina Grande e ia deixar em Campina Grande. Todos os dias, trazia e levava. [...] Era o cunhado de Vitoriano era o motorista do ônibus, seu Carlinhos (informação verbal<sup>92</sup>).

Os usos que a escola fazia do ônibus consistiam também, além de transportar alunos para ela, em realizar atividades de intercâmbio e visitas a outras instituições. Do ponto de vista da entrevistada, essas atividades tinham valor singular. Ela afirma que tais atividades eram uma forma de concessão de oportunidades por parte da escola aos alunos.

**FIGURA 9** - Turma do GAAC em visita à escola de Bananeiras-PB.



**Fonte:** Acervo pessoal de Terezinha Ferreira Costa.

A fotografia acima é da segunda turma do GAAC, de 1968, formada na sede escolar, em Lagoa Seca. A primeira turma, de acordo com a ex-aluna

---

<sup>92</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 18 jan. 2013.

entrevistada, tinha sido formada no início do mesmo ano. No meio do ano, formou-se outra turma, com os alunos reprovados no exame de admissão escolar no primeiro teste. Essas fotografias dos passeios escolares foram tiradas pelos professores holandeses, segundo nossa entrevistada.

O professor responsável por esta fotografia costumava representar os alunos em meio a características que concernissem a aspectos identitários de uma escola agrícola. Conforme observado, a memória fotográfica escolar objetiva transmitir uma representação imagética rural-agrícola, pois foca os alunos na cultura de um milharal nos espaços da escola agrícola de Bananeiras. Nesse sentido, a fotografia pode representar, a partir de dadas intenções, “a ânsia de apreender o mundo a partir de suas manifestações essencialmente objetivas e precisas” (BORGES, 2005, p. 37) com vistas a perpetuar uma paisagem imagética.

**FIGURA 10** - Alunos do GAAC em passeio ao município de Coremas-PB.



**Fonte:** Acervo particular de Terezinha Ferreira Costa.

Essa fotografia registra o passeio da mesma turma do GAAC ao município de Coremas-PB. Da esquerda para a direita: Terezinha Ferreira Costa, sentada; Neuza dos Anjos, por trás dela, de pé. O terceiro, também de pé, é o professor Geovani Freire e, ao seu lado, Elizete. A prática educativa da escola de organizar

visitas a outras cidades e instituições proporcionava aos alunos o desfrute de momentos de lazer, aprendizado e socialização entre eles mesmos, como também entre docentes e sujeitos de outras escolas.

No tocante às atividades pedagógicas desportivas escolares, o GAAC também possui uma rica memória. O professor da escola Epitácio Brauzeado, no ano de 1966, em reunião ordinária escolar, tomou a palavra para tirar dúvidas a respeito do transporte dos alunos para a realização das aulas práticas de Agricultura e matérias relacionadas. Aproveitando a ocasião, outro professor, Hermes Gondim, também questionou a direção do GAAC sobre a construção da quadra de esportes para as práticas de Educação Física. O diretor respondeu que a direção escolar estava tomando as providências necessárias para a construção da quadra. Ela havia entrado em contato com a Divisão de Educação Física do Ministério da Agricultura, órgão federal responsável pela concessão de verbas para este fim, e solicitara auxílio financeiro para a construção do espaço de esportes.

A quadra viria a ser construída um ano depois, em 1967, com verbas oriundas do Governo Federal obtidas pela direção escolar. Com a construção da sede escolar e a quadra pronta, a escola pôde desenvolver suas atividades pedagógicas destinadas às práticas desportivas. Além do tempo em que os alunos usavam a quadra durante o intervalo entre as aulas para jogar, a disciplina de Educação Física organizava algumas modalidades esportivas:

[...] tinha voleibol, handebol, futebol de salão e futebol, né? Tinha um campo, tinha uma, uma, uma quadra na frente do colégio ali onde estudava. A parte de Educação Física fazia lá. Quem queria fazer essas coisa. Uma parte ia pra Educação Física, outra parte ia pro campo, e assim dividia. Aqueles que se interessassem por esporte ia pra lá; os que se interessassem mais por campo, ia pro campo. Tinha essa divisão (informação verbal<sup>93</sup>).

Consoante as memórias do ex-aluno, é possível atentar para o papel educativo/pedagógico da quadra, pois o esporte é uma atividade igualmente educativa. Por isso, afirmou Viñao Frago (2001, p. 77): “o espaço educa”. A escola possuía grande variedade de práticas desportivas. Os alunos e alunas poderiam livremente escolher entre as práticas simples de Educação Física ou

---

<sup>93</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

atividades de esporte, tais como handebol, futsal, atletismo. Enquanto atleta da instituição, nos interstícios de suas lembranças, a ex-aluna narrou acerca da diversidade de atividades esportivas presentes no GAAC:

[...] tinha a quadra lá que era muito grande, né? A quadra muito boa. Inclusive, a gente participava de jogos olímpicos. Eu era atleta da escola, eu jogava handebol, jogava basquete. Eu sempre joguei. A gente competiu em Campina Grande, inclusive fomos campeões várias vezes de handebol. Só jogava eu da turma aqui. Era eu e Luzinalda, a gente jogava handebol e fomos campeãs várias vezes. Fomos campeãs em cima do [Colégio] 11 de Outubro, fomos campeãs em cima do Redentorista, foi. Fomos campeãs várias vezes. Pois é, pois é, tinha muito evento bom que a gente participava. Atletismo, a escola era muito rica em atletismo, tinha muita gente que ganhava, Luzinalda mesmo era fera em atletismo. Ela ganhou muita medalha: competindo no quartel do exército, certo? Competindo lá, competindo no campo do Treze, ela ganhou muita medalha, Luzinalda (informação verbal<sup>94</sup>).

Nota-se que essas práticas não consistiam apenas em realizações prescritas para o âmbito do interior da instituição. Os alunos do GAAC se envolveram em competições para além dos muros da escola, chegando a competir e se integrar com outras instituições educativas da cidade de Campina Grande, como o Colégio 11 de Outubro e a Escola Redentorista. Como parte da vida escolar, as práticas pedagógicas desportivas foram elementos constantes do cotidiano escolar, responsáveis pelo destaque de vários alunos, os quais puderam bilhar nas práticas de esportes, conforme a amiga de nossa entrevistada, que foi atleta na instituição. A ex-aluna ressignifica estas reminiscências de seu passado desportivo como algo de muita relevância para a vida das jovens. A partir das ênfases que conferiam mais força à sua fala, foi possível notar a alegria em falar de seu passado, quando, além de aluna, foi atleta do GAAC.

Acerca das práticas de Educação Física, a outra ex-aluna entrevistada também rememorou:

[...] aí, tinha, tinha jogos. Coronel Luiz Gonzaga, o professor de Educação Física. E Alzira era das meninas e ele era o dos meninos. Mas ele era quem dirigia a disciplina de Educação Física. Era uma Educação Física puxada! Que hoje em dia eu

---

<sup>94</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

acho que eu tenho um, um, uma boa, como é que se diz? Um físico bom, um físico que não sou muito doente. Eu atribuo a ele. Ele era um professor puxado na Educação Física. A gente fazia uma Educação Física correta. Sabe? Melhor do que as academias de hoje. Só num tinha a aparelhagem que tinha hoje. Mas os movimentos que era necessário para o nosso corpo, a gente tinha tudo. Jogos, tinha tudo. Eu só num gostava de jogo (informação verbal<sup>95</sup>).

Ela demonstra que as atividades de Educação Física eram realizadas por distinção entre sexos. Havia professor para a turma de meninos e professora para a turma de meninas. Ao olhar para o passado a partir do presente, ela vê os exercícios feitos na escola como benéficos para sua saúde nos dias atuais. A representação positiva conferida à escola sempre se dá quando a entrevistada olha e compara o passado com o seu presente enquanto *espaço de experiência*.

Sua narrativa elabora uma representação das práticas, dos docentes e de sua saúde ao mesmo tempo, intercalando-os no mesmo espaço de sentido e de influência mútua, quando o Coronel Gonzaga impunha uma Educação Física “puxada”, o que, por sua vez, segundo a ex-aluna, conferiu-lhe saúde. A representação do cotidiano da escola revela o perfil de um dos professores do quadro docente: o Coronel Luiz Gonzaga. A patente de Coronel demonstra que era um militar. Nesse sentido, sua formação enquanto tal contribuiu para sua metodologia educativa, sua prática dita “puxada” enquanto professor na escola.

No período abordado, sobretudo a partir de 1968, o GAAC promovia atividades direcionadas à comunidade local. Percebemos a conexão entre as práticas da escola e suas tentativas de exercer seu papel institucional de acordo com as normas jurisdicionais. A Lei Orgânica de Ensino Agrícola, no Título VIII, que trata da educação agrícola circunvizinha, discorre o seguinte:

Art. 71. Os estabelecimentos de ensino agrícola buscarão estender a sua influência educativa sobre as propriedades agrícolas circunvizinhas, quer levando-lhes ensinamentos relativos aos seus trabalhos agrícolas habituais ou de matéria de economia rural doméstica, quer despertando entre a população rural interesse pelo ensino agrícola e compreensão de seus objetivos e feitos (BRASIL, 1946, art. 71).

---

<sup>95</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

Este artigo tinha o propósito de direcionar as instituições escolares de ensino agrícola do Brasil a estender seus projetos e atuação às comunidades às quais pertencessem e não se limitarem aos seus alunos enquanto foco das ações pedagógicas. A respeito dessas práticas escolares, a entrevistada nos informou sobre a relação entre a escola e a comunidade vizinha do GAAC:

[...] A Escola Agrícola o, ela tinha por obrigação de ajudar os agricultores vizinhos, né? Num tinha essa relação, não [...]. Ela lançava cursos pra ajudar o, a gente. Aluno participava dos cursos e tinha a liberdade de aquelas pessoas de fora que quisesse participar daqueles curso. Ampliar a sua horta, dava um curso de horticultura. Então, aquele pessoal que tinha horticultura e se interessava podiam participar. Mas só que o povo daquele tempo era muito bronco, muito antigo, num dava valor. Tinha medo de chegar num negócio desse, tá entendendo? [...] Achava que era muita coisa pra eles, aqueles vizinhos era muito humildes e achava que era muita coisa, que eles num tinha capacidade de participar daquilo ali (informação verbal<sup>96</sup>).

A escola lançava cursos de extensão, não vinculados às disciplinas obrigatórias, mas que contavam para o currículo dos alunos. Esses cursos eram abertos à comunidade, ou a quem tivesse interesse em participar. No entanto, de acordo com a entrevistada, a comunidade não participava dos cursos, devido a sua timidez, ou desinteresse, ou pela falta de melhor divulgação. Esses aspectos faziam com que ela não participasse das atividades oferecidas pelo GAAC.

### **4.3 Festividades e práticas comemorativas do GAAC**

No tocante às festividades desenvolvidas no GAAC no período abordado, houve diversidade e riquezas bastante expressivas quanto às comemorações das mais diversas estirpes: desde a participação em festas cívicas até mesmo a realização de celebrações que tinham vistas à confraternização entre os membros da escola. No calendário do ano letivo do GAAC, havia algumas festas promovidas pela escola que acompanhavam as comemorações cívicas, outras que eram elaboradas sem seguir o calendário festivo oficial e ainda as que os sujeitos, ao acaso, decidiram entre si organizar.

---

<sup>96</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

Além dos já falados bailes de formatura, organizados pela escola juntamente com os alunos, havia outras comemorações. Com uma memória muito lúcida acerca dos acontecimentos do cotidiano escolar, ex-aluno lembrou:

[...] a gente fazia as festas dos professores, aniversários dos professores [...] fazia. Mas era os alunos que fazia. Bem: festa dos professores, se reuniam numa sala e, se coincidissem com o aniversário do professor, a turma reunia, comprava o presente e dava àquele professor. Aí, era sempre refrigerante, salgadinho, esses negócio, mas sempre fazia a festa do dia do professor e fazia o aniversário do professor. Fosse qual fosse o professor, no dia do aniversário dele, tinha uma festinha pra eles! Como um reconhecimento pelo esforço e pela dedicação e pelo prazer que ele tinha de tá ali com a gente. Porque de primeiro a integração era muito boa, havia um entrosamento muito bom com o professor do aluno (informação verbal<sup>97</sup>).

Notamos o carinho nutrido por sua turma para com os docentes. O fato de haver festas de aniversário para eles, através da compra de um presente, simbolizando afetividade, respeito, bem como a compra de salgados e mais guloseimas, demonstram que a festa em sala de aula era um momento de confraternização e amizade. Pedagogia e amizade se entrelaçavam nas salas do Ginásio Agrícola. Não era mérito apenas da diretoria escolar organizar as festas da escola. Vimos que os alunos do GAAC eram muito envolvidos nas práticas comemorativas da escola.

A própria fala do ex-aluno confere significado ao passado escolar quando afirma que estas festas eram fruto de “reconhecimento pelo esforço e pela dedicação e pelo prazer que ele tinha de tá ali”. Não havendo distinção, todos os professores eram homenageados pelos alunos, tanto em razão de seu aniversário quanto pelo próprio dia do professor, seguindo o calendário anual. O ex-aluno ainda falou, emocionando-se muito, sobre uma festa de caráter reconciliatório com uma ex-professora:

[...] Dona Carmem era uma perfeição. Eu me lembro, no primeiro dia de aula, que ela era bem forte. Os alunos começaram a criticar. E ela, naquela pose dela, bem segura. Aí, no outro dia da aula de que ela chegou, eu me levantei e disse: “Dona Carmem, é seu segundo dia de aula. Eu queria lhe pedir

---

<sup>97</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

desculpas pela maneira como foi recebida” [...]. Aí, quando foi no mês de agosto, foi o aniversário dela. Falei com os alunos pra gente, é, recompensar a maneira como Dona Carmem foi recebida. Vamos fazer uma festa pra ela. Aí, ela chorou [...] ela disse que o primeiro dia tinha havido aquela negação como foi recebida, mas os outros dias que seguiram foram de recompensa. A maneira como se comportaram na sala, como estudava a matéria dela, e os alunos aprenderam muito com ela, como conviver numa sala de aula. E tinha dia que ela não dava aula de Ciência, ela dava aula de educação: como as pessoas conviver no meio da sociedade e como tratar o ser humano. Era aula de ser relações humanas, era aula de integração, era aula de tudo! Era uma mulher perfeita, Dona Carmem (informação verbal<sup>98</sup>).

Esta complexa representação da professora envolve muito mais do que uma simples lembrança sobre o passado de festividades da escola. O ex-aluno elaborou uma representação muito saudosa do corpo de professores e, em especial, da professora Carmem, que em suas palavras era uma “perfeição”. Em seu relato, é possível notar como uma festividade assumiu os contornos de uma reconciliação afetiva entre alunos e professora. Ao assumir o erro de falar sobre a aparência física da docente, os discentes transformaram seu aniversário em um coletivo pedido de desculpas diante da professora, que o aceitou, como notamos pelas lágrimas derramadas e pelas palavras proferidas durante a entrevista.

A primeira comemoração de âmbito popular da qual o GAAC oficialmente participou de que se tem notícia foi a festa do centenário de Campina Grande. No acervo da instituição, encontramos alguns registros de fotografias feitas do desfile. Ele ocorreu no dia 11 de outubro de 1964, para celebrar a muito comentada e esperada festa do centenário da cidade. O desfile foi realizado “às margens da Avenida Floriano Peixoto, desde o Teatro Severino Cabral até a Igreja Matriz” (SOUZA, 2004, p. 02). A festa conseguiu mobilizar quase toda a cidade e mais de 10.000 visitantes vindos de outras cidades para vislumbrar os desfiles realizados durante o dia inteiro, do qual participaram diversas escolas de Campina Grande, além de militares (SOUZA, 2004).

A comemoração teve grande repercussão em Campina Grande: em programas de rádio, como o da Rádio Borborema, chamado *Cidade Centenária*, em conversas cotidianas entre os cidadãos, no jornal Diário da Borborema etc.

---

<sup>98</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

Para Souza (2004), a mobilização foi tão intensa a ponto de o prefeito Severino Cabral criar uma “Comissão do Centenário” (COMCENT) em 1961, órgão responsável por cuidar dos pormenores e detalhes do que ocorreria em 1964. Em 1962, o governo do Estado interveio, nomeando algumas pessoas para a organização da festa: Noaldo Dantas ocupou o cargo de Secretário Executivo da COMCENT, juntamente com Vital do Rêgo, o próprio Severino Cabral Filho e o economista Edvaldo de Souza do Ó. Outra comissão foi criada para tratar de assuntos culturais: era a CCC, Comissão Cultural do Centenário (SOUZA, 2004).

Outro nome que afirmou ter participado da organização do Centenário, talvez não nas comissões, mas que não é citado por Souza (2004) foi João Jerônimo da Costa, eleito vereador três vezes em Campina Grande. Ele relata seu ponto de vista sobre o que foi a festa do Centenário e sua participação nela:

[...] foram as comemorações de várias festividades, várias, de várias manifestações culturais e sociais de Campina Grande, apresentações de grupos folclóricos, muita coisa de Campina Grande. Mas o que coroou a festividade do Centenário foi a apresentação da Esquadrilha da Fumaça em Campina Grande. Foi a primeira vez que a Esquadrilha da Fumaça se apresentou no interior de todo o Nordeste. Isso foi conseguido por mim. Pela minha amizade com os militares, eu fui aqui ao comandante da guarnição militar de Campina Grande, sugeri dizer que queria ver se conseguia a, a essa vinda, queria a participação, ajuda deles nesse desiderato. Então, o comandante me enviou um ofício apresentando ao comandante da guarnição... da, da, da, da, da Aeronáutica em, em Recife e fui lá e consegui a vinda da Esquadrilha pra cá. E me parece que, depois disso, uma vez só a Esquadrilha se apresentou no Nordeste. Uma vez só. Num me lembro nem onde foi, acho que no Piauí, ninguém mais conseguiu. Centenário de fundação da cidade. Cem anos de fundação da cidade, quer dizer, da, da, da emancipação política, tornando Campina cidade. Num era a fundação, a fundação era há muito tempo (informação verbal<sup>99</sup>).

João Jerônimo da Costa representou a festa do Centenário de Campina Grande como um acontecimento cultural, belo e importante<sup>100</sup>. Para o entrevistado, o centro da festa estava na apresentação da Esquadrilha da

<sup>99</sup> Entrevista concedida por João Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>100</sup> Para maior aprofundamento sobre a festa do Centenário de Campina Grande, indicamos a leitura do seguinte trabalho: AGUIAR, Joabe Barbosa. **Uma festa para a rainha da Borborema: o centenário de campina grande (1960 - 1964)**. 2014. 191f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. Disponível em: <<file:///C:/Users/Roberta/Downloads/Joabe-Barbosa-Aguiar.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

Fumaça, conseguida por ele graças à sua amizade com os militares. Isto ficou patente em seu tom de voz quando apontou para a beleza da apresentação da Esquadrilha, além do fato de que suas apresentações terem sido muito limitadas na região Nordeste, o que tornava o evento ainda mais marcante de seu ponto de vista.

Do evento campinense, participaram 13 escolas locais, dentre elas: o SENAI, o Lions Club, a Mocidade Evangélica, além de outras corporações, como os militares já citados. Foram mais de cinco mil desfilantes durante todo o dia, que objetivavam se apresentar e ganhar os primeiros lugares na votação final, pois, “[...] para os diretores das escolas o que importava era demonstrar a capacidade de sua instituição organizar o tema sugerido pela Comissão do Centenário (COMCENT) e ganhar o primeiro lugar do desfile” (SOUZA, 2004, p. 06). O GAAC também participou da esteira da apresentação:

[...] vieram o Colégio das Damas, o Comercial Municipal, o SENAI e ainda o Colégio Agrícola, contando a “evolução das forças produtivas”. Numa pequena inversão dos setores da economia foram mostrados os produtos típicos, o comércio, a indústria e a agricultura (SOUZA, 2004, p. 12).

**FIGURA 11** - Alunas representando o GAAC no desfile do Centenário de Campina Grande.



Fonte: Acervo da EAAC.

**FIGURA 12** - Alunas representando o GAAC no desfile do Centenário de Campina Grande.



**Fonte:** Acervo da EAAC.

Nas duas fotografias, vislumbramos as meninas representando o GAAC, que desfilou sob a temática: *“Agricultura”: as diversas faces da cultura da terra nesta região*. A fotografia tenta fixar o testemunho inegável de que a instituição participou do desfile. As meninas se organizaram a fim de produzir as palavras que compunham o nome da escola, uma de cada vez para o fotógrafo. Para o desfile, a escola confeccionou roupas brancas para as moças, com as iniciais do nome da escola, e saias não muito conservadoras, pois estão bem acima do joelho. Elas vestiram-se de branco em geral: meias, sapatos e bonés brancos foram o restante das roupas do desfile.

As fotografias revelam imagens noturnas da exibição das meninas que representaram o GAAC, indicando que o desfile durou até muito tarde e que o Ginásio Agrícola foi uma das últimas escolas a se apresentar. Elas atuaram como elementos funcionais, cujo objetivo era resguardar para a posteridade a presença efetiva da escola. Nesse sentido, a fotografia teve o papel pragmático de capturar uma realidade em busca de fixá-la perpetuamente, pois “cada indivíduo define não apenas o que merece ser registrado, mas também sob que ângulo as ações sociais de seus cotidianos devem ser imortalizadas” (BORGES, 2005, p. 30).

**FIGURA 13** - A banda do GAAC no desfile do Centenário.

**Fonte:** Acervo da EAAC.

O ângulo da fotografia, como sugere seu autor, quis demonstrar o quão abrangente o desfile foi ao tornar visível que pessoas ocupantes de cargos políticos (como sugere a presença de pessoas no palanque construído cercado por guardas à frente) vislumbraram o desfile à rua aberta, assim como pessoas em suas casas se amontoavam pelas janelas e varandas para terem uma visão mais privilegiada.

**FIGURA 14** - Nas festividades do Centenário de Campina Grande.

**Fonte:** Acervo da EAAC.

Acima, observamos a banda do GAAC, a qual, pelo que se percebe, era toda masculina, não havendo espaço para mulheres tocarem instrumentos, à exceção da moça à frente, que ergue a placa com o nome da instituição.

O ano é 1964, que ainda é de benesse financeira para o GAAC. A escola recebia, de maneira mais ou menos acentuada e regular, as verbas federais, permitindo-lhe adquirir os instrumentos necessários para formar a banda escolar. Nas duas fotografias, é possível perceber o incentivo do culto à pátria e o desejo do despertar de sentimentos patrióticos, tanto nos alunos da escola quanto naqueles que assistiam aos desfiles, através da exibição de bandeiras do Brasil nas caixas e em outros instrumentos da banda do GAAC. Poderíamos sugerir que a exaltação da bandeira nacional pela instituição seria um gesto de gratidão pelo fato de a escola funcionar regularmente graças às verbas concedidas pelo Governo Federal, conseguidas com o intermédio do deputado Plínio Lemos, estimulando um sentimento de exaltação e patriotismo exacerbado.

Organizada em três fileiras de rapazes, a escola também desfilou uniforme pelas ruas de Campina Grande exibindo o fardamento escolar, o material da banda e o nome da instituição hasteado pela placa segurada pela moça. As fileiras no sentido horizontal representam a organização da banda, que deveria ser mantida no desfile como sinônimo de ordenação e ornamentação bem delimitadas a partir dos ensaios feitos pela banda.

**FIGURA 15** - Desfile de alunos(as) do GAAC na festa do Centenário de Campina Grande.



A composição de alunos para esta parte do desfile era de homens e mulheres. Nota-se que o fardamento padronizava ambos os sexos. Eles, com calças compridas, luvas brancas, sapatos pretos e fardamentos brancos. Elas, no mesmo padrão e vestidas com saias pretas que chegavam ao joelho, com um tom mais conservador. É muito provável que as vestimentas utilizadas para o desfile fossem o próprio fardamento escolar, pois, a respeito do fardamento escolar, ex-aluna entrevistada declarou:

[...] A farda era uma camiseta, uma camiseta e uma calça jeans, que era de manhã, pra agricultura. À tarde, a gente tinha, tinha umas saínia prensada azul marinho. Outro ano foi uma, uma, uma farda de mesclinho, uma saínia meia justa com uma coisinha fofinha diferente [...]. Nós comprávamos [...], a escola não dava nada (informação verbal<sup>101</sup>).

**FIGURA 16** - Desfile de alunas do dia 7 de setembro de 1964 em Campina Grande.



**Fonte:** Acervo da EAAC.

Essa fotografia mostra a sessão feminina do GAAC no desfile do dia sete de setembro no município de Campina Grande. É possível perceber que a participação da escola não se fixou em apenas uma apresentação, mas, além da banda, as meninas desfilaram representando as alunas da instituição. A partir da fotografia, vê-se que o fotógrafo se apropria de um ângulo para tentar gerar a imagem do máximo de meninas da escola. É possível notar que, no momento

---

<sup>101</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

da foto, dá-se uma pausa no desfile para a fotografia, que não se mostra espontânea, pois as meninas estão todas com as mãos juntas à cintura, com os pés juntos, ou no movimento inicial de marcha, e muitas delas estão olhando para a câmera.

As meninas desfilaram com seus fardamentos escolares, que, de acordo tanto com a imagem quanto com a memória da entrevistada

[...] era toda mescla, é, é um tipo de um tecido como se fosse uma lona azul, daquela cor ali. Era saia e uma blusa com cós assim, tipo essa que eu uso. [...] Era uma saia plinçada (sic) azul com uma blusa branca (informação verbal<sup>102</sup>).

**FIGURA 17** - Exibição do trator do GAAC no desfile do Centenário.



**Fonte:** Arquivo da EAAC.

Sob a temática da agricultura, a escola trouxe ao desfile a exibição de seu trator. A fotografia assinala a postura pedagógica da escola exibindo seus aparatos técnicos nos moldes de uma escola dita moderna. A equação entre o

---

<sup>102</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

tamanho da imagem e o foco no trator remete-nos à ênfase do fotógrafo, que buscou destacar a importância atribuída à máquina, ensejando ainda conferir a identidade de uma escola amparada pela tecnologia e assentada pelo melhor aparato técnico disponível. O trator é manejado pelo humano, como símbolo da substituição do homem em diversas atividades mais densas no setor agrário.

Em prosseguimento à temática das festividades, os anos letivos no GAAC eram repletos de celebrações. Outra comemoração organizada pela escola foi uma festa denominada pelo ex-aluno entrevistado de “festa dos países”:

[...] a gente fez uma festa de desfile de, de, de, do, dos países e eles integraram todinho na hora dessa festa. Ajudaram a colher as roupas, os tecidos, tudo. Era, se interessava. Tudo que a gente criava pra arcadar (sic), arrecadar dinheiro pra fazer a festa de colação de grau, eles tavam com a gente. Ia pras loja, ia pros comércio, pedia com a gente. Era uma coisa, era uma integração muito bonita [...] foi feita aí no Frei Manfredo, que tinha uma cunhada de, de, de, João Jerônimo, tinha Dr. João Barbosa, a parte de escolher. Aí, representou Bolívia, Brasil Japão, é, Inglaterra. Foram cinco países que desfilaram. O Brasil ganhou porque a roupa tava perfeita. Em 68, a Miss Universo foi do Brasil, Marta Vasconcelos, e foi baiana. Então, a gente tirou a roupa dela idêntica à roupa dela e fez uma pra menina que é dos Brandão, que era Muniz e ela desfilou uma maravilha. E em segundo lugar, tirou o Japão, porque a menina foi perfeita, até os pulinhos ela dava. Foi ótimo. E quem tocou foi o conjunto, foi, de, de, de Natal. A festa foi perfeita. Não houve violência, foi numa festa calma que terminou o desfile. Todo mundo foi participar da dança, bebia, comia, e foi uma festa boa. Tudo isso criado nesse tempo do Ginásio Agrícola (informação verbal<sup>103</sup>).

As festividades eram fruto da integração, organização e apoio mútuo entre os docentes, alunos e gestão escolar, que, em um movimento de criatividade, realizaram a festa no centro da cidade de Lagoa Seca, um desfile na rua que se localiza a Escola Municipal Frei Manfredo. Consistiu em um desfile das alunas do GAAC, seguido de danças, comidas e bebidas. As alunas desfilaram representando alguns países, e em consonância com o movimento da moda daquela época, a jovem representando o Brasil fantasiou-se de Miss Universo daquele ano. No recinto de sua poltrona, o entrevistado falou da festa com orgulho, muito sorriso nos lábios e alegria, lembrando como se vivenciasse os

---

<sup>103</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

sabores da festa ou vislumbrasse em sua memória aquelas cenas que narrava com muito entusiasmo.

O GAAC também realizava festividades seguindo o calendário nacional:

[...] São João, a gente fazia as quadrilhas. Particpei de várias quadrilhas. [...] Todo ano tinha quadrilha do Agrícola. Chamava até gente pra, pra assistir nossa quadrilha. [...] É, na quadra. Num sei se ainda tem, porque faz tempo que eu fui lá [...]. Era lá que a gente fazia as danças. A gente saía pra fora. A gente fazia, fazia umas aula no, no Teatro Municipal. Mas num era, era quem queria, né? Num era obrigatório, num é dizer assim: “as turma”, não. Juntava aquelas turma, aqueles voluntários e ia fazer umas aulas lá no Teatro (informação verbal<sup>104</sup>).

As festas juninas são uma tradição muito forte no Nordeste. Nesse sentido, de acordo com a aluna, a escola sempre as realizava e, para se preparar, os alunos ensaiavam regularmente no Teatro Municipal Severino Cabral, em Campina Grande. Eles voluntariamente se prontificavam e eram conduzidos pelo ônibus escolar. A escola se mobilizava para realizar as quadrilhas, que eram apresentadas na quadra da instituição. Em ocasião da festa, reuniam-se familiares, amigos e a vizinhança para apreciar o espetáculo exibido pelos alunos.

Ainda no cenário das festividades seguindo o calendário anual, o GAAC também participou de desfiles na cidade de Lagoa Seca em comemoração ao dia 7 de setembro. Essa festividade demarca um feriado de âmbito nacional, pois neste dia é comemorada a independência do Brasil do império de Portugal. Também conhecido como *Dia da Pátria*, esse dia é marcado por desfiles patrióticos em várias cidades. Em Lagoa Seca, a festa é celebrada desde os primeiros anos de emancipação política na cidade, e em 1968 o GAAC desfilou nas ruas da cidade.

---

<sup>104</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

**FIGURA 18:** Desfile do GAAC no dia 7 de setembro de 1968, em Lagoa Seca.



**Fonte:** Arquivo pessoal de Pedro Jerônimo da Costa.

Na fotografia, vemos: à frente do desfile, carregando a faixa, Pedro Jerônimo da Costa. Segurando a bandeira, à esquerda, está o ex-aluno Carlos e, à direita, segurando a bandeira, o ex-aluno José Lino. Aqui, notamos aspectos do fardamento escolar: os alunos do GAAC usavam camisetas brancas com o logotipo da escola no lado direito e calças jeans.

Um centelho do desfile pode ser (re)visto na fotografia que, juntamente com a narrativa dos sujeitos, faz parte da tessitura dos sentidos produzidos pelo desfile. O entrevistado, ao passo que, nas tramas da narrativa, rearticulava sua experiência temporal como um dos protagonistas do desfile, vislumbrava com orgulho sua própria imagem desse passado que se foi. Assim, “a fotografia também desperta sentimentos de medo, angústia, paixão e encanto [...] informa e celebra, reedita e produz comportamentos e valores. Comunica e simboliza. Representa” (BORGES, 2005, p. 37). Naquele instante, várias temporalidades foram intercruzadas: o tempo do narrar do sujeito intercalava-se com o tempo passado exposto na foto e ainda presente na memória. Narrar é (re)contar o tempo.

**FIGURA 19:** Alunas do GAAC no desfile do dia 7 de setembro de 1968, em Lagoa Seca.



**Fonte:** arquivo pessoal de Pedro Jerônimo da Costa.

As imagens, enquanto testemunhas do passado, são poderosas ferramentas na (re)construção da “realidade”. Além da narrativa como suporte que fabrica o sentido, a fotografia também pode suscitar elementos narrativos, pois ela “fabrica e produz os mundos [ela] produz o real” (ROUIELLE, 2009, p.18 apud MOLINA, 2015, p. 466). Desse modo, as fotografias acima podem elucidar instantes, aspectos e focos do desfile, revelando horizontes não vistos da cultura escolar. Adornando ainda mais a memória da escola, o ex-aluno (re)lembra o desfile do dia 7 de setembro realizado pelas escolas de Lagoa Seca nesse dia: “[...] no dia 7, a escola era representada por nós, que desfilava aqui. O desfile saía lá da Virgem dos Pobres, passava aqui na frente, terminava ali na praça” (informação verbal<sup>105</sup>).

Em outra ocasião de festividades do dia 7 de setembro, o GAAC saiu do lugar comum de desfiles, a cidade de Lagoa Seca, e comemorou a data no

---

<sup>105</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

campo do Treze Futebol Clube de Campina Grande, no Estádio Presidente Vargas, nesta mesma cidade:

[...] teve um tempo que nós representamos a Escola Agrícola lá no Treze Futebol Clube e foi uma apresentação das escolas representando os países. Nós representamos a grego, a parte grega, a Grécia, que é onde foi criado os primeiros esportes. E nós fomos, as meninas foram tudo de blusinhas tipo, curtinho, desfilaram lá. Foi tudo representando o Ginásio Agrícola. Vinha a, a, a, o memorando pras escola e a gente, eu tomava a frente e “vamo participar, vamo escolher a, o país que a gente vai representar lá”. Aí foi 16 alunos representando. Ainda me lembro das roupa, era tudo bege, tipo grego, sabe? Cabelo preso, com uma coisinha assim, as meninas. Tudo isso foi do Ginásio Agrícola. Muita coisa pra lembrar do Ginásio Agrícola, só coisa boas, tem nenhuma coisa que desabone ou que estrague a conduta ou deixa triste, porque só tinha coisas boa (informação verbal<sup>106</sup>).

Para além dos muros da escola, os alunos se envolveram em diversas atividades culturais, como pudemos constatar a partir desta narrativa. Escolas de Campina Grande, as ruas desta cidade, escolas de Lagoa Seca e também suas ruas e campos de futebol foram espaços dos quais alunos e alunas do GAAC se apropriaram para representar artisticamente a escola com suas artes inventivas e criatividade.

O GAAC também comemorava a festa cívica do dia da bandeira, conforme atestou o entrevistado:

[...] assim: dia da bandeira era convocado uns alunos de classe, assim: quatro ou cinco alunos de cada classe, de cada turma, e ia pra hasteação [sic.] da bandeira no Agrícola. Falar sobre a bandeira, falar sobre o dia da bandeira. E tinha esses negócios lá. Era escolhido, era uns aluno da turma pra ir (informação verbal<sup>107</sup>).

Observamos que a escola exercia práticas de patriotismo. Enquanto gesto de reverência à pátria, os alunos hasteavam a bandeira ao lado da secretaria escolar, no local reservado para o ato. Dentro da própria arquitetura escolar, foi construído um local destinado para a prática. Após hastearem a bandeira, os alunos liam um texto como forma de homenagem, preparado pelo corpo docente,

---

<sup>106</sup> Idem.

<sup>107</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

sobre os significados deste dia: “[...] era entre professor e direção. Isso aí já eles era quem fazia o diálogo e abertura. A gente participava” (informação verbal<sup>108</sup>).

Mesmo não possuindo tantos recursos financeiros, marcado por uma trajetória de lutas para manter seu funcionamento cotidiano, o GAAC era uma escola muito festiva. Um ex-funcionário da escola também relembrou festividades realizadas na instituição:

[...] tinha festa de fim de ano [...]. No fim do ano era que se matava um boi e tome cachaça (risos), funcionário e aluno tudo misturado. Era um boi de, de, tinha o diretor, criava gado lá, né? Que era o primeiro diretor era Vitoriano, um véi muito bom. Eu trabalhei com ele muitos anos, gente muito boa, e todo fim de ano, era um boi de 300 quilos, 250 pra lá. E era festa em banda de lata (informação verbal<sup>109</sup>).

O entrevistado lembra os tempos em que Vitoriano já era diretor, tendo começado a ser gestor na escola em 1970. Ampliando o rol das festas escolares, o ex-funcionário representa um momento de descontração e comemorações de fim de ano, período em que todos bebiam, comiam e se davam às brincadeiras. Alunos, professores e funcionários: nessa ocasião, parecia não haver mais distinções dessa natureza.

O calendário festivo da escola era bastante eclético, como vimos. Festas de confraternização anuais, festas de colação de grau, festas auto-gestadas por alunos e professores, festas seguindo o calendário nacional. Era uma escola que celebrava o dia a dia na vivência e no calor dos embalos dos ritmos.

#### **4.4 Identidades da escola: O GAAC como um lugar de memória**

[...] Minha segunda casa foi a escola (informação verbal<sup>110</sup>).

[...] eu só tenho lembranças boas do Ginásio Agrícola. Era um tempo que a gente nem percebia a felicidade (informação verbal<sup>111</sup>).

---

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> Entrevista concedida por Francisco Trajano de Souza ao pesquisador em 7 jan. 2016.

<sup>110</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

<sup>111</sup> Entrevista concedida por João Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

Os contornos assumidos por este tópico se deslocam para a análise dos “olhares interiores” apresentados pelos sujeitos entrevistados. Se a escola foi espaço de experiências cotidianas, festividades, aprendizagens, viveres, saberes, fazeres, estratégias e astúcias, apropriações, representações e práticas pedagógicas, ela também se constitui como espaço de saudades e como um lugar de memória e de elaboração identitária.

Por este viés, interessou-nos analisar como os sujeitos representaram o GAAC e qual importância a escola assumiu em suas vidas, pois “os depoimentos tornam-se fontes valiosas no esforço de reconstruir e compreender o papel exercido pela escola na história de cada sujeito” (REGO, 2003, p. 77). Desse modo, voltamos nossa atenção para o próprio aspecto narrativo dos sujeitos, quando eles elaboraram representações e atribuíram sentidos à escola a partir de suas próprias memórias e, desse modo, conferiram também identidades à mesma a partir de suas falas. Também procuramos dar mais visibilidade aos sujeitos para que falassem por si mesmos acerca dos sentidos que a instituição assumiu em suas vidas.

Narrar o passado é representá-lo a partir das apropriações feitas da coisa ausente e de suas memórias (CHARTIER, 1991). Quando um sujeito elabora sua narrativa, ele não só reapresenta o passado, como também o (re)inventa. Ele o reconfigura a partir de seu tempo, de suas experiências. A narrativa em si é um grande emaranhado de sentidos e apropriações tecidas a partir do interior da memória individual. Ela é o que Paul Ricoeur (2007) (re)nomeou de *mimeses*, ou seja, uma imitação criadora da experiência temporal. Conforme afirmou Barros (2013, p. 186), “expor o que se passa na mente destes agentes ou pelo menos atribuir um sentido a cada um de seus atos, é também uma tarefa daquele que constrói a intriga”.

Esta criação verbal no ato de narrar está longe da inércia e da rigidez. A *mimeses* é uma trama que reconfigura o tempo vivido a partir do tempo sentido no horizonte do presente e, desse modo, as representações ou narrativas tecidas podem ser alteradas de acordo com a experiência de vida de quem narra. Nesse desvelar da memória enquanto substrato das dialéticas da temporalidade, os sujeitos narradores dotam de sentido suas narrativas a partir dos contornos que as circunstâncias lhes subsidiam. Assim, suas falas produzem identidades das coisas narradas de acordo com a emoção do momento. Destarte:

Admitir a participação ativa daquele que narra e daquele que ouve e as trocas estabelecidas nesse processo de comunicação leva a reconhecer que as entrevistas devem ser decodificadas não somente como o resultado de um processo de construção de significados pelo sujeito (de uma imagem de si mesmo, de sua família, de suas experiências escolares, etc.) fruto de suas inúmeras experiências sociais, mas também do tipo de interação estabelecida com o entrevistador, que influenciará até mesmo no tipo de informações que o sujeito entrevistado julga como importantes de serem abordadas no contexto da entrevista (REGO, 2003, p. 82).

As identidades produzidas no seio da narrativa nunca são fixas. As várias imagens que os sujeitos elaboram dos objetos narrados são balizadas por suas experiências passadas em relação à coisa narrada e ao tempo vivido e ao posicionamento de acordo com os campos sociais nos quais se enquadram. É neste sentido que concordamos com Hall (2006), quando afirma que as identidades não são imutáveis, inertes no tempo, mas são celebrações móveis. De acordo com este autor, o problema da identidade situa a questão do sujeito e sua situação de ser no mundo e, desse modo, seu autorreconhecimento.

A posição deste autor pode ser denominada de não essencialista, pois sustenta a proposição, que seguimos neste trabalho, de que a elaboração das identidades se dá de maneira fluida, porquanto dentro do tempo, não através de posições fixas a serem ocupadas perpetuamente. Na esfera da cultura, os sujeitos envolvem-se de diversas maneiras em diversos jogos de ser e de significação. Em Hall (2006), o sujeito nunca está constituído, mas vem a sempre fazer-se, tornar-se, vir a ser. Em uma prática discursiva, ele sempre se põe a reinventar a si e ao seu mundo.

Percebemos as falas dos sujeitos enquanto práticas de (re)escritas de si e da escola, de modo que seria possível a cada fase de suas vidas representarem a escola e suas próprias vivências de diversas maneiras, de vários ângulos ou por vários vieses identitários. As narrativas são, portanto, em sua natureza, flexíveis. Logo, pensamos também a escola enquanto unidade capaz de engendrar diversas narrativas, representações e tramas, como um lugar de memória.

A partir da epígrafe que trouxe a fala dos ex-alunos, percebemos que a escola, para além de um lugar de obrigações educativas a serem cumpridas pelos sujeitos, representou um espaço de importância significativa para os discentes no que tange não somente a um local de experiências pedagógicas e

de construções de conhecimentos e saberes voltados para o trabalho, mas também foi considerada, de forma alusiva, como uma extensão do lar, que representa segurança, aconchego, sossego, lugar de descanso e regozijo, espaço que faz parte da vida como instância primária.

Narrar é também (re)elaborar o tempo de forma inovadora, individual e multiforme. Quando narram suas experiências, é comum que os sujeitos liguem experiências passadas com seu presente enquanto narradores. A sensibilidade temporal dos narradores não obedece à lógica da linearidade pura. Na confecção das narrativas, vários tempos são apresentados simultaneamente, conforme elucidaremos doravante.

Em entrevista, uma das ex-alunas narrou de que forma as vivências na escola foi uma experiência marcante em sua vida. Falou não somente sobre si e a escola, mas também sobre seus professores. Ela começou mencionando o ex-gestor:

[...] aí, Vitoriano, que foi o melhor diretor da escola até hoje, eu acho que nenhum, eu acho que essa escola nunca teve um diretor com o perfil de, de, de, de professor Vitoriano, sabe? [...] Porque ele era compromissado com a escola, ele era aquele que puxava a orelha da gente, mas pro bem de todo mundo. Qualquer erro da gente, ele caía em cima, mas era assim, pro bem. Era um paizão pra todo mundo, sabe? Um paizão mesmo. Tinha um compromisso com a escola enorme, fazia tudo que era pra escola melhorar dia a dia. Ele era realmente um, um excelente diretor. Ele era um pai, sabe? É tanto que, no dia que ele faleceu, tinha mais aluno da escola agrícola do que, do que [...] (informação verbal<sup>112</sup>).

Quando a ex-aluna discorreu acerca do ex-diretor João Barbosa, o primeiro do GAAC até o ano de 1969, seu tom não tinha muita ênfase, talvez pelo pouco contato com este. Do mesmo modo, quando discursou a respeito do ex-diretor holandês que passou brevemente pela escola, afirmou ter sido ele o pior gestor do GAAC. No entanto, ao se referir ao ex-diretor Joaquim Vitoriano Pereira, confeccionou uma representação muito expressiva e sentimental. Nota-se que, em suas falas, a escola é representada como uma extensão da família: se a instituição foi a segunda casa, o ex-diretor foi como um pai para a aluna.

---

<sup>112</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

Até mesmo suas atitudes mais ríspidas e autoritárias, como os “puxões de orelha”, eram suavizadas em seu discurso, pois eram “pro bem de todo mundo”. A imagem produzida pelo relato é de um diretor que ocupa um lugar de destaque na vida da escola inteira e também na da ex-aluna. Essa representação que confere legitimidade, paternidade e leveza à figura do ex-gestor é coroada quando ela discursa sobre sua morte e serviço funerário, que motivou a presença de vários ex-alunos como forma de homenageá-lo pelo trabalho na escola.

Outra ex-aluna também traduziu em palavras sua representação acerca do corpo docente do GAAC:

[...] os professores eram muito bons na época. Só tinha um que não era lá essas coisas, era Severino Duarte, que ele num se dava muito bem, mas o resto era tudo muito bons, os professores. E na sala de aula também, nós tínhamos professores excelentes, sabe? Eu posso citar o caso de Celeste Suassuna, professor Suassuna, Raymundo Suassuna, num é? Que foi um excelente professor, que era o pai de Ney Suassuna, Senador na época. E era assim um excelente professor. Ensinava História e Português. Ele era assim fantástico, professor Suassuna. E tinha outros também, tinha, tinha, tinha Marice Cabral, que ensinava Francês, Mércia Rezende. Muito, os outros eram muito bons na época. Muito bom mesmo (informação verbal<sup>113</sup>).

Falar da escola para ela não foi somente falar sobre suas instalações físicas, mas é também falar do corpo docente. Sua narrativa produz uma identidade muito generosa desse corpo, repleta de elogios e palavras afáveis. Ricoeur (2010, p. 98) afirmou que narrar é uma forma de “compreensão prática” que também corresponde a “dominar a trama conceitual no seu conjunto, bem como cada termo enquanto membro do conjunto” (RICOEUR, 2010, p. 98).

Nossa entrevistada, em sua narrativa e no anseio por falar da escola, esforça-se em criar uma narrativa que englobe os vários aspectos que ela vivenciou e ainda consegue conservar na memória. Sua narrativa caminhou por vários aspectos, conforme vimos em outros momentos neste texto. Ela encerrou sua fala contando o que significou para sua vida pessoal ser aluna da instituição:

[...] olhe, foi um aprendizado enorme, foi um prazer muito grande estudar nessa escola. Aprendi muito, cresci muito lá dentro,

---

<sup>113</sup> Entrevista concedida por Glória Maria Sônia de Araújo e Silva ao pesquisador em 19 jan. 2016.

sabe? Aprendi demais, os professores lá são maravilhosos e me deixou assim um, um, é, digamos assim, conteúdos que eu vou levar pra o resto da minha vida, que aprendi ali dentro da Escola Agrícola, sabe? Foi, pra mim foi uma experiência e um tempo muito rico, é tanto que eu levo isso pra mim, aplico hoje no meu trabalho, tudo baseado na escola agrícola, que me dá, assim, um rendimento fantástico, sabe? Tanto como profissional como ser humano, como profissional e também financeiramente eu não sou, eu sou satisfeita, sabe? Com o que eu ganho no Estado, graças a Deus. Mas agora, o melhor de tudo é o prazer que você tem em trabalhar, porque trabalhar com agricultor, com produtor, pecuarista é a coisa melhor do mundo. Porque não é um trabalho de rotina. Você tá todo dia, cada dia é uma, é uma experiência diferente, é uma, é uma atividade diferente sua (informação verbal<sup>114</sup>).

O GAAC é um lugar de memória em sua vida, pois possibilita, em seu presente, olhar para ele como espaço de construção de vivências, sentimentos, e afetos, como um lugar de lapidação de seu próprio ser quando diz que “me deixou assim [...] conteúdos que eu vou levar pra o resto da minha vida”, como um ponto fixo no tempo, que ela pode olhar e se ver enquanto sujeito que foi muito beneficiado por ele. Ela atribui à escola a construção dos seus conhecimentos, satisfação pessoal e financeira, além da realização em seu campo de atuação profissional. A identidade da escola, nas narrativas da entrevistada, assume papel singular e de muitíssima relevância em sua trajetória de vida.

Pierre Nora (1993, p. 21-22) apresenta os lugares de memória como “lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente [...] os três aspectos coexistem sempre [...] só é lugar de memória de a imaginação o investe de uma aura simbólica”. Por este aspecto, pensamos que as construções das narrativas individuais que, em sua natureza, possuem um caráter histórico, devem ser pensadas como lugares de atribuição de sentidos identitários.

O GAAC assume um lugar na perspectiva material, pois é um espaço com materialidade inscrita na cidade e tido como lugar de referência. Não obstante o que possa ser dito a respeito da escola, os próprios sujeitos a representaram como um objeto de valor simbólico em suas vidas, na trajetória da cidade, enquanto instância educacional de referência no cenário regional e, ainda, por

---

<sup>114</sup> Idem.

sua funcionalidade. Esses aspectos ficaram evidentes nas falas da ex-aluna e dos entrevistados, que doravante serão apresentados.

Outra entrevistada também representou a escola como um espaço onde ela teve orgulho de ter estudado:

[...] naquele tempo, era uma coisa tão bonita: a união, a amizade, o coleguismo, eu tinha muitos colega, graças a Deus, eu era muito bem quista no colégio. Também lembro dos bons professores que por lá passaram, que hoje em dia quase num existe, num existe mais nenhum daqueles, né? [...] Foi uma escola que me deixou muita recordação, muito coleguismo, muita gente boa, muitos professores excelente. Porque a gente não recorda de tudo mais não, porque há, há, há, há mais de 48 anos já (informação verbal<sup>115</sup>).

Na vida da ex-aluna, a escola foi um lugar não apenas de aprendizado pedagógico ou de formação profissional. Os primeiros aspectos enfatizados são os da ordem da afetividade: amizade, coleguismo, união. Em sua narrativa, ela se orgulha de sua amizade com todos na escola. Acerca dos professores, ela representa um quadro docente “excelente”. Afirma que a escola foi muito importante para Lagoa Seca: “[...] já tem tantos formandos, né? Que houve ali pra técnico agrícola, né? Pra quem queria ingressar na agricultura, era um bom partido pra pessoa fazer (informação verbal<sup>116</sup>). A escola assumiu lugar de importância para sua vida ao declarar que ela foi

[...] tudo na minha vida, foi lá que eu comecei meus estudo. Foi lá que eu comecei, foi lá que, depois que eu criei mais pulso pra fazer o Logos e me aposentei como professora, e eu devo tudo ao Agrícola. Eu tenho muita recordação boa dali. Foi bom demais, Rafael. Foi bom, bom mesmo. [...] Muito boa, eu recordo muitas coisas boa e agradeço muito de ter estudado lá e ter prosseguido na minha vida e ser uma professora, uma professora que eu ensinei, me aposentei com 26 anos, oito meses e 20 e 13 dias aqui no município (informação verbal<sup>117</sup>).

As lembranças da entrevistada são as mais afetuosas possíveis. Em sua narrativa, a escola foi o início de sua jornada profissional. Do ponto de vista teleológico, ela vê a instituição como peça chave no fio condutor de sua trajetória

---

<sup>115</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>116</sup> Entrevista concedida por Francisca de Natal Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>117</sup> Idem.

de vida, pois foi lá que começou seus estudos. Na envergadura da vida, a posição da escola é ligar esse início ao fim, quando de sua aposentadoria como professora. Em toda a entrevista, a ex-aluna acentuava a importância da escola em sua trajetória:

[...] o que tinha de bom eu consegui lá: amizade, respeitei todos os professores, nunca faltei com o respeito a nenhum [...] Tudo de bom, foi bom mesmo, foi maravilhoso! Eu agradeço muito a Deus por ter feito meu Ginásio ali (informação verbal<sup>118</sup>).

O respeito, a gratidão, o afeto foram sentimentos expressados pelos lábios e gestos e que atravessaram a entrevistada durante toda a entrevista. Olhar para o passado e invocar as lembranças da escola depois de tanto tempo foi algo gratificante para ela, que nos agradeceu pela oportunidade de falar desse passado que, segundo ela, foi tão “maravilhoso”.

Já o nosso ex-aluno entrevistado, espontaneamente, sem perguntas incisivas, lembrou-se constantemente, ao longo de toda a narrativa, da escola como esse lugar de memórias dignas de recordação:

[...] Aí, o Ginásio Agrícola foi uma história muito bonita. Naquele tempo, era um pessoal muito aproximado dos professores, os professores bem aproximado dos alunos [...] e foram os três anos de muita paz, muito sucesso, de muita coisa boa [...] e tudo isso são coisas que lembram só coisas boas, nenhuma coisa que lembra pra desagradar ninguém. Do funcionário a um pequeno a um grande do, do Ginásio Agrícola, todos eram amigos. Severino, tinha dona Ciça, tinha Hiolanda. Todo esse pessoal que trabalhava na parte interna do colégio era como se fosse uma família. Onde um queria uma coisa, eles iam lá e resolviam tudo. Era muito bom. É uma pena que não haja mais essa integração de aluno com professor e funcionário hoje. É muito diferente, mudou muito. [...] Então, do Ginásio Agrícola eu só tenho lembranças boas (informação verbal<sup>119</sup>).

Os gestos do narrador falaram tanto quanto suas palavras. Ao adentrar os caminhos das suas memórias em busca das lembranças escolares, o ex-aluno falava com cuidado, pausadamente, tentando manejar bem suas palavras. Falava com suavidade, em um tom que exalava também muita afetividade. Em sua representação, ele erige entre os funcionários escolares uma imagem de

---

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

união, respeito, integridade e apoio mútuo. Eram uma “família”, segundo ele. Todo o corpo do GAAC agia com decoro e interesse na causa do próximo. Nesse sentido, ele lamenta a falta de continuidade desta conduta na instituição nos anos atuais.

A escola, para o ex-aluno, nos tempos em que ele lá estudava, representava um patrimônio municipal. Em sua visão, ela pertencia ao município de Lagoa Seca e era muito valorizada:

[...] naquele tempo, ela foi mais valorizada, porque era como se fosse do município. Hoje, é quase totalmente desligado. Fala em Ginásio, Escola Agrícola só é o prédio em Lagoa Seca, mas não é como se fosse uma coisa daqui. É só um lugazim cedido (informação verbal<sup>120</sup>).

Nota-se que, na visão do aluno, a escola era um espaço de referência municipal em termos de educação. O fato de lamentar o sentimento perdido de pertencimento da escola indica que, nos tempos em que era aluno, havia um sentimento da escola enquanto patrimônio local, da cidade, que dava orgulho ao município e era tida como referência. A instituição, para o ex-aluno, contribuiu muito para a educação em Lagoa Seca:

[...] contribuiu, contribuiu. Que hoje tem muitos menino que fizeram, é, faculdade e fizeram Zootecnia e isso foi muito, muitos da turma que estudou comigo, muitos alunos que vieram de fora estudaram depois no Ginásio Agrícola [...] O Ginásio enriqueceu muito Lagoa Seca, foi uma coisa quando começou! Pra encontrar uma vaga, hum, era complicado pras turmas, porque todo mundo queria. Era um curso profissionalizante, né? Quando saía dali, já saía um técnico, uma coisa e outra (informação verbal<sup>121</sup>).

Os parâmetros de comparação tomados pelo ex-aluno para sua avaliação sobre a contribuição da escola para Lagoa Seca foram os rumos tomados por ex-alunos, que se tornaram profissionais bem-sucedidos, além do fato de a escola ter sido formadora de vários jovens, tanto em sua época quanto posteriormente à passagem do entrevistado pela instituição. Ainda de acordo com sua representação, a chegada da escola no município foi sinônimo de certo

---

<sup>120</sup> Idem.

<sup>121</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

alvoroço da população, que, para ter acesso a uma vaga, tinha de recorrer ao teste de admissão, conforme já visto anteriormente.

Isto reflete um momento histórico da cidade: sem muitas instituições educativas, sem nenhuma escola técnica profissionalizante, o GAAC tornou-se um passaporte para o mundo do trabalho e para uma educação de qualidade no imaginário popular. Logo que outras escolas surgiram, o acesso às universidades se ampliou, o número de alunos na escola decaiu muito e, por consequência, não houve mais necessidade de exames admissionais.

Deslocando o foco da narrativa para a representação acerca do corpo docente, o ex-aluno lembrou-se novamente desses profissionais de maneira bastante cordial e saudosa:

[...] tenho muitas lembranças boas dos professores. Dona Laura era, era secretária geral do colégio e uma vez por semana ela dava aula de educação familiar, entrosamento de filho com o pai. Era perfeito o colégio, sabe? Nesse ponto. Num deixava nem uma coisa a desejar, não. Pelo menos o tempo que eu estudei lá, eu só me lembro de coisas boas e de professores maravilhosos. Tinha Mércia, era professora de História, que era uma doidinha que pulava. Era uma maravilha! Quando era no fim de semana, ela perguntava qual era o aluno que ia pra algum barzinho pra se encontrar pra beber junto. Isso era. [...] Tinha Salete Carolina, que era de História, perfeita (informação verbal<sup>122</sup>).

Os professores, os conteúdos, as relações interpessoais. Tudo, nas palavras de Pedro Jerônimo da Costa, era perfeito. Em sua representação, a escola era “completa”, pois, em todos os aspectos tanto pedagógicos quanto pessoais, ela atendeu às suas expectativas. A identidade elaborada por ele não permite aparecer defeitos na instituição. Ela não adota aspectos negativos nem episódios que lembrem negatividades e/ou desafetos: “[...] eu só tenho lembranças boas do Ginásio Agrícola. Era um tempo que a gente nem percebia a felicidade (informação verbal<sup>123</sup>).

Sua representação agenciou vários acontecimentos da vida escolar a partir de sua perspectiva. O entrevistado finaliza sua fala demonstrando gratidão à escola pelo que ela lhe trouxe de positivo para o cotidiano:

---

<sup>122</sup> Entrevista concedida por Pedro Jerônimo da Costa ao pesquisador em 13 jan. 2016.

<sup>123</sup> Idem.

[...] agradeço muito por ter estudado no Ginásio Agrícola, porque eu num ter seguido, mas eu aprendi muitas coisas boas. Como morava em sítio, também me valorizei mais na maneira como lidar lá no sítio. Tudo isso ajudou muito. É isso que eu tenho a dizer do Ginásio Agrícola. Foi um prazer em falar de uma coisa que só me fez bem (informação verbal<sup>124</sup>).

Ao referenciar o que o GAAC significou em sua história de vida, nossa outra entrevistada demonstrou o quão importante ele foi de acordo com sua perspectiva:

[...] Meu amigo, você num hoje, é já é até uma faculdade. Mas é aquela palavra: “santo de casa num obra milagre”. Obra? Vem muita gente de fora pá aí. Mas vê se, você encontra as pessoas de Lagoa Seca que tem ali, que era pra dar valor e tanta gente que num pode ir pr’uma faculdade em Campina Grande poderia fazer uma faculdade ali pra depois dizer assim: “eu sou formado, eu tenho uma faculdade”, né? Eu acho assim, que a pessoa tem que se valorizar, se diplomar em alguma coisa. [...] Pra mim, foi muito importante, porque tive muitos conhecimentos, todos os conhecimentos de, de, da vida eu tive lá, né? De estudo, eu tive lá. A única escola que participei foi lá. Então, foi muito importante pra mim. Num saí pra canto nenhum de lá (informação verbal<sup>125</sup>).

Seu relato enfatiza o prestígio social da escola, que, do seu ponto de vista, é muito importante. Nota-se este aspecto pela utilização da expressão popular “santo de casa num obra milagre”. Se a escola é santa, é importante. Mas há falta de reconhecimento por parte dos que convivem ao seu redor, ou seja, dos cidadãos de Lagoa Seca.

Por fim, a entrevistada valoriza a importância da escola em sua trajetória pessoal, pelos diversos conhecimentos de vida adquiridos nos anos em que estudou lá. Quando afirma que foi “a única escola que participei”, refere-se à única instituição de ensino médio (antes, o ensino fundamental era feito em outras escolas em Lagoa Seca) e seu futuro pós-GAAC, tempo em que nunca mais voltaria a uma instituição educativa enquanto aluna.

Percebemos que cada narrativa aqui (re)apresentada contribuiu para a elaboração de múltiplas visões da escola, de várias identidades, reforçando a concepção do GAAC como lugar de memória. Cada sujeito representou a escola a partir de suas próprias particularidades, de suas intenções e subjetividades, de

---

<sup>124</sup> Ibidem.

<sup>125</sup> Entrevista concedida por Terezinha Ferreira Costa ao pesquisador em 13 out. 2015.

seus “tempos interiores” (BARROS, 2013, p. 186) em consonância com seu tempo vivido. Esse tempo interior “[...] não corresponde necessariamente ao tempo físico-cronológico que avança para o futuro” (BARROS, 2013, p. 190), ou seja, pudemos observar que cada entrevistado visitava aspectos, temas, momentos que não se encontravam em uma harmonia linear de acordo com seu próprio tempo da vivência escolar. Suas narrativas são ricas pelas complexidades produzidas capazes de articular várias temporalidades e deslocamentos nos tempos da memória individual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, a história de uma instituição escolar pode ser (re)pensada de maneiras múltiplas e com nuances diferenciadas. Evidenciamos que uma instituição educativa é um espaço de construção de cultura e que, desse modo, é extremamente complexa em sua própria natureza e singularidade, podendo ser analisada a partir de vários ângulos. Assim, ela pode revelar aspectos estruturais de sua própria cultura interna e também fatores concernentes à realidade de seu tecido social, do mundo que lhe é exterior.

Neste trabalho, pudemos analisar as condições de possibilidades da emergência do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand de Campina Grande e sua transferência para Lagoa Seca, consolidando-a enquanto Escola Técnica Agrícola de referência na região. Sua criação e transferência não foram fatos isolados, desconexos de seus tempos e entraves. No limite do texto, não foi possível revelar toda a trama e as dificuldades de sua emergência. A distância temporal nos impossibilitou de encontrar pessoas que foram artífices e agenciadores desses acontecimentos. Por outro lado, foi possível destacar o quanto a participação de associações, parlamentares, profissionais liberais e educadores foi importante para a criação desta escola no contexto dos anos de 1960 em Campina Grande.

Foi possível estabelecer as conexões existentes entre a forma escolar, as formas sociais e as formas políticas. Essas conexões foram engendrando a formação da escola e seu desenvolvimento posterior. Desse modo, a cultura escolar começou a ser revelada em seus contornos mais gerais e embrionários. Demonstramos de que modo o GAAC surgiu enquanto instituição planejada, pensada e formada para atender aos anseios da classe ruralista da região de Campina Grande. Foi articulada pelos seus intelectuais orgânicos com vistas a legitimar um projeto da classe de proprietários rurais.

No entanto, ela não somente atendeu aos anseios desta classe, mas também, conforme a narrativa de todos os entrevistados nesta pesquisa, foi possível perceber, ao longo do texto, que o GAAC em Lagoa Seca permitiu contemplar a demanda por formação educativa de inúmeros filhos de agricultores no município, que eram, em sua maioria, pobres, e também de municípios circunvizinhos. Enquanto espaço de formação de jovens para o trabalho, através do ensino, educação e profissionalização técnica, capacitou

homens e mulheres para o atuar em diversos setores na sociedade, como também fomentou a formação escolar de docentes para atuarem na própria instituição posteriormente.

Seguindo o rastro dos documentos, foi possível realizar uma análise interpretativa da cultura escolar do ponto de vista técnico, burocrático, organizacional e regimental. Esse viés sinalizou os caminhos que a escola seguiu na temporalidade abordada e também tornou possível o vislumbre dos contornos institucionais que lhe conferiam identidades em sua singularidade enquanto instituição agrícola.

Ao avançar a discussão, deslocamo-nos da criação da escola e de sua constituição burocrática para a análise do cotidiano escolar e para o campo das representações a partir do ponto de vista de sujeitos que puderam nos fornecer suas narrativas. Os limites deste último capítulo foram acentuados pela amostra de entrevistados, que girou em torno das pessoas que foi possível contatar.

Evidenciamos, neste capítulo, a ampliação das dimensões escolares que não se restringiram aos intramuros escolares. Nesse sentido, muito além do espaço físico, demonstramos que as significâncias assumidas pela escola e seus sentidos simbólicos na vida dos sujeitos ampliaram consideravelmente, através de suas narrativas, o significado da instituição para o presente trabalho, pois narrar é falar de si, dotando o mundo interior/exterior de múltiplos significados a partir das marcas da(s) experiência(s) de vida.

Vimos que as representações da escola, das salas de aula, dos professores e demais aspectos da instituição deram-se de várias maneiras, por vários focos e ângulos, a partir das subjetividades individuais. Foram representados como lugares de saudades, de conflito e harmonia convivendo no mesmo espaço, como espaço disciplinar, autoritário, bom, estimulante. Todos estes sentidos e representações nortearam de forma objetiva ou subjetiva, nas entrelinhas das falas dos sujeitos que muito apaixonadamente falaram sobre o GAAC.

Mais que um espaço de divulgação de saberes científicos, a escola mostrou-se ser um lugar de práticas cotidianas inventivas, lugar de produção de valores, de atitudes perante à vida, de afetos e subjetividades. Em meio às atividades pedagógicas e rotineiras, a escola produziu identidades na vida dos sujeitos que atuaram nela e em sua própria trajetória no tempo.

Sobre os percalços trilhados para a confecção do texto, ressaltamos a importância da articulação entre teoria, método e a prática da pesquisa, que caminharam juntas durante o percurso. Outro aspecto relevante foi a articulação conceitual, que nos permitiu pensar os conceitos utilizados de forma complementar e não separadamente, compartimentalizando-os. A partir do conceito de memória, pudemos perceber que é possível articulá-lo a outros, como o de memória coletiva, cotidiano e representação. Estes, por sua vez, revelaram aspectos da cultura escolar. Logo, acreditamos que este trabalho pode constituir pontes de diálogo para articulação de outros que tenham como tema de investigação as instituições escolares, tomando conceitos da história cultural e articulando-os à história da educação.

Nesse diapasão, deixamos claro que as escolhas teóricas, os focos e ângulos, problemas, perguntas, interesses e escolhas temáticas limitam os trabalhos historiográficos enquanto perspectivas. Seria possível problematizar, ressignificar, analisar, (re)construir e (re)pensar outros diversos setores da instituição GAAC, os quais não foram objeto de nosso interesse, seja por simples escolha e simpatia teórica, seja por falta de fontes históricas.

Por esse e outros motivos, o texto nunca pode estar acabado. Até porque um texto é algo que só se finaliza no leitor, conforme salientou Paul Ricoeur. O leitor deve se apropriar do texto, ressignificando-o. O autor não é mais dono dos sentidos do texto, mas o leitor é quem trabalha junto ao autor em sua elaboração. Por isso, o leitor é coautor.

A ausência de mais sujeitos da época da criação do GAAC e de seus primeiros anos de funcionamento, a fragmentariedade de algumas fontes impressas, a falta de mais fontes do período abordado, dentre outros impasses metodológicos, impossibilitou-nos de avançar na análise de algumas imagens do texto, de problematizar com mais profundidade a criação da escola e outros aspectos trabalhados. Houve muita dificuldade para encontrar ex-alunos(as) da instituição para nos concederem entrevistas. Acreditamos que, caso mais sujeitos pudessem ser contatados, o texto ficaria mais rico, belo e, talvez, ainda mais profundo.

Mesmo assim, acreditamos nos avanços obtidos na presente dissertação, por se tratar de um trabalho inédito sobre a história, memória, cultura escolar e práticas educativas do GAAC no período abordado, constituindo, desse modo, uma ponte de diálogo para possíveis interlocuções, quer seja no sentido de

avançar em pontos não aprofundados, não trabalhados, trabalhando em perspectivas teóricas deixadas de lado no texto, quer seja como consulta bibliográfica e teórica.

Esperamos que o trabalho constitua fonte para o diálogo acadêmico, para os interessados na história da instituição e possa ajudar na construção de uma memória para a instituição. O texto é, em si mesmo, um convite à reflexão e um convite à escritura de outros que lhe deem (des)continuidade, a partir de outra temporalidade ou de outros problemas a investigar. Esperamos que outros pesquisadores possam se apropriar de nosso texto enquanto ponte de diálogo a partir de um posicionamento crítico.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Joabe Barbosa. **Uma festa para a rainha da Borborema: o centenário de campina grande (1960 - 1964)**. 2014. 191f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. Disponível em: <file:///C:/Users/Roberta/Downloads/Joabe-Barbosa-Aguiar.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A loucura da história: ciência, ética e política no pensamento de Michel Foucault. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.
- BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- \_\_\_\_\_. História como memória social. In: \_\_\_\_\_. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000. p. 67-89.
- CAMPOS, Rafael dos Santos. **Nos entrelaços da memória, nas tramas da história: representações da Escola Agrícola Assis Chateaubriand UEPB de Lagoa Seca-PB (1962 – 1992)**. 2013. 94 f. Monografia (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2013.
- CARDOSO, Maria Thereza. Campina Grande e sua função como capital regional. **Separata da Revista Brasileira de Geografia**, ano XXV, n. 4, IBGE, 1963.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Foriense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (v. 1).
- CHARTIER, Roger. **A Beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.
- \_\_\_\_\_. A História Cultural entre práticas e representações. **Col. Memória e sociedade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Revista das Revistas**, n. 6, Estudos Avançados 11(5), 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

DOSSE, François. **A história**. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. In: **Diálogo Educacionais**. Curitiba, v. 7, n.22, p. 115-128, set/dez. 2007.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura escolar como programa. 2. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. **História da educação e História Cultural**: possibilidades, problemas e questões. Revista Brasileira de Educação. ANPED. Nº. 1, p. 63-82, set/dez. 1996.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GATTI JUNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: \_\_\_\_\_. **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 71-90.

GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (3): p. 27-46, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2008.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. **A escola agrícola de Urutaí (1953-1963)**: singularidades da cultura escolar agrícola. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Beltrão et al. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

LUIZ, Janailson Macêdo. **Luz para sua gente e para sua terra: Notas sobre a história da UEPB**. Campina Grande, PB, EDUEPB, 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 31 - 38.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903**. 2011. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade, Campinas.

\_\_\_\_\_. A história contada por imagens: as escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea. UFES – Programa de Pós-Graduação em História. **Dimensões**, v. 34, 2015, p. 457-489. ISSN: 2179-8869.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola**. São Paulo: PUC-SP, 2008. 307f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. PROJETO HISTÓRIA. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP)**, 1993, p. 7-28.

OLIVER, Graciela de Souza. Características da institucionalização das ciências agrícolas no Brasil. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 104-115, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Imaginário científico e a História da Educação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e Fonseca; VEIGA, Cynthia Greive (ORG.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias da Escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, ano 3, n. 6, dez. 2011. ISSN: 2175-5892.

\_\_\_\_\_. **Escola dos Annales**: a inovação em história. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

REVISTA 40 ANOS. **Órgão de divulgação oficial**. Campina Grande, ano I, n. 00, nov. 2002.

RICOEUR, Paul. **A história, a memória, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (v. 1).

SALANDIM, Maria Ednéia Martins; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Escolas técnicas agrícolas: um estudo sobre ensino de matemática e formação de professores. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, Bauru, São Paulo, p. 235-258, 2010.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009.

SANTOS, Elisângela Jerônimo dos Santos. **Tarimba**: Aspectos Históricos e culturais de Lagoa Seca (1929 – 1969). Bauru: Canal6, 2007.

SANTOS, Wanderléia Farias. **Entre linhas, bordados e sabores**: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras/PB (1960-1970). 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTOS, Wanderléia Farias. **Gênero e Educação**: A Inclusão Da Mulher Na EAAC Em Lagoa Seca. Monografia (Graduação) Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. CEDUC/UEPB, Campina Grande, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 31 - 38.

SILVA FILHO, Lino Gomes da Silva. **Síntese histórica de Campina Grande, 1670-1963**. João Pessoa: Grafset, 2005.

SOUZA, Antonio Clarindo B. A festa do centenário de campina grande ou a criação de uma identidade coletiva. In: ENCONTRO NORDESTINO DE HISTÓRIA; ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 5, 2004, Recife. **Anais...** Recife, PE: UFPE. ANPUH – Associação Nacional de História / Núcleo Regional de Pernambuco. 1 CD-ROM.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupas, memórias, dor. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e Fonseca (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria e método em Michel Foucault (impossibilidades). **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [34]: 2009, p. 83-94.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. 2. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## FONTES

### DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL. Decreto de n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Decreto n. 38.042, de 10 de outubro de 1955. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38042-10-outubro-1955-335142-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

### FONTES ORAIS

**Francisca de Natal Costa**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 13 jan. 2013.

**Francisco Trajano de Souza**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 7 jan. 2013.

**Glória Maria Sônia de Araújo e Silva**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 19 jan. 2013.

**João Jerônimo da Costa**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 13 jan. 2013.

**Joaquim Vitoriano Pereira**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 18 jun. 2013.

**Josefa Gomes de Almeida e Silva**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 28 fev. 2015.

**Maria de Lourdes Araújo**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Lagoa Seca, 03 jul. 2013.

**Pedro Jerônimo da Costa**. Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Campina Grande, 13 jan. 2013.

**Terezinha Ferreira Costa.** Entrevista concedida a Rafael dos Santos Campos. Lagoa Seca, 13 out. 2015.

## **FONTES ESCRITAS**

### **Arquivo da Câmara Municipal de Lagoa Seca**

Ata geral das principais ocorrências da Câmara Municipal de Lagoa Seca até o dia 14 de junho de 1965.

Ata da seção da Câmara Municipal de Lagoa Seca, realizada no dia 13 de março de 1967.

Ata da sessão ordinária da Câmara Municipal de Lagoa Seca, realizada no dia 14 junho de 1965.

Ata da sessão ordinária da Câmara Municipal de Lagoa Sêca, realizada no dia 04 de dezembro de 1968.

Ata da sessão da Câmara Municipal de Lagoa Seca, realizada no dia 18 de janeiro de 1966.

Ata da sessão extraordinária da Câmara Municipal de Lagoa Seca, realizada no dia 25 de janeiro de 1968.

Documento da Comissão de Justiça da Câmara Municipal de Lagoa Seca, fevereiro de 1965.

Justificativa, Prefeitura Municipal de Lagoa Seca, novembro de 1964.

Mensagem ao legislativo n. 12/68, Prefeitura de Lagoa Seca, dezembro de 1968.

Ofício s.n., novembro de 1964.

Parecer ao Projeto de Lei n. 2/64, Prefeitura Municipal de Lagoa Seca, novembro de 1964.

Projeto de lei n. 2/64, Prefeitura Municipal de Lagoa Seca, novembro de 1964.

Projeto de lei n. 14/65, fevereiro de 1965.

Resolução n. 04, de 12 de março de 1968.

**ARQUIVO DA ESCOLA AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND – UEPB –  
CAMPUS II – LAGOA SECA****Atas de Reuniões**

Ata de assembleia geral realizada em 28 de julho de 1963 para aprovação dos estatutos do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”, em primeira convocação.

Ata de fundação do Ginásio Agrícola de Campina Grande, realizada no dia 20 de outubro de 1962.

Ata de sessão ordinária da Congregação do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”, realizada no dia 21 de novembro de 1963.

Ata da sessão ordinária da Congregação do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”, realizada em 15 de dezembro de 1964.

Ata da sessão ordinária da Congregação do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”, do dia 28 de outubro de 1964.

Ata da sessão ordinária da Congregação do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” realizada em dezanove de março de 1966.

Ata da sessão ordinária da Congregação do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” realizada no dia 13 (treze) de julho de 1967.

Ata da sessão ordinária da Congregação do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” realizada no dia 7 de dezembro de 1967.

Ata da sessão da Diretoria da ARCG, realizada no dia 15 de julho de 1967, com a finalidade de deliberar sobre sic a integração e a transferência do patrimônio do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” para a Fundação da Universidade Regional do Nordeste.

Ata da sessão ordinária realizada no Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand, no dia 22 de fevereiro de 1963.

Ata da sessão solene de colação de grau da 1ª turma concluinte do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” realizada em 28 de dezembro de 1966.

Ata da Sessão Solene de colação de grau da turma de concluintes do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” em 13 de dezembro de 1969.

Ata da reunião extraordinária dos Professores do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”, 23 de janeiro 1969.

## **Outros Documentos**

Cadernos de assiduidade do Ginásio Agrícola dos anos de 1963 a 1971.

Fotografias escolares do arquivo da EAAC.

Livros de inscrição de exames admissionais 1963 – 1964, 1969 – 1971.

Livros de registros de exames admissionais 1963 – 1964.

Livros de concluintes 1966 – 1971.

Livros de matrículas de 1963 1ª série.

Livros de matrículas de 1964 1ª e 2ª séries.

Livros de matrículas de 1964 2ª série.

Livros de matrículas de 1965 2ª e 3ª séries.

Livros de matrículas de 1968 1ª série.

Livros de matrículas de 1969 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

Livros de matrículas de 1970 2ª e 4ª séries.

Livros de matrículas de 1971 2ª e 4ª séries.

Primeiro Estatutos do Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand”

## **LISTA DE OFÍCIOS**

Ofício 02/63.

Ofício 05/63.

Ofício 06/63.

Ofício 07/63.

Ofício 10/63.

Ofício 13/63.

Ofício 15/63.

Ofício 1963.

Ofício dezembro de 1963.

Ofício 027/64.

Escritura pública de doação, livro n. 123, fls. 177 v. a 179, traslado 1. Cartório do 1º ofício da comarca de Campina Grande. 27 de novembro de 1963.

Escritura pública de Transferência de Patrimônio. Cartório do 3º ofício, Campina Grande – PB. Fls. 147 a 149v. 29 de agosto de 1967.

Livro de ponto diário 1963.

Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 29, de 4 de dezembro de 1967.

Ministério da Educação e Cultura. Regulamento de exames de admissão. Portaria n. 64, de 4 de maio de 1966.

Plano de aplicação da dotação de Cr\$ 550.000,00 (quinhentos e cinquenta mil cruzeiros). Constante do orçamento do ministério da educação e cultura, para o Ginásio Agrícola “Assis Chateaubriand” de Campina Grande – Estado da Paraíba, 2 de janeiro de 1963.

Planta do GAAC, janeiro 1973.

Registro de Imóveis, fls. 216, Livro N. 3/A-5, p. 16, 9 de novembro de 1964.

Registro de Imóveis, fls. 216, Livro N. 3/A-5, Nº1, 17 de agosto de 1967.

Relatório do GAAC, 4 de maio de 1968.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A: PROFESSORES E DISCIPLINAS DO GAAC (1962-1971).**

<b>PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>ANO</b>
<b>Ata de Fundação – 1962</b>			
<b>Fernando Silveira</b>	Português		<b>1962</b>
<b>José Cavalcanti de Figueiredo</b>	Matemática		<b>1962</b>
<b>Amaury Vasconcelos</b>	História		<b>1962</b>
<b>Ruth Trindade de Almeida</b>	Iniciação das Ciências		<b>1962</b>
<b>João de Souza Barbosa</b>	Inglês		<b>1962</b>
<b>Severino Gomes</b>	Agricultura		
<b>Raymilson Monteiro Viana</b>	Criação de Animais Domésticos		<b>1962</b>
<b>Manoel Tavares</b>	Noções de Economia e Administração Rural		<b>1962</b>
<b>José de Oliveira Siqueira</b>	Educação Física		<b>1962</b>
<b>Salvino de Oliveira Filho</b>	Prática Agropecuária		<b>1962</b>
<b>João Paulino de Moraes</b>	Noções de Enfermagem, Pequena Cirurgia e Defesa Sanitária		<b>1962</b>
<b>Hermes Cabral Gondim</b>	Industrialização e Conservação de Produtos Agropecuários		<b>1962</b>
<b>Crisóstomo Holanda de Lucena</b>	Higiene, Enfermagem e Socorro de Emergência		<b>1962</b>
<b>Âlcindor Villanda</b>	Geografia		<b>1962</b>
<b>Severino Duarte de Melo</b>	Desenho Técnico		<b>1962</b>
<b>1963: Primeiro ano de funcionamento regular escolar</b>			
<b>Amaury Vasconcelos</b>	História do Brasil	1ª Ginásial	<b>1963 – 1965</b>
<b>Antônio Arcanjo de Souza</b>	Matemática	1ª Ginásial	<b>1963</b>
<b>Fernando Silveira</b>	Português	1ª Ginásial	<b>1963 - 1964</b>
<b>Ruth Trindade de Almeida</b>	Geografia	1ª Ginásial	<b>1963 – 1966</b>
<b>Hermes Gondim</b>	Oficinas Rurais		<b>1963</b>

<b>Josefa Gomes de Almeida</b>	Iniciação ao Estudo de Ciências	1ª Ginásial	<b>1963</b>
<b>Raymilson Monteiro Vianna</b>	Higiene Rural e Socorro de Urgência	1ª Ginásial	<b>1963</b>
	Prática Agropecuária	1ª Ginásial	<b>1963</b>
<b>Álcindor Villanda</b>	Educação Cívica	1ª/2ª Ginásial	<b>1964 – 1966</b>
<b>1964</b>			
<b>Amaury Vasconcelos</b>	História Geral	2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Educação Física	1ª/2ª Ginásial	<b>1964</b>
<b>Ruth Trindade de Almeida</b>	Geografia	2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Iniciação às Ciências	2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Higiene Rural e Socorros de Urgência	2ª Ginásial	<b>1964</b>
	História do Brasil	1ª Ginásial	<b>1964</b>
	Inglês	1ª/2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Iniciação às Ciências	1ª/2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Noções de Enfermagem e Pequenas Cirurgias	1ª/2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Matemática	1ª/2ª Ginásial	<b>1964</b>
	Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas	1ª/2ª Ginásial	<b>1964</b>
<b>Hermes Cabral Gondim</b>	Prática Agropecuária	2ª Ginásial	<b>1964</b>
<b>1965</b>			
<b>Aécio Diniz</b>	História Geral e do Brasil	1ª Ginásial	<b>1965</b>
<b>Dr. Amaury Vasconcelos</b>	História Geral e do Brasil	2ª Ginásial	<b>1965</b>
<b>João Juracy Palhano Freire</b>	Matemática	1ª Ginásial	<b>1965-1966</b>
<b>Fernando Silveira</b>	Português	2ª/3ª Ginásial	<b>1965</b>
	Ciências	1ª Ginásial	<b>1965</b>
<b>Ivan Imperiano</b>	Francês	1ª/2ª Ginásial	<b>1965</b>
<b>Ruth Trindade Almeida</b>	Geografia	2ª Ginásial	<b>1965</b>
	Educação Cívica	1ª Ginásial	<b>1965</b>

	Educação Física (Feminino)	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> Ginásial	1965
	Educação Física (Masculino)	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> /3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
	Enfermagem	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Nóbrega</b>	Enfermagem e Socorro de Vigência	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
	Português	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
	Inglês	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Epitáceo Brauzeado</b>	Industrialização e Conservação de Produtos Agropecuários	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Josefa Gomes</b>	Iniciação às Ciências	2 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Hercino Leão</b>	Noções de Enfermagem	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Hiram Tavares</b>	Prática Agropecuária	1 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Padilha</b>	Pequenas Cirurgias	2 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Severino Duarte</b>	Preparo e Conservação de Produtos Agrícolas	2 <sup>a</sup> /3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
	Prática Agropecuária	2 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Adauto</b>	Matemática	2 <sup>a</sup> /3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Salvino Figueiredo</b>	Iniciação à Agricultura	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Hermes Gondim</b>	Criação de Animais Domésticos	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Raymilson Viana</b>	Higiene Rural	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Teresa Soares</b>	Inglês	2 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Ruth Oliveira</b>	Geografia do Brasil	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. João Barbosa</b>	Inglês	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Âlcindor Villanda</b>	Educação Cívica	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>José Siqueira</b>	Desenho Técnico	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Hercino de C. Leão</b>	Defesa Sanitária	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>Dr. Manoel Tavares</b>	Prática Agropecuária	3 <sup>a</sup> Ginásial	1965
<b>1966</b>			
	Matemática	1 <sup>a</sup> Ginásial	1966
<b>H. Leal Cavalcante</b>	Francês	1 <sup>a</sup> Ginásial	1966
	Educação Física Masculina	1 <sup>a</sup> Ginásial	1966

<b>Ruth Trindade Almeida</b>	Geografia	1ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Raimundo Suassuna</b>	Português	1ª/2ª Ginásial	<b>1966</b>
	Desenho Técnico	1ª/2ª/3ª Ginásial	<b>1966</b>
	Iniciação às Ciências	1ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Severino Duarte</b>	Práticas Agrícolas	1ª/2ª/3ª Ginásial	<b>1966</b>
	Prática Zootécnica	1ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Epitáceo Brauzeado</b>	Práticas Agropecuárias	1ª/2ª/3ª/4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Âlcindor Villanda</b>	Educação Cívica	1ª Ginásial	<b>1965</b>
<b>Hermes Gondim</b>	Prática Zootécnica	2ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Ivan Imperiano</b>	Inglês	2ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Josefa Gomes de Almeida</b>	Iniciação às Ciências	2ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Marisa Leal</b>	Geografia	2ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Adauto</b>	Matemática	2ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Aécio Diniz</b>	História Geral	2ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Fernando Silveira</b>	Português	3ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Maria do Socorro Loureiro</b>	Ciências Biológicas	3ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Erlino</b>	Prática Zootécnica	3ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Hermes</b>	Iniciação à Zootecnia	3ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>F. Nóbrega</b>	Ciências Física e Biológicas	4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>José Hemerson Barreto</b>	Iniciação Agricultura	4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Dr. João Barbosa</b>	Inglês	4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Severino Duarte</b>	Práticas Agrícolas	4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Siqueira</b>	Desenho Técnico	4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>Adauto Medeiros</b>	Matemática	4ª Ginásial	<b>1966</b>
<b>1967</b>			
<b>Maria C. Siqueira</b>	Ciências	1ª/2ª/3ª Ginásial	<b>1967</b>
	Matemática	1ª/2ª/3ª Ginásial	<b>1967</b>
	Português	1ª/3ª Ginásial	<b>1967</b>
	Inglês	1ª/2ª/3ª/4ª Ginásial	<b>1967</b>

<b>Irineu de Amorim Catão</b>	Industrialização	1ª Ginásial	<b>1967</b>
	Desenho Técnico	1ª/2ª/3ª Ginásial	<b>1967</b>
	Geografia	2ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Aécio Diniz</b>	História	2ª/4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Hermes Gondim</b>	Zootecnia	2ª/3ª/4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Severino Duarte</b>	Práticas Agrícolas	3ª/4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Hercino Leão</b>	Prática Zootécnica	3ª Ginásial	<b>1967</b>
	Higiene	3ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Brilhante</b>	Educação Física Masculina	3ª/4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Brilhante</b>	Educação Física Feminina	3ª/4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Pedro Gondim</b>	Agricultura	3ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Âlcindor Vilarim</b>	O.P.B.	4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Romero B. de Sousa</b>	Matemática	4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Maria do Socorro Loureiro</b>	Ciências	4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Hemerson Barreto</b>	Agricultura	4ª Ginásial	<b>1967</b>
<b>Fernando Silveira</b>	Português	4ª Ginásial	<b>1967</b>

**1968**

<b>Selma</b>	Matemática	1ª/2ª Ginásial	<b>1968</b>
<b>Marisa Leal</b>	Geografia	1ª Ginásial	<b>1968</b>
<b>Raimundo Suassuna</b>	Português	1ª Ginásial	<b>1968</b>
	Educação Artística	1ª/2ª Ginásial	<b>1968</b>
	Inglês	1ª Ginásial	<b>1968</b>
<b>Maria Elisabeth Vasconcelos</b>	História do Brasil	1ª Ginásial	<b>1968</b>
	Iniciação às Ciências	1ª/2ª Ginásial	<b>1968</b>
	História Geral	2ª Ginásial	<b>1968</b>
	Educação Física Masculina/Feminina		<b>1968</b>
	Educação Física	2ª Ginásial	<b>1968</b>
	Desenho	2ª Ginásial	<b>1968</b>

	Português	2 <sup>a</sup> /3 <sup>a</sup> Ginásial	1968
<b>Hermes Gondim</b>	Zootecnia	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
	Mecânica Agrícola	3 <sup>a</sup> Ginásial	1968
	Prática Zootécnica	3 <sup>a</sup> Ginásial	1968
	Ciências	3 <sup>a</sup> 4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
<b>João Macedo de Araújo</b>	Matemática	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
<b>Dr. Pedro Gondim</b>	Agricultura	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
<b>Dr. Ercino de Castro</b>	Prática Zootécnica	4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
	O.S.P. do Brasil	4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
	Indústrias Rurais	4 <sup>a</sup> Ginásial	1968
<b>Mércia Maria Vieira Gomes</b>	Desenho	4 <sup>a</sup> Ginásial	1968

## 1969

<b>Maria Celeste Suassuna</b>	Ciências	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1969
<b>Alcindor Vilarim</b>	Moral e Cívica	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> Ginásial	1969
<b>Maria Elisabeth Vasconcelos</b>	História	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> Ginásial	1969
	Português	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> Ginásial C	1969
<b>Geraldo G. de Lima</b>	Educação Física Masculino	1 <sup>a</sup> /2 <sup>a</sup> Ginásial	1969
	Educação Física Feminino		1969
	Desenho	2 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1969
	Matemática	2 <sup>a</sup> 3 <sup>a</sup> Ginásial	1969
<b>Ivonete Barros Araújo</b>	Geografia	2 <sup>a</sup> Ginásial	1969
<b>Maria Celeste Suassuna</b>	Português	2 <sup>a</sup> Ginásial	1969
	Francês	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1969
<b>Antônio Carlos Chaves</b>	Português	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1969
	Prog. Agrícola	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1969
	Agricultura	3 <sup>a</sup> /4 <sup>a</sup> Ginásial	1969
<b>Alcindor Vilarim</b>	O.S.P. do Brasil	4 <sup>a</sup> Ginásial	1969

	Indust. Rurais	4ª Ginásial	1969
<b>1970</b>			
<b>Maria da Felicidade</b>	Português	1ª/2ª Ginásial	1970
<b>Rosália Barros</b>	Matemática	1ª Ginásial	1970
<b>Eliete de Queiroz Gurjão Silva</b>	Geografia	1ª/2ª Ginásial	1970
<b>Francisca das Chagas Catão</b>	Inglês	1ª/2ª Ginásial	1970
<b>Maria Elisabeth Vasconcelos</b>	História do Brasil	1ª Ginásial	1970
	Moral e Cívica	1ª Ginásial	1970
<b>Maria Celeste Suassuna</b>	Ciências	1ª/2ª/3ª/4ª Ginásial	1970
<b>Mércia Maria Vieira</b>	Desenho	1ª/2ª Ginásial	1970
<b>Ronaldo Luis de Albuquerque</b>	Matemática	2ª/3ª Ginásial	1970
<b>Raimundo Suassuna</b>	História Geral	2ª Ginásial	1970
<b>Célio Gonçalves Albuquerque</b>	Moral e Cívica	2ª/3ª Ginásial	1970
<b>M. Cabral</b>	O.P.B.	3ª/4ª Ginásial	1970
	Iniciação aos Estudos Alimentares	3ª/4ª Ginásial	1970
<b>Severino Duarte</b>	Iniciação à Agricultura	3ª Ginásial	1970
	Noções de Enf. do Lar	3ª/4ª Ginásial	1970
<b>Fernando Silveira</b>	Português	3ª Ginásial	1970
<b>M. Cabral</b>	Francês	3ª/4ª Ginásial	1970
<b>Elias Vitorino de Souza</b>	Zootecnia	3ª/4ª Ginásial	1970
	Higiene	4ª Ginásial	1970
<b>Vicente Gonçalves Albuquerque</b>	Moral e Cívica	4ª Ginásial	1970
	Agricultura	4ª Ginásial	1970
	Ind. e Cons. de Prod. Agropecuários	4ª Ginásial	1970
	Vestuário	4ª Ginásial	1970
<b>Alzira Lucena de Farias</b>	Educação Física Feminino		1970
<b>Luiz Gonçalves Melo</b>	Educação Física Masculino		1970

<b>1971</b>			
<b>Mércia Maria Vieira Gomes</b>	Desenho	1ª Ginásial	<b>1971</b>
	Moral e Cívica	1ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Maria Elisabeth Vasconcelos</b>	História	1ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Rosália Barros</b>	Matemática	1ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Luis Mauro</b>	Geografia	1ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Terezinha Maria do Carmo</b>	Iniciação às Ciências	1ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Teresa Cristina C. Lima</b>	Português	1ª/2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Maria do Carmo Cabral</b>			<b>1971</b>
<b>Edineuza Lucas</b>			<b>1971</b>
<b>Francisca das Chagas A. Catão</b>	Inglês	1ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Vicente</b>	Educação Moral e Cívica	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Raimundo Suassuna</b>	História	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Terezinha Maria do Carmo</b>	Iniciação às Ciências	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Luiz Mauro Avilar Paz</b>	Geografia	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Francisco das Chagas</b>	Inglês	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Mércia Maria Vieira</b>	Desenho	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Ana Lúcia Aquino Monteiro</b>		2ª Primário	<b>1971</b>
	Fitossanidade	2ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Dr. Vicente</b>	Educação Moral e Cívica	2ª/3ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>José Onildo Freire</b>	Matemática	2ª Ginásial	<b>1971</b>
	Prog. Agríc. Orientado	3ª/4ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Severino Duarte</b>	Iniciação ao Estudo da Agricultura	3ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Marli Batista de Lima</b>	Português	3ª/4ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Carmem Lúcia Costa</b>		3ª Primário	<b>1971</b>
<b>Teresinha Maria do Carmo</b>	Ciências Física e Biológicas	3ª/4ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>José Freire</b>	Matemática	3ª Ginásial	<b>1971</b>

<b>Teresinha Brandão</b>	Francês	3ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Luis Mauro</b>	Organização Social Política Brasileira	3ª/4ª Ginásial	<b>1971</b>
	Matemática	4ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Elias Vitorino</b>	Mecânica Agrícola	4ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Elias Vitorino</b>	Indústrias Rurais	4ª Ginásial	<b>1971</b>
	Iniciação ao Estudo da Agricultura	4ª Ginásial	<b>1971</b>
	Educação Moral e Cívica	4ª Ginásial	<b>1971</b>
	Iniciação ao Estudo da Zootecnia	4ª Ginásial	<b>1971</b>
<b>Luiz Gonçalves Melo</b>	Educação Física Masculino		<b>1971</b>
<b>Alzina Lucina de Farias</b>	Educação Física Feminina		
<b>Maria de Fátima Bandeira</b>	Português e Matemática	Classe Preliminar	<b>1971</b>
<b>Leusa</b>		Primário	<b>1971</b>
<b>Lindete</b>		Primário	<b>1971</b>
<b>Maria de Fátima Bandeira</b>		Primário	<b>1971</b>

**Fonte:** Cadernetas de assiduidade disponíveis no acervo da EAAC de Lagoa Seca, UEPB, CAMPUS II. Tabela organizada pelo autor.

**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOAQUIM VITORIANO PEREIRA, EX-GESTOR DO COLÉGIO AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND**

Dados de identificação do Gestor:

Nome:

Idade:

Etnia: você se considera: Negro ( ) Branco ( ) Indígena ( ) Outro ( ). Qual?

Profissão

Escolaridade:

- 1- Qual foi o período da sua gestão na Escola Agrícola Assis Chateaubriand, de Lagoa Seca?
- 2- Como era a EAAC antes de sua gestão e que mudanças ocorreram na sua gestão?
- 3- Quais os desafios que você enfrentou na EAAC?
- 4- Como era a relação entre a direção da Escola e a Secretaria de Educação do município de Lagoa Seca?
- 5- Que subsídios financeiros e de recursos didáticos a escola recebia e de quem?
- 6- Como eram organizadas as reuniões entre a direção e os docentes?
- 7- Como eram organizadas as atas de reuniões e o que se discutia nestas reuniões?
- 8- Para o senhor, na condição de gestor, o que foi administrar a Escola Agrícola, quais suas lembranças desse período?
- 9- O que significou para a sua vida a experiência como gestor da Escola?
- 10- Que tipo de festividades promovia a Escola e como era organizada a programação?
- 11- Como era organizada a programação da Escola para o ano letivo e quem organizava?
- 12- Para o senhor, qual a importância da Escola Agrícola no Contexto da história da educação em Lagoa Seca?
- 13- Na sua opinião, qual a importância e o significado desta instituição para a formação educativa de jovens para o mercado de trabalho e para a vida educacional?
- 14- Como era organizado o currículo da escola com relação à organização das disciplinas escolares e quem fazia esta organização?
- 15- Na sua opinião, qual o papel que a Escola ocupou na sociedade de Lagoa Seca tanto no sentido educacional, como no crescimento social da localidade?
- 16- Quem estava na gestão do município no tempo em que o senhor atuou?
- 17- Que tipo de ações foram propostas na área educacional pela prefeitura que repercutiram na Escola?

- 18-Quais foram as mudanças e reformas na educação do município no tempo em que o senhor estava na Escola?
- 19-Para o senhor, qual a contribuição da Escola Agrícola para a memória da educação do município?
- 20-Na sua opinião, houve mudanças com relação ao ensino e ao funcionamento da Escola no período militar?
- 21-Como era o funcionamento geral da Escola?

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) EX-ALUNOS(AS) DA INSTITUIÇÃO

Dados de identificação do(a) aluno(a):

Nome:

Idade: \_\_\_\_\_

Etnia: você se considera: Negra ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Outro. Qual?

Profissão:

Escolaridade:

### Questões

1. Em que período e durante quanto tempo você estudou na Escola Agrícola Assis Chateaubriand, de Lagoa Seca?
2. Como era a escola no período em que você estudou?
3. Na sala de aula, como eram organizadas as atividades desenvolvidas pelos alunos?
4. Como eram as festividades promovidas pela escola, quem as organizava e de que modo era a participação dos alunos?
5. Como era o ensino e a relação dos professores com os alunos no período em que você estudou?
6. Você lembra como eram as aulas de Moral e Cívica nesse período? Quais eram os conteúdos ministrados?
7. Você lembra como eram as aulas de História no tempo em que estudou na instituição? Quais eram os conteúdos ministrados?
8. Que tipo de atividades lúdicas, esportivas e culturais eram desenvolvidas pela instituição no período em que foi aluno?
9. Que mudanças você acredita que ocorreram em Lagoa Seca a partir da vinda da escola para esta cidade?
10. Como era a relação entre a escola e a comunidade?
11. Que contribuição você acredita que a Escola deu e tem dado para a educação no município e para o ensino profissionalizante?
12. Na sua opinião, que importância tem esta escola para a educação em Lagoa Seca?
13. Para você, o que significou ser aluno desta instituição?

## APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOÃO JERÔNIMO DA COSTA

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Etnia: você se considera: Negra ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Outro. Qual?

Profissão:

Escolaridade:

### Questões

- 1- Qual o tempo em que o senhor viveu em Lagoa Seca?
- 2- Como era este distrito na década de 1960, enquanto ainda não era emancipado de Campina Grande?
- 3- Como era a economia do distrito de Lagoa Seca na década de 1960? Do que viviam os habitantes da cidade?
- 4- Qual o principal setor econômico de Lagoa Seca neste período?
- 5- Qual o interesse em emancipar um distrito como Lagoa Seca, pobre economicamente? Quem eram os mais interessados nisto?
- 6- O senhor era contra ou a favor da emancipação política deste município? Por quê?
- 7- O senhor sabe alguma coisa a respeito da criação do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand, em Campina Grande?
- 8- O senhor tem conhecimento de qual o interesse das autoridades campinenses, ou da diretoria da escola, em transferir o Ginásio Agrícola para Lagoa Seca?
- 9- O senhor lembra qual foi a reação das autoridades políticas de Lagoa Seca no tocante à transferência da escola?
- 10- Em 1967, ano da transferência da escola, quais escolas haviam em Lagoa Seca?
- 11- Na sua visão, o que representou para a educação em Lagoa Seca a vinda do Ginásio Agrícola?
- 12- E para a vida dos jovens, o que isso representou?
- 13- Qual a relação do Ginásio Agrícola com os governos locais, ou seja, campinense, lagoa-sequense, assim como o governo estadual e federal?

**APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOSEFA GOMES DE ALMEIDA E SILVA, EX-PROFESSORA DO COLÉGIO AGRÍCOLA ASSIS CHATEAUBRIAND**

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Etnia: você se considera: Negra ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Outro. Qual?

Profissão:

Escolaridade:

**Questões**

- 1- Dona Zefinha, por favor, fale-me um pouco sobre a Escola Agrícola no tempo em que a senhora ensinou lá.
- 2- Qual sua participação na fundação do Ginásio Agrícola?
- 3- Quem eram os docentes da Escola no início dela e no tempo em que a senhora atuou?
- 4- Por que a escolha destes docentes, como ela se deu?
- 5- Quem participou da fundação da Escola?
- 6- Quem eram os principais interessados na fundação dela?
- 7- Qual o órgão principal que ajudou financeiramente a criação da Escola?
- 8- Quais os objetivos e interesses de se criar uma escola agrícola em Campina Grande?
- 9- A quem serviria a criação de uma escola técnica em Campina Grande?
- 10- Qual a participação do governo municipal, estadual e federal na criação da Escola?
- 11- Quando a Escola foi criada, ela se destinava a que tipo de público: os filhos das elites ou o público geral, incluindo filhos de agricultores pobres?
- 12- Como era o dia a dia na escola e na sala de aula?
- 13- Havia festividades na Escola? Se sim, como era a programação e quem elaborava? Quais festas eram realizadas?
- 14- Para a senhora, qual a importância da Escola no contexto da educação em Campina Grande e em Lagoa Seca?
- 15- Ocorreram mudanças na Escola no período de sua atuação?

- 16-O que mudou em relação ao corpo docente? E a estrutura física da escola foi alterada?
- 17-Quais mudanças curriculares ocorreram e por quê?
- 18-Como eram as reuniões de docentes com a diretoria da Escola (gestão) no período em que a senhora ensinou? O que se discutia nelas?
- 19-Como a senhora preparava e planejava as aulas?
- 20-O salário dos professores era razoável? Quanto ganhava um professor na Escola nesta época?
- 21-Qual o perfil do aluno da Escola Agrícola no período de sua atuação, no que se refere às suas condições de vida, à aprendizagem e à participação nas atividades?
- 22-Como era organizado o currículo da escola com relação à organização das disciplinas escolares, e quem fazia esta organização?
- 23-Como foram escolhidas as disciplinas escolares?
- 24-Quais os desafios de ensinar na Escola no período em que a senhora atuou?
- 25-Quais eram os recursos disponíveis para a prática de ensino do professor no período de sua atuação em sala de aula?
- 26-Qual o papel que a Escola ocupou na vida dos jovens que lá estudaram?
- 27-Na história de sua vida enquanto docente, o que representou ser professora na Escola Agrícola Assis Chateaubriand?
- 28-Para a senhora, qual a contribuição da Escola Agrícola para a memória da educação no município e para a história da educação dele?

## APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM UM EX-FUNCIONÁRIO DA INSTITUIÇÃO

Dados de identificação do(a) entrevistado(a):

Nome:

Idade:

Etnia: você se considera: Negro(a) ( ) Branco(a) ( ) Indígena ( ) Outro Qual? \_\_\_\_\_

Profissão

Escolaridade:

### QUESTIONÁRIO

- 1) Qual o período em que o senhor trabalhou no Ginásio Agrícola?
- 2) Fale-me como era a escola no período em que o(a) senhor(a) trabalhou lá.
- 3) Quais as dificuldades que a escola enfrentou no período em que o senhor trabalhou lá?
- 4) Quais as dificuldades que a escola enfrentou após sua mudança para Lagoa Seca?
- 5) De qual órgão a escola recebia apoio financeiro?
- 6) A escola dispunha de muitas salas de aula?
- 7) Possuía biblioteca ou cantina escolar?
- 8) Como era o funcionamento escolar?
- 9) Quem organizava o funcionamento do ano letivo escolar?
- 10) Como era o trabalho na secretaria?
- 11) O senhor lembra como era o cenário educativo de Lagoa Seca quando a escola foi transferida para essa cidade? Havia muitas escolas?
- 12) Como era a atuação dos professores no dia a dia escolar?
- 13) Como eram realizadas as aulas práticas da instituição?
- 14) Quais eram os recursos de que a escola dispunha para seu funcionamento?
- 15) Como era a relação da escola com a comunidade vizinha?
- 16) Quais as festividades e realizações culturais que a escola promovia? Quem as organizava?
- 17) Em sua opinião, qual a importância da escola para o cenário educativo de Lagoa Seca?
- 18) O que representou para o senhor ser funcionário do Ginásio Agrícola?

**APÊNDICE G: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Universidade Federal  
de Campina Grande

**Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**

---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTUDO: *Vislumbres do Tempo: cultura escolar e memórias do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand (1962-1971)***

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

O estudo pretende elaborar uma narrativa histórica da escola acima citada. Tem com objetivos: ressignificar a história do Ginásio Agrícola no período abordado, compreender em quais condições de possibilidade surgiu a escola e compreender a constituição de sua cultura escolar no período abordado.

**Riscos:** a pesquisa utilizará o método de história oral, com questionário aplicado. Nossas perguntas dizem respeito somente ao passado da vida escolar dos entrevistados. No caso de eventuais desconfortos sobre as questões levantadas, respeitaremos a integridade do entrevistado em suas particularidades, tendo em vista nosso comprometimento com o bem-estar dos participantes da pesquisa.

**Benefícios:** a participação dos sujeitos da pesquisa será de grande importância na medida em que seus depoimentos são fontes valiosas no desvelar do passado escolar e, desse modo, beneficiará e valorizará a história da instituição a partir de suas memórias coletivas e individuais.

Eu, (inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na .....  
 ....., portador da Cédula de identidade, RG ..... , e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /\_\_\_\_ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**Vislumbres do Tempo: cultura escolar e memórias do Ginásio Agrícola Assis Chateaubriand” (1962-1971)**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, tendo recebido uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- I) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- II) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico.
- III) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- IV) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

V) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado na Rua Dr. Carlos

Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br); Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Deponente:** .....

**Testemunha 1:** \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

**Testemunha 2:** \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

**Pesquisador Responsável.** Rafael dos Santos Campos

**Orientador da Pesquisa:** Dr. Luciano de Queiroz Aires – Departamento de História da UFCG

**Telefone para contato e endereço profissional: (83) 993329-9239**

**Rua Cícero Faustino da Silva, n. 588 – CEP: 58117-000 – Centro, Lagoa Seca  
- PB**