



## MEMÓRIAS E CULTURA HISTÓRICA EDUCACIONAL EM CAMPINA GRANDE: UMA INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior*<sup>2</sup>

*Kátia Suênia Frias Dias*<sup>3</sup>

**RESUMO:** Em nosso artigo analisamos de forma introdutória a história da educação em Campina Grande a partir das memórias de dois intelectuais memorialistas da cidade em suas representações da educação, pensando-as num contexto de uma cultura histórica educacional.

**Palavras-Chave:** Cultura Histórica Educacional, Memórias, Campina Grande.

O presente artigo tem o objetivo de analisar a história da educação em Campina Grande a partir das produções de dois intelectuais memorialistas como em suas obras articularam um saber histórico com representações quanto à educação da cidade, destacando como estes podem ser pensados no contexto de uma cultura histórica educacional de forma introdutória. Os intelectuais são o Elpídio de Almeida em seu livro *História de Campina Grande* e o Epaminondas Câmara em seus dois livros de memórias: *A Evolução do Catolicismo na Paraíba e Os Alicerces De Campina Grande: Esboço Histórico-Social do Povoado-Vila (1697-1864)*.

O artigo é composto de duas partes: na primeira tratamos das propostas teóricas de pensarmos em cultura histórica educacional, mas num primeiro momento pensamos em cultura histórica numa perspectiva geral a partir das propostas dos estudos culturais ingleses em seu projeto original e assim numa releitura marxista da cultura. Na segunda parte, analisamos as produções dos

---

<sup>1</sup> Este artigo consiste num desdobramento do texto produzido na disciplina Tópicos Especiais em História da Educação ministrada pelos Prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro e Profa. Uyguciara Veloso Castelo Branco no ano de 2008 no Programa de Pós-Graduação em História da UFPB.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, Bolsista CNPq e Professor do Seminário Teológico Evangélico Congregacional – STEC em Campina Grande. Rua: Maria do Socorro Targino Araújo, 104, Bairro: Dinamérica, Cidade: Campina Grande – PB CEP: 58432-450. Telefone: (83) 99141470. E-mail: [juniorceofas@yahoo.com.br](mailto:juniorceofas@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> \* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da UEPB e Professora do Seminário Teológico Evangélico Congregacional – STEC em Campina Grande. Rua: Maria do Socorro Targino Araújo, 104, Bairro: Dinamérica, Cidade: Campina Grande – PB CEP: 58432-450. E-mail: [sueniafarias@bol.com.br](mailto:sueniafarias@bol.com.br).

memorialistas como articuladores de certa cultura histórica educacional de Campina Grande. Por último, pensamos nas limitações do nosso trabalho por ser uma introdução e assim a necessidade de amadurecimento das propostas desenvolvidas durante a análise.

## 1. PENSANDO EM CULTURA HISTÓRICA EDUCACIONAL

Pensando em uma cultura histórica educacional considero importante a proposta original dos Estudos Culturais em sua versão inglesa da década de 1960 amparado teoricamente com o marxismo proposto em conjunto com a história social inglesa numa releitura da cultura, formados primeiramente a partir dos textos de Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working-class* (1963). Com as quais em suas diferenças propunham outro sentido para cultura que abrangia uma atenção especial sobre as estruturas sociais e o contexto histórico como elementos formadores das práticas culturais cotidianas dos indivíduos em sociedade. Trabalhavam com as seguintes áreas: as subculturas, as condutas desviantes, as sociabilidades operárias, a escola, a música e a linguagem. Buscavam a compreensão das relações entre poder, ideologia e resistência das classes sociais, no qual receberam fortes influências das propostas de Antonio Gramsci. Mas que na década de 1990 temos a consolidação de uma mudança radical nas propostas teóricas que buscou tão somente a recuperação das histórias negociadas dos receptores culturais, num processo de valorização da liberdade individual do receptor e se subvalorizou os efeitos da ordem social. Resultando assim em fragmentação e trivialização do campo de estudos, se restringindo somente às questões de subjetividade e identidade (ESCOSTEGUY, 2006, p. 139-164).

Pensamos em cultura histórica educacional como outra leitura a esse culturalismo predominante na produção histórica quanto aos estudos de história da educação, porque partilhamos do entendimento de Ahmad (Apud FLORES, 2007, p.89-90) de essa mudança de uma concepção primordialmente política para uma concepção culturalista resulta numa realidade ainda mais a - histórica, com o desenvolvimento dessa ideologia do culturalismo que concebe a cultura não somente como um forte aspecto de organização e comunicação social, mas como uma instância determinante, resultando assim em uma má compreensão do que seja a história real.

Nisto considero importante o entendimento de Lombardi (2006, p.189-190, 193-194, 200-201) de que essa ideologia do culturalismo denominado também de nova história cultural quando pensada em extremismos está imersa na lógica da pós-modernidade com uma abordagem anticientificista e obscurantista porque articula questões como: anti-realismo, ceticismo, subjetivismo, centralidade no discurso, abandono da busca pela verdade, a história como discurso, contrapondo-

se a história como ciência e se restringindo a uma produção literária. Sendo trabalhada assim uma história na lógica do culturalismo na educação com objetos de estudos como: cultura e currículo, leitura e escrita, cultura escolar, constituindo-se em estudos de identidade e subjetividade dos sujeitos no cotidiano escolar. Para tanto, Lombardi defende uma perspectiva que pense a cultura educacional como uma realidade em sua totalidade como objeto de estudo; articulando sempre o universal e o singular, o particular e o geral, mesmo quando seja um objeto de particular investigação; e as articulações entre as representações e o imaginário como as condições materiais dos sujeitos em sociedade.

Nessa lógica destaco que ao pensar em cultura histórica educacional conforme Netto (1998, p. 54-55) nessa contraposição a ideologia do culturalismo de retermos a teoria marxista da história com questões como; a) a história como um processo objetivo que trata de uma processualidade que carrega em si mesma algo uma especificidade independente das representações que dela produzem os sujeitos; b) esse processo é contraditório, pois é marcado pelo conflito entre os interesses sociais que articulam os diferentes sujeitos; c) é um processo com sujeitos reais que não se restringem a personalidades singulares, mas como grupos sociais com interesses comuns; d) esses projetos comuns são produzidos por sujeitos determinados que se constituem em espaços e tempos precisos; e) esses sujeitos são conscientes, não atuam cegamente mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades de sua ação; f) é um processo marcado pela ação dos sujeitos que têm finalidades e intenções sociais.

Outra questão interessante é que essa ideologia do culturalismo conforme Eagleton (2005a, p.27, 28, 121, 184) tem sido pensada pelos pós-modernistas como modos de vida totais que devem ser louvados quando se trata de dissidentes ou grupos minoritários, mas censurados quando se trata das maiorias, como a exaltação das aclamadas “políticas de identidade” que incluem o lesbianismo e não o nacionalismo. Em sua luta constante de tornar a cultura como um pluralismo generoso com um valor em si mesmo, depara-se com o problema de legitimar como normal a “cultura das cantigas de delegacia de polícia”, a “cultura sexual-psicopata”, a “cultura da máfia” ou a diversidade de culturas de torturas. É importante destacar que esse culturalismo pode ser visto como a cultura cansada de um capitalismo avançado que recebe o nome de “globalização” como a última de um modo de produção que já abusou de sua hospitalidade, resultante de um Ocidente que é moderno, mas que recorre de um código moral tradicionalista para se autolegitimar seja a religião ou uma alta cultura com a produção de inúmeras mercadorias.

Propõe para superarmos esse culturalismo a necessidade de nos lembrarmos que no novo milênio a humanidade enfrenta os mesmos problemas materiais de sempre (guerra, fome, pobreza, doenças, desenraizamento de povos acrescentados de endividamento, drogas, poluição ambiental e armamentos nucleares) e que

essas questões materiais têm um lado cultural com questões de crenças e identidades. Pensando a cultura não como algo arrogante e infrutífero de ser o centro de todas as coisas, mas sim inserida num contexto político esclarecido capaz de promover novas afiliações.

Conforme Eagleton em outro estudo (2005b, p.296-297) traz um olhar muito interessante sobre os estudos culturais que se transfigurou em pós-modernismo, trata num primeiro momento do quanto esses estudos nasceram a partir das propostas do marxismo e estão marcados por uma política da amnésia, como também num processo com perdas e ganhos. Num segundo momento, propõe pensarmos uma teoria da vida humana a partir da perspectiva socialista que retrabalha os conceitos tão desprezados na atualidade de verdade, virtude, objetividade, moralidade, revolução e a necessidade de fundamentos em contraposição aos fundamentalismos globais. Neste destaca a questão de trabalharmos os estudos culturais num processo de esgotamento de pensamentos particulares no contexto de mudança da nossa ordem política atual do capitalismo que é baseada no não ser da privação humana marcada pelo fundamentalismo, na busca de substituir com uma ordem política com base também no não-ser como consciência da fragilidade humana e de nossa falta de fundamento. Aqui assim a necessidade de nesse engajamento em uma história global de recursos próprios adequados, profundos e abrangentes quanto à situação que confrontamos, não se restringindo a permanecer no recontar das mesmas narrativas de classe, raça e gênero, rompendo com uma ortodoxia opressiva e explorar novos tópicos.

Pensando em cultura histórica educacional com um olhar atento ao que Thompson (1987a, p.9-10; 1987b) nos seus estudos sobre a formação da classe operária inglesa como fenômeno histórico que acontece quando alguns homens em suas experiências sentem e compartilham uma identidade entre si, e contra outros homens cujos interesses são divergentes. Daí esse fenômeno ser construído como experiência de classe com base nas relações de produção em que os homens nasceram e estão vivendo. E também como consciência de classe que consiste na forma como essas experiências são tratadas em termos culturais através das tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais.

Assim com estas questões partilhamos do pensamento de Flores (2007, p.95, 99) de que cultura histórica também trata do pensar historicamente que estão aquém e além do campo historiografia e do cânone historiográfico. No caso refere-se às relações entre a história científica dos historiadores profissionais, sendo um saber adquirido profissionalmente, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por intelectuais, ativistas, editores, cineastas, produtores culturais, memorialistas e artistas que tornam disponível um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais. Sendo assim esse pensar historicamente responsáveis também da construção da identidade social das comunidades na sociedade.

Nisto é importante pensarmos cultura histórica educacional junto com Neves (2000/2001, p.36) como a construção da identidade social de determinada comunidade em sua participação dentro de uma sociedade mais ampla com nas memórias e conhecimento histórico, num processo de autoconhecimento da comunidade e dos sujeitos que a integram que pode ser pautado numa visão crítica de sua historicidade no passado e no presente. Com Gomes (1998, p.122-124) de que a construção de que uma cultura histórica educacional está vinculada a políticas de regimes que investem em sua legitimidade, mobilizando com ênfase valores culturais da sociedade, como os valores de busca de uma herança, tradição e passado histórico comuns para construção de uma identidade nacional, regional ou local, neste processo temos o enquadramento de uma memória coletiva.

Zarth (2000/2001, p.49, 50, 58) problematiza de que na formação de uma cultura histórica temos a participação da comunidade a partir da de variados grupos sociais e culturais como à mídia, à família, à igreja e os partidos políticos, sendo um espaço comum marcado por contradições internas onde cada grupo formula suas memórias coletivas que legitima certas narrativas históricas. Resultando em certa diversidade em a cultura histórica não consiste em um trabalho tão somente dos historiadores profissionais em suas formulações teóricas e metodológicas, porém o historiador tem seu lugar no desafio de enfrentar os riscos dessa liberdade e do senso comum na produção de saberes históricos para assim retrabalhar-las na busca de produzir com um conhecimento histórico marcado pela crítica aos lugares e personagens centrais dessas narrativas que privilegia os interesses de grupos dominantes em dada sociedade. Partilho do pensamento de Silveira (2007, p.42) de que por cultura histórica é o conjunto das experiências vividas pela humanidade e os sentidos que os seres humanos dão ao mundo. Nesse processo temos sistemas adaptativos, de cognição e simbólicos; com a produção de artefatos materiais e simbólicos; com a participação de variados agentes; formada por processos de produção, circulação, transmissão e recepção dos saberes e fazeres criativos humanos.

Neste momento é muito pertinente destacar as propostas de Pinheiro (2007, p.10-13) que em seu trabalho busca a compreensão dos grupos escolares como produtores de uma cultura educacional, porque também a produção dos memorialistas pode ser interpretada também na construção de certa cultura educacional como buscamos fazer nesta introdução. Trabalha primeiramente a cultura educacional como uma dimensão específica que focaliza os aspectos relativos aos aspectos escolares, sejam eles de caráter infra, extra-escolares ou não escolares, num contexto político educacional. Em segundo afirma que a tradição é parte significativa da cultura educacional e somente se mantém enquanto os sujeitos sociais encontram-se conformados com a forma, os procedimentos dominantes e principalmente quando os resultados correspondem aos interesses dos sujeitos envolvidos tanto entre os que fazem, produzem, elaboram, como também entre os que absorvem, aprendem e reproduzem. Mas quando as formas,



os procedimentos e em especial os resultados não mais satisfazem aos participantes do contexto cultural temos um processo de invenção de tradições novas produzidas num contexto de tensão, conflito e de disputa.

Em terceiro trata da importância de não desprezarmos que no processo de constituição e propagação de uma cultura educacional não somente os educadores de ofício ou os professores seja na prática cotidiana ou no campo da produção historiográfica. Porque há outros sujeitos ou agentes sociais que atuam, interferem e a agem de forma interativa. Como a cultura histórica educacional produzida e manifesta a partir de livros de memórias que são elaborados por intelectuais locais – jornalistas, médicos, advogados, geógrafos, historiadores ou autodidatas. Trabalha com a denominação desses intelectuais como persuadores que escrevem com regularidade, crônicas, artigos nos periódicos locais sobre suas terras natais, dedicando um lugar para educação ou instrução em suas vidas e no desenvolvimento sócio-cultural do município.

Portanto, estas são as questões que considero importante quando pensamos em cultura histórica educacional numa releitura marxista da cultura, primeiramente como contraposição a ideologia do culturalismo fragmentário e privativo predominante em nossa sociedade globalizada que realimenta as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais desse capitalismo nos traços de injustiça e desigualdade na produção das identidades dos grupos sociais. Em seguida pensamos a cultura histórica educacional como um saber histórico que está além dos cânones historiográficos contribuindo na construção das memórias dos grupos sociais de si mesmo e da sociedade, tendo permanências e invenções de tradições. Daí, a possibilidade de analisarmos a história da educação em Campina Grande a partir da produção memorialista de intelectuais da cidade naquilo que em suas obras dedicaram representações a educação.

## **2. OS MEMORIALISTAS E A CULTURA HISTÓRICA EDUCACIONAL**

Primeiramente analisemos o memorialista Epaminondas Câmara que era técnico em contabilidade, mas que se dedicou na produção de suas memórias sobre a cidade de Campina Grande, em sua obra *A Evolução do Catolicismo na Paraíba*, que ele escreveu em forma de vários folhetins no jornal católico do estado em 1950 (2000, p.15-16, 37-39), articulando representações que reafirma determinada cultura histórica educacional para a Paraíba, em particular Campina Grande, de situar no verdadeiro lugar a grande influência da Igreja Católica na evolução social, moral, cultural e econômica do estado. Considera que esta permanece imprescindível e necessária, pois a sua narrativa perpassa desde a época colonial até o fim da monarquia, nestas suas memórias dedica um espaço significativo para destacar a Igreja Católica desde a fundação do estado no estabelecimento de uma cultura histórica educacional.

O primeiro momento em que Câmara articula um saber que produz uma cultura histórica educacional é no destaque aos primeiros anos da colonização com os membros das diversas ordens religiosas como os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas e em especial os jesuítas com um trabalho de resultado mais constante, foram os responsáveis de as primeiras letras aos domesticados e a população livre. Eles dirigiram as únicas escolas da cidade e do interior, destaca que os padres e os frades foram os primeiros e os únicos professores da capitania durante cento e noventa e oito anos. Nisto ele articula um saber partilhado pelo professor João Baptista de Mello em seu livro sobre a evolução do ensino na Paraíba, neste ponto para apresentar os jesuítas como personagens ilustres de uma missão de proteger aos fracos e de formação espiritual, num trabalho de catequização e civilizar os nativos e a fundação de núcleos de alfabetização, sendo isto transmitido também nas partes do interior do estado e ficou a Paraíba sem escolas no período colonial com a expulsão dos jesuítas. Como podem observar na citação abaixo:

Os leitores devem ter observado nos artigos anteriores que os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas, enfim diversos membros de ordens religiosas ministravam na Paraíba, desde os primeiros anos da colonização, o ensino das primeiras letras aos índios domesticados e à população livre. Dirigiam as únicas escolas da cidade e do interior. Em torno desse palpitante problema não indícios de que os poderes temporais ou os colonos tivessem tomado qualquer interesse pela solução.

(...) Instalados novamente e a frente de algumas aldeias (*os jesuítas*), reiniciaram todos os serviços a que tinham dedicado no início da catequese. O ilustre professor Batista acrescenta: “Apareceu o jesuíta em sua missão pacificadora de proteção aos fracos e de formação espiritual, iniciando um trabalho apostólico, catequizando e civilizando os nativos e fundando núcleos de alfabetização” (CÂMARA, 2000, p.54-59).

O segundo momento corresponde à questão de Câmara produzir um saber articulado de colocar a Igreja Católica com suas autoridades como personagens fundamentais da educação tanto na capital como no interior, reafirma o descaso público quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da Paraíba, resultando em escolas fechadas a estes confiadas e também com um abandono das primeiras letras pelas autoridades civis que pouco fizeram. Trabalha mais uma vez com o professor João Batista de que em 1774 foi instalada na capital uma das quatro escolas menores com que Olinda foi servida e 1821 houve mais uma escola menor, todas na capital destaca porque o poder governamental pensava que o povo do interior não tinha necessidade de instrução. Em seguida trata que em 1822 seguiram cadeiras de latim nas dez vilas do interior, em 1827 uma lei geral prescrevia criar escolas em todas as cidades e vilas do Brasil e em 1828 o Conselho Geral da Província, mediante proposta do padre Joaquim Antonio Leitão, criou na capital a

primeira escola pública para o sexo feminino. Em relação ao ensino secundário, a capital teve durante o Império dois estabelecimentos que tiveram curta duração e dois que se mantiveram: Colégio de Nossa Senhora das Neves, criado pelo presidente Beaurepaire Rohan, fechado pouco tempo depois e era destinado a educação de moças; Colégio dos Educandos Artífices (profissional), criado pelo presidente Ambrósio Leitão da Cunha e teve oito anos de funcionamento; Liceu Paraibano, criado pela provincial de 24 de março de 1836; Escola Normal, criado pela lei provincial de 30 de junho de 1884 e o Seminário Episcopal. Como podemos observar na citação abaixo da exaltação dos padres na cultura histórica educacional da Paraíba e Campina Grande de forma marginal neste contexto:

(...) Felizmente a Igreja, que sempre se interessou pela instrução, procurou na medida do possível, suprir a deficiência durante o Império, como havia feito na Colônia, mantendo escolas primárias por toda parte, quase sem auxílio dos poderes públicos.

Diz o professor Batista: “Os padres sempre representaram um papel saliente na crônica universal da instrução. Na Paraíba, os jesuítas até 1760 foram os nossos únicos mestres, daí para cá, raros foram os vigários que em suas paróquias não fundaram escolas com crescido número de crianças pobres. As sacristias e os consistórios das igrejas, quase sempre atulhavam-se de bancos, cheios de meninos empunhando o livro de leitura, ao lado do catecismo da doutrina cristã”. Diversos padres na capital e no interior ensinavam latim gratuitamente e não devemos esquecer que as casas de caridade de Ibiapina eram também estabelecimentos de ensino (2000, p.108-110).

Em outra produção memorialista *Os Alicerces de Campina Grande* Câmara pensa historicamente de forma mais clara que na anterior num tópico intitulado *Educação Intelectual* no período do Segundo Império uma cultura histórica educacional em Campina Grande. No primeiro momento, destaca representações que até 1840 de cidades como Areia, Mamaguape, Sousa, Pilar etc. eram exemplos ilustres de amor às letras, mandando os seus filhos para o seminário ou para as escolas superiores. Enquanto os campinenses eram descuidados porque se conformavam com a fraca aula de latim ou somente com o ensino das primeiras letras. Destaca as histórias de admiração de muitos campinenses quando dois velhos fazendeiros enviaram os seus filhos para a vida eclesiástica: o sargento-mor da família de Santa Rosa, Miguel Gomes de Araújo Correia e o capitão Francisco Alves Pequeno. A partir do exemplo destes dois outros fizeram o mesmo: Coronel Bento José Alves Viana, chefe liberal do município; João Luís Pereira da Costa, tenente-coronel e fazendeiro em Pocinhos; o major João Tavares de Melo Cavalcanti, senhor do engenho Araticum (Lagoa Seca). Os jovens filhos destes se formaram e tornaram-se bacharéis: Bento José Alves Viana, João Tavares de Melo Cavalcanti e Irineu Ceciliano Pereira Jófili, afirma que todos esses cometeram o erro



semelhante que dificultou o desenvolvimento de suas vidas intelectuais de terem se apegado à política de aldeia extremada e contraditória da região. Olhemos isto na citação abaixo:

O Manuel, caçula de Miguel Gomes, fez os estudos de latim, teologia etc. recusando as últimas ordens sacerdotais para casar-se com uma sobrinha. Em vez de padre, fez-se professor (Manoel Gomes de Araújo Sobreira), indo, depois, peregrinar no magistério em São Sebastião, Areia e Goiana. O Francisco, filho de Francisco Pequeno, ordenou-se presbítero... vindo a servir a paróquia da vila e, pouco depois, na capelania de Pocinhos, onde passou o resto da vida entre os seus haveres e a política liberal a que abraçara. (...) Irineu cometeu o mesmo erro dos outros. Apegou-se à política de aldeia, extremada e contraditória, em prejuízo do seu futuro intelectual. Tivesse, ao menos, fixado residência no Recife, mais vasta seria, e certamente mais profunda sua bagagem literária (CÂMARA, 1999:68-69).

No segundo momento, Câmara da relevância em suas representações aos personagens ilustres para a vida intelectual de Campina Grande os apresentando como percussores de uma cultura histórica educacional, a cultura dos bacharéis, pois antes destes ninguém cultivava as letras com uma pedagogia rotineira que gerava a falta de educação intelectual e somente mera instrução. Os personagens ilustres são: o Maximiano Lopes Machado que morou dez anos na cidade; Irineu e Belo Viana acompanhados de alguns professores de latim na missão de promover uma renovação social. Antes apareceram os padres Virgínio Campelo e Antônio Muniz da Silva, o professor João Gomes da Silva, mas não havia um ambiente adequando para renovação, porque a cidade era atrasadíssima formada de moradores pobres que sofriam a opressão moral e hostilidade dos latifundiários. Olhemos isto na citação abaixo:

O Doutor Maximiano Lopes Machado foi o precursor da vida intelectual de Campina onde morou durante dez anos. Irineu e Belo Viana, ao lado de alguns professores de latim, acompanharam-no na missão de cultura e renovação social. (...) Antes destes, ou melhor, antes do advento dos bacharéis, ninguém cultivava as letras. A pedagogia era rotineira, monótona e ultramonótona. E quem chegasse a conhecer algumas declinações do latim, teria alcançado um grão tão elevado de conhecimentos que dispensava continuar. Por isto não havia educação intelectual. Tudo era mera instrução primária, sem estímulo. Saber muito para o fazendeiro de então era uma vaidade que não se justificava. Letargia, anquisadamento (1999, p. 70).

Nisto analisamos as memórias de Epaminondas Câmara na produção de uma cultura histórica educacional de Campina Grande no contexto de partilhamento com as representações, os objetivos e o papel do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano fundado em 1909 na elaboração de uma ideologia de uma possível “paraibanidade” ou a construção de um “pensamento paraibano”. Conforme Dias (Apud Pinheiro, 1997, p.209-210) os fundadores do Instituto destacavam a si mesmos como divisor de águas, com a idéia de que antes deles não havia história da Paraíba, a partir da fundação do Instituto passava a existir, começou a feitura dessa história com a Revista que trazia uma Paraíba com história e escrita pelos paraibanos. Os membros do Instituto concebiam a história primeiramente como a necessidade de reunir pessoas para recordação de fatos ou para eternizá-los, num processo de isolamento do fato que merecia ser recordado e comemorado. Pinheiro em seu texto sintetiza isso da seguinte forma: para se construir a identidade do Homem e da Cultura paraibana só seria possível com o resgate dos seus heróis, as datas e fatos que marcaram a sua história, além das especificidades culturais, os grandes educadores e as grandes realizações do povo paraibano.

Também analisamos a produção memorialista de Elpídio de Almeida em *História de Campina Grande* de produção de uma cultura histórica educacional da cidade no contexto dessa ideologia da paraibanidade através do resgate dos heróis, as datas e os fatos que marcaram a identidade da cidade com atenção também para os grandes educadores. Almeida (1983, p.309-322) dedica dois capítulos das suas memórias para a cultura educacional de Campina Grande em nosso trabalho vamos estudar apenas um.

O primeiro intitulado *Ensino Primário* produz um saber que no primeiro momento trata de que as primeiras escolas primárias na Paraíba foram criadas no fim do período colonial em 6 de abril de 1822 das dozes destinadas pela Metrópole ao interior da Província uma foi coube a Campina Grande. Destaca o artigo da lei imperial que determinava as funções dos professores era ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções de geometria prática, a gramática da língua nacional e a doutrina da religião católica, apostólica, romana com um currículo específico para os meninos. O Ato Adicional de 1834 de 12 de agosto que passou a obrigação das províncias da instrução primária e secundária, sendo importante a descentralização e prejuízo da educação da população, pois elas não dispunham de grandes recursos para tal responsabilidade como a Paraíba. Campina Grande durante toda a Monarquia e o início da República permaneceu com duas escolas primárias: uma para o século masculino do professor Clementino Gomes Procópio e outra para o feminino com a professora Auta Cândida de Farias Leite.

No segundo momento trata de que as escolas primárias sejam no século XIX e em boa parte do século XX (até o ano de escrita do livro no final da década de 40) funcionavam em casas alugadas, impróprias, inconvenientes, sem nenhuma condição de conforto, sem qualquer princípio de higiene como também problemas

na qualidade do ensino, lamenta que os grupos escolares tenham surgido tardiamente os primeiros no interior em 1909 e não foi em Campina Grande. Na cidade o primeiro grupo escolar foi lançado os seus fundamentos por iniciativa particular de Cristiano Lauritzen sendo concluído somente em 1924 na Solon de Lucena comemorado com grandes solenidades que abalaram todo o estado. Destaca que a qualidade do ensino era uma tristeza, é tanto que em 1887 a Câmara designou uma comissão de vereadores para verificar o que se passava na escola primária do sexo masculino com o parecer que o ensino público era deficiente ou nulo, já a do sexo feminino teve um parecer favorável pela grande dedicação da professora, organização do ambiente e material adequado para o estudo dos alunos. Com um ensino público sendo deficiente, o ensino particular mesmo depois da inspeção dos vereadores era totalmente diferente graças a competência e dedicação dos mestres.

No terceiro momento articular em seu saber as representações de que foram muitos que se integraram a missão de instruir e educar a infância campinense, desde a criação da vila. Com vários nomes que se perderam com os anos, mas apenas alguns personagens ilustres permaneceram na memória coletiva por dois motivos: o da longa permanência no exercício do ofício e principalmente pela integral dedicação ao apostolado. Destaca alguns importantes: o professor Clementino Gomes Procópio com o seu educandário particular denominado “Colégio São José” que era muito freqüentado, funcionou como internato, semi-internato e externato. Mesmo se aposentando em 1905 continuou a manter a escola de ensino particular que preparava os jovens e selecionava vocações para as mais diversas atividades profissionais, e com uma mensalidade que não visava vantagens materiais. Outro professor Mauro Luna foi aluno e um discípulo de Clementino Procópio que se tornou um grande conhecedor da língua materna. Inaugurou em 1917 o seu educandário o “Instituto Olavo Bilac” e também era um poeta que participou de todos os jornais que apareceram em Campina Grande depois de 1912. Houve também o professor Pedro Batista dos Santos Marreca das primeiras letras sendo um mestre-escola particular que tinha em suas aulas uma freqüência sempre regular devido ao empenho dedicado ao magistério e aproveitamento revelado pelos alunos. Por último destacar o professor João Gomes Barbosa que era professor público regente da cadeira primária do sexo masculino, ensinava particularmente a língua latina se tornando uma autoridade até fora do Estado.

Podemos analisar esses dois memorialistas em sua produção de uma cultura histórica educacional em sua consonância também com o entendimento de Azevedo (1996: 40-41) de que a educação consiste na transmissão de uma civilização numa pressão exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para que assim realizem os ideais que aquelas trazem consigo na construção de uma identidade nacional que é produto do meio físico, dos elementos raciais e do progresso de sua evolução social que se manifestam nas variadas manifestações da

cultura para que assim haja um equilíbrio entre o aperfeiçoamento das técnicas e da vida material em conjunto com a vida espiritual.

Portanto, esse artigo é uma análise de introdução que tem a necessidade de aprimorar as reflexões teóricas e o exercício metodológico de forma criativa de pensarmos em uma cultura histórica educacional em Campina Grande a partir do estudo das memórias de intelectuais que viveram na cidade como o Epaminondas Câmara e Elpídio de Almeida. Reconheço a necessidade de amadurecimento nestas reflexões para que assim não reduzamos o estudo à mera descrição das fontes documentais ou também de mera adequação das fontes as propostas teóricas do conceito de cultura histórica educacional, resultando em um trabalho marcado pela superficialidade. Esses são os desafios como também as possibilidades de acrescentarmos outros intelectuais memorialistas como Cristino Pimentel em seus livros *Abrindo o Livro do Passado*, *Pedaços da História de Campina Grande* e *Mais um Mergulho no Passado*. E também estudos que tenham como objeto de análise a *Revista Campinense de Cultura* criada em 1964 em comemoração ao centenário da cidade de Campina Grande pelo governo municipal para produzir a vida cultural dos grupos sociais na cidade resultando assim em múltiplas representações da cultura histórica educacional da cidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Elpídio de. *História de Campina Grande*. Campina Grande: Epgraf, 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Rio de Janeiro e Brasília: UFRJ e Editora da UnB, 1996.
- CÂMARA, Epaminondas. *Os alicerces de Campina Grande: Esboço Histórico-Social do Povoado-Vila (1697-1864)*. Campina Grande: Secretaria Municipal de Educação e Edições Caravela, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Evolução do catolicismo na Paraíba*. Campina Grande: Edições Caravela, 2000.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais; uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (pp. p.133-166.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

FLORES, Elio Chaves. Dos ditos e Dos Feitos: história e cultura histórica. *Saeculum - Revista de História. DH/PPGH/UFPB*, n. 16, p. 83-102, jan/jun. 2007.

GOMES, Ângela de Castro. A "Cultura Histórica" do Estado Novo. *Revista Projeto História*, p.121-141, 1998.

LOMBARDI., José Claudinei. História, cultura e educação: aportes marxistas. In: J. C. LOMBARDI, & L. D. MAGALHÃES, *História, cultura e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.169-206.

NETTO, José Paulo (1998). Relendo a teoria marxista da história. In: S. Dermeval, & L. e. José Claudinei, *História e História da educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1998, p.50-64.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Saeculum - Revista de História. DH/PPGH/UFPB*, n. 6 e n. 7, p.35-47, jan./dez./2000/2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A cultura histórica em representações sobre territorialidades. *Saeculum - Revista de História. DH/PPGH/UFPB*, n. 16, p.33-45, jan/jun. 2007.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *Grupos Escolares e cultura educacional: possibilidade de estudo comparativo*. Apresentado no I Colóquio Nacional de Investigações Comparativas em Grupos Escolares - São Luís, MA: UFMA, 2007 (Versão Preliminar - digitado).

\_\_\_\_\_. O Instituto histórico e Geográfico Paraibano e a história da educação da Paraíba:apontamentos para um estudo historiográfico. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.). *Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*: o debate teórico-metodológico da história e da pesquisa educacional. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1997, p.206-217.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. v.1 A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

\_\_\_\_\_. *A formação da classe operária inglesa*. v.2 A maldição de adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

ZARTH, Paulo Afonso. Ensino de história, cultura histórica e participação da comunidade. *Saeculum - Revista de História. DH/PPGH/UFPB*, n. 6 e n. 7 pp.49-58, jan./dez./2000/2001.



*Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior*

*Kátia Suênia Frias Dias*

**MEMÓRIAS E CULTURA HISTÓRICA EDUCACIONAL EM CAMPINA GRANDE: UMA INTRODUÇÃO**

## **MEMORIES AND EDUCATIONAL HISTORIC CULTURE IN CAMPINA GRANDE: AN INTRODUCTION**

**ABSTRACT:**In our article we analyze in an introductory way the educational history of Campina Grande from the memories of two of the city's intellectual memorialists in their representations of education, reflecting upon them based on an educational historic culture.

**Keywords:** educational historic culture, memories, Campina Grande.

**Recebido em 13 de agosto de 2009; aprovado em 25 de setembro de 2009.**