

CULTURA ESCOLAR E LITERATURA:

Fontes em História da Educação.

Ione Celeste de Sousaⁱ

RESUMO: Este texto apresenta experiências de cruzamento de fontes para apreensão da cultura escolar na Bahia, a partir da literatura –memorialística e romance- e de ofícios e relatórios de professores primários, na busca das formas de apropriação pelas crianças das habilidades da instrução elementar - ler, escrever e contar. São tomados como fontes os livros de memória **Bambangas**, de José Lemos de Sant' Anna; e Cazuza, de Viriato Correa, além de Relatório/Falla do Presidente da província da Bahia, de 1870, referente a Reforma da Instrução Pública desta província. Mesmo que se critique o caráter fugidio destas escritas como marcas de experiências históricas, especialmente ao considerar-se o diminuto número de pessoas que registram suas memórias, as considereei essenciais ao objetivo de apreensão das habilidades escolares por parte dos educandos.

Palavras-Chave: História da Educação, cultura escolar, fontes e literatura.

Nos últimos anos a historiografia brasileira vem incorporando um novo campo temático - o estudo dos processos educativos como um campo histórico, reconhecendo e disputando que os processos educativos são processos históricos na plena acepção da palavra. Essencial nesse processo, ainda em constituição e discussão, é a categoria de Cultura Escolar, que pode ser entendida:

*(...) como um conjunto de **normas** que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socializaçãoⁱⁱ).(JULIA: 2001; 01).*

Para JULIA, e demais autores que vêm problematizando o uso desta categoriaⁱⁱⁱ, é essencial definir que a *cultura escolar* não pode ser estudada desvinculada do conjunto das culturas que lhe são contemporâneas - cultura religiosa, cultura política ou cultura popular, muitas vezes além do limite estrito da escola. Assim, pode-se buscar a cultura escolar em outros espaços de nossas sociedades, que sofreram a ação ou estão em contato com a escola - foram escolarizados- ainda que não no formato da escolarização estrita, com tempos e espaços separados - o prédio escolar e os regulamentos, normas e práticas de transmissão referentes a este território.

Esta proposição é tributária das discussões atuais sobre o lugar da História da Educação no campo do trabalho do historiador. Classicamente considerada campo de atuação do pedagogo, e numa perspectiva de abordagem temporal evolutiva, factual e institucional^{iv}, a História da Educação nos últimos vinte anos vem problematizando, e

lutando, para ser reconhecida como um dos campos da História, chamando à reflexão sobre o seu lugar e quais suas relações com as diversas possibilidades de abordagem teórico-metodológica.

Discutindo estas questões, FONSECA (2001; 53) aponta a ausência da História da Educação nas análises realizadas por historiadores brasileiros, e indica o contraste com as realizadas por historiadores estrangeiros^v, quando apresentam o tema da educação como uma de suas preocupações na investigação histórica. Sobre isto Jerry D'AVILA (2006:36-38) ao recentemente pesquisar na História da Educação o racismo na era Vargas, enfocou a cultura escolar constituída nas práticas de controle da saúde escolar dos alunos e alunas dos grupos escolares e das alunas do Instituto Normal de Educação do Rio de Janeiro. Estas práticas, enquanto normas e regulamentos, incidiam em exames médico-escolares –antropomórficos, de cunho eugênico e racalista, assim como em testes de inteligência e aptidão cognitiva de cunho semelhante.

Para este historiador a História da Educação foi essencial na apreensão das relações raciais no Brasil entre 1917/45, a partir da conhecimento de que a escolarização como uma estratégia de política pública alcançava um número bastante representativo da população.

Por que estudar as relações raciais brasileiras por meio da educação? O sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas como os pensadores raciais colocaram suas idéias e hipóteses em prática.

E, podemos tomar o gancho proposto por D'AVILA de problematizar a escolarização como política pública para refletir seu alcance além do restrito território escolar, aliás, um dos objetivos mais explícitos nas evidências sobre escolarização, qual seja, que seus sujeitos - especialmente professores e alunos egressos - fossem replicadores do aprendido, especialmente no relativo à moral, a educação religiosa e às habilidades elementares, como e ler, escrever e contar as ditas primeiras letras. O referido autor enfatizou essa perspectiva da disseminação da escolarização sobre outros sujeitos que diretamente não experimentavam as práticas estritamente escolares ao afirmar que:

Além disso, durante o período estudado essas práticas foram experimentadas por centenas de milhares de pessoas na cidade do Rio de Janeiro, e milhões de pessoas em todo o Brasil. (D'AVILA: 2006;36)

Sobre as possíveis relações entre História da educação e literatura TEIXEIRA LOPES (1...) argumentou a favor por considerar:

(...) a literatura é uma fonte potencialmente rica para a história e sobretudo para a história da educação; ela pode oferecer uma chave instigante, levantar algum dado desprezado pela historiografia corrente que se vale apenas de documentos oficiais escritos como fonte”.

Porém, antes é preciso delimitar os campos dos saberes e considerar que o uso da literatura como fonte histórica não se pode pautar nos mesmos cânones valorativos da crítica Literária. A literatura como fonte histórica, conforme discutido por ANTONIAZI (1991:389) tem seu valor como expressão sócio-histórica. Portanto expressões e evidências de representações e práticas culturais, experiências e costumes, sociabilidades e cotidiano.

Sensível a esta questão, como voraz leitura que sou de quaisquer tipo de literatura, busquei na tese de doutorado sobre a escolarização de pobres na Bahia Oitocentista aproximar-me desta discussão ao incorporar ao corpus documental textos literários. Estes possibilitaram ampliação na apreensão de um aspecto fundamental da escolarização – a apropriação pelos alunos das habilidades escolares. Tais habilidades, objeto em último caso da própria escolarização, são dificilmente apreensíveis nas fontes tradicionalmente utilizadas, assim como nas novas fontes como fotografia, iconografia e as fontes constituídas pela cultura material.

Tais registros, na sua maioria, são os referentes às falas e vivências de professores, inspetores escolares e diretores de instrução. Muitos, e também de extrema importância, os deixados por pais de alunos, constantes de ofícios e representações contra e a favor da escola e seus agentes. Porém, nada ou quase nada foi deixado pelo educando, em qualquer nível de ensino, pela característica que a escola não era (e não é) o local prioritário de expressão e registro de experiências individuais. Ao contrário, o papel da escolarização moderna e contemporânea sempre foi de padronizar, uniformizar ações, desejos e representações, através de práticas normatizadas e regulares.

Problema menor na literatura, especialmente a de cunho memorialista. E por isto permite ao historiador a aproximação com experiências já quase fluidas pelo passar da memória. Mesmo que se critique o caráter fugidio destas escritas como marcas de experiências históricas, especialmente ao considerar-se o diminuto número de pessoas que registram suas memórias, as considereei essenciais ao objetivo de apreensão das habilidades escolares por parte dos educandos.

Neste texto, enfoco autores que tratam não diretamente do oitocentos, mas da passagem deste ao século XX até os anos trinta, período de suas. O primeiro, Viriato Correa, já trabalhado na História da Educação^{vi}, com o livro *Cazuza*, misto de ficção e autobiografia. O outro, José Lemos de Sant’Anna, médico baiano, falecido dono da rede de farmácias Santana, cujas pretensões literárias não extrapolaram o desejo de registrar

a trajetória e a experiência pessoal em dez livros de memórias, quase todos acompanhados do apelido Bambangas – relativo ao seu pai. Lembranças da infância em Pojuca e em Salvador; da adolescência em Salvador; dos primeiros de atividade profissional em Itaberaba e, finalmente, da maturidade novamente em Salvador. Destes livros temos o segundo, o quarto, o quinto e o décimo livros de memórias. O primeiro foi comprado ao acaso em sebo por seu caráter memorialístico. A partir daí, os venho garimpando por apresentarem, todos, recordações de escolas e de práticas escolarizadas, desde a tradicional lembrança dos mestres, até a recordação do aprender o Bê-á-bá.

O primeiro texto^{vii}, de Viriato Correa, foi lido na minha própria infância. Apresenta situações que devem ter sido comuns nas aulas públicas, como os castigos físicos públicos, considerados recursos essenciais e válidos na aprendizagem. Mas, também, emergem das páginas as práticas de transmissão das habilidades escolares básicas no período, da mais fácil a mais difícil, conforme as evidências apreensíveis em relatórios de professores, diretores e inspetores escolares- o contar, o escrever e o ler.

Segundo as fontes, havia um profundo fosso entre os conteúdos ensinados e as práticas e linguagens do cotidiano. CORRÊA narrou de forma muito expressiva o primeiro dia de aula de Cazuzu, enfatizando a feiúra das salas, a rigidez imposta no sentar, no ficar calado todo o tempo, na atenção constante do professor para que não se distraíssem.

E os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto-tudo grave, sombrio e frio, como se a intenção ali fosse entristecer a gente. Olhei o Chiquinho, olhei o Maneco, olhei o Vavá. Tinham o mesmo ar tímido e encolhido que me afligia a alma (CORREA:1975;28).

Estes textos literários representaram as atividades escolares como cansativas, alienantes, pois os alunos as tinham que repetir várias vezes, até memorizar, decorar a matéria. A memorização era uma prática essencial na escolarização, enquanto método explícito e hegemônico, até o final do século XIX, conforme nos apresenta CRISTIANO DE SOUZA (2003:83)

Sabemos hoje que a escola imperial tomou de empréstimo da educação jesuítica, junto com a noção de classe e de sala de aula, com o papel dos exercícios e das antologias, com o domínio do corpo e a disciplina do silêncio- o exercício da repetição e as virtudes pedagógicas da memória. A boa memória estava implícita na pedagogia dos exercícios, no papel atribuído aos manuais, na cópia de trechos de grandes textos a serem imitados, nos programas e práticas que limitavam a diversidade de experiências e personalidades.

As atividades cotidianas das aulas, a partir de 1870, Estavam divididas nas lições de escrita, leitura e contar, esta pela famosa e persistente taboada, também lida para ser

memorizada. Era a ordem a ser obedecida, pois os inspetores literários e paróquias, fiscais das atividades, tinham como uma das obrigações observar se os horários dispostos para cada uma das atividades era seguido. Assim foi registrado no obrigatório livro de visitas, pelo professor Nascimento da freguesia de São Sebastião das Cabeceiras do Passe, a visita do inspetor Joaquim Ignácio Calmon :

Em cumprimento ao § 10 do artº 13 do acto de 4 de Março do Corrente anno, passa as mãos de V. Exª o relatório da escola sob minha direção.

....

Foi visitada a Escola pelo Senr. Doutor Joaquim Ignácio Calmon nos dias 5 de Fevereiro, 8 de Março, 6 de Maio, 22 de Junho, 28 de Julho, 26 de Agosto, 15 de Setembro, 14 e 26 de Outubro, 7 de Novembro, e 6 de Dezembro, como consta das respectivas actas^{viii}.

Também, foram apresentadas as matérias ensinadas durante o ano letivo:

Neste anno derão-se as lições seguintes: leitura, escripta, doutrina christã, arithmetica compreendendo proporções, e as operações sobre os complexos, elementos de gramática com analogia, o desenho linear.

Analisando separadamente as habilidades, a escrita consistia na repetição de caracteres escritos pelo professor, em diversos suportes da cultura escolar. A descrição do processo está em Cazusa, no aprender a escrita, nas diversas fases, desde o uso do caixão de areia, riscada com pauzinho para economizar tinta e papel, até o uso dos exercícios com a desejada pena, após a primeira fase, avaliada individualmente pelo professor, e sempre sobre sua a vigilância.

Nas antigas escolas roceiras, os exercicios de caligrafia se aprendiam vagarosamente. Levava-se, de janeiro a dezembro, não fazendo outra coisa senão cobrir "pauzinhos" e raramente uma criança conseguia assinar o nome em menos de dois anos. CORRÊA (1975; 50)

...

Era a hora do exercício de escrita e ninguém podia falar. Durante trinta minutos, só se ouvia o leve rumor das penas riscando o papel. O velho João Ricardo punha-se a passear entre os bancos, de régua na mão, fingindo-se desatento, mas, de fato, estava a vigiar a sala através dos vidros escuros dos óculos (CORREA: (1975:33).

No final da década de 1920 está prática do decorar tinha continuidade, conforme as memórias de José SANT'ANNA ao recordar da escrita em caligrafia, suporte em forma de caderno brochurado para repetição, e memorialização decorativa dos caracteres da escrita, no capítulo "Primeiros livros".

Ainda se usa hoje o ensino da <<caligrafia inclinada>> após a caligrafia vertical>>? No meu tempo havia os caderninhos especiais. Usava –se a pena nº 12(1000 réis cada) ou de outra mais barata, de duas por cem réis, porém, mais ordinária, que engarranchava ligeiro.

(...) Tinta? Havia várias e houve muitas outras depois, mas, no meu tempo, só a tinta sardinha era considerada boa. Havia até uns folhetozinhos de propaganda que diziam:

"Que letra bonita

Que tem a Zizinha

Porque só escreve

A memorialização mecânica, conforme trata CRISTIANO DE SOUZA (2003; 83) considerando-a também como mais uma das heranças do jesuitismo, era realmente presente. SANT'ANNA continuando sua recordação lembra das possibilidades de erros, e da estratégia de conserto/ensino – copiar o erro até gravar, pela continuada repetição, a forma certa:

E os erros na cópia ou no ditado? Copiar dez vezes a palavra tal ou qual, ou vinte vezes, cinquenta, cem ou até duzentas ou mais vezes, quando o aluno teimava em reincidir no erro. (SANT'ANNA;1979;13).

Este gravar a forma nem sempre passava pela compreensão ou inteligibilidade do conteúdo. Era gravar mesmo, muitas vezes decorando a grafia letra por letra, a palavra marcada na memória pela dor da escrita repetida, cansativa; pela dor do castigo físico; pelo medo de sofrê-lo. Ambos os textos literários expressam estas vivências, porém com incidências diferentes.

Evidência do decorar as palavras na recordação de SANT'ANNA sobre a acentuação das palavras, em época em que as regras eram aprendidas de cor, sem a indicação textual, pelo sinal diacrítico da acentuação, qual era a sílaba mais forte.

Entretanto, apesar de compreender perfeitamente a definição do que seria uma palavra oxítone ou paroxítone ou proparoxítone, não saberia oferecer um exemplo. Pronunciava as palavras acertadamente com a acentuação no lugar próprio, mas não saberia dizer com exatidão, se perguntado, em que sílaba estava caindo a acentuação naquela palavra que eu mesmo acabara de pronunciar corretamente (...) Aliás, àquela época, a ortografia não usava acentos, exceto em algumas palavras oxítonas. No mais, tínhamos de aprender a pronunciar-las ouvindo outros pronunciarem, pois a palavra escrita, sozinha, não ajudava. Além do que, havia uma série de exceções de grafias com letras mudas. Quanto o CH pronunciado mudo e PH como F e Pés mudos, as exceções em que o S entre vogais não soava Z e o H e o Y complicando um bocado de palavras! Coisas que só se vinha a compreender no ginásio, com as aulas sobre as raízes latinas ou gregas. (SANT'ANNA:1979;21)

No contar esta prática decoreba não mudava muito, tanto no aprender as quatro operações aritméticas pela escrita dos algarismos, copiados infinitamente nos cadernos, como pela decoração dos resultados das somas, subtrações, multiplicações e divisões. O conteúdo na época de SANT'ANNA, e nas escolas particulares nas quais era um pouco mais amplo:

Saudoso curso primário onde se aprendia, não só as quatro operações, mas se entrava pelas frações ordinárias e decimais, sistema métrico, medidas de superfície e de volume, razão, regra de três, descontos, conversão de moedas e noções de raiz quadrada e cúbica, tudo com suas regras que deveriam ser decoradas para declinar quando <<chamado>> (SANT'ANNA:1979;20).

Também existiam as sabatinas, um jogo de perguntas e respostas entre professor e alunos, ou de aluno para aluno com a intermediação do professor. A sabatina também servia para as argüições de português ou qualquer outra matéria. Rápida, as possibilidades de erro eram grandes. Segundo SANT'ANNA, ainda nos anos 1930, era grande o seu medo de castigo ou de vergonha de nota baixa.

O medo do castigo, ou da vergonha de uma nota baixa, me fazia estudar, como já disse em livro anterior. Com essa precaução- precaução forçada pelo medo-evitei castigos que via alguns sofrerem. Isso porém não me impediu de perder algumas vezes a noção do que haveria de responder ante uma pergunta de matéria por mim sabida, em casos de argüição oral. Nunca me senti bem nas argüições orais, mas passado o primeiro susto da primeira pergunta e, gaguejadamente tendo conseguido responde-la, o resto vinha claro, ligeiro, fácil, quase em “carretilha” na cabeça, como se querend9o sair de uma vez, que a mente, parecia-me assim, naquele momento, dessarolhara a timidez e lançava, aos borbotões, tudo o apreendido, ou decorado, na véspera, na “banca” feita em casa.(SANT'ANNA:1980;54)

Outra forma de fazer *tabuada* era utilizar as expressões aritméticas ou algébricas, sem grafização. Era a pior de todas, que exigia rapidez de raciocínio. Geralmente apenas os colocados no extremo oposto ao início da fila acertavam, por ter o tempo necessário para realizar, mentalmente, as operações envolvidas nas expressões algébricas e aritméticas propostas. Esta forma foi a narrada no *Cazuza*.

A sabatina de tabuada era, realmente, o grande pavor dos meninos do meu tempo. O professor chamava quinze, vinte, trinta alunos, colocava-os de pé, em fila, conforme a ordem de chamada, e fazia-lhes perguntas.

A resposta devia ser dada imediatamente, em quatro ou cinco segundos. Se a aluno da ponta da fila não respondia acertadamente, o professor, com rapidez, passava ao segundo, ao terceiro, ao quarto, ao quinto aos outros.(...)

Quem acertava, ia buscara palmatória em cima da grande mesa e dava um bolo em cada companheiro.

As perguntas se organizavam de propósito para embarçar: três vezes sete , multiplicado por doze, menos cinquenta e dois, dividido por cinco [expressão aritmética $3 \times 7 = 21 \times 12 = 252 - 52 = 200$.-. por $5 = 40$]

Quem ficava no começo da fila não tinha tempo nenhum para isso. Os cálculos só podiam ser feitos pelos que a sorte colocava na extremidade oposta .

Quando a pergunta chegava ao meio do caminho, já os últimos meninos agitavam o indicador da mão direita, a dizer nervosamente:

-Eu sei professor, eu sei.

A terceira atividade era a lição, ou leitura, verdadeiro calcanhar de Aquiles da escolarização, e assim recordado. SANT'ANNA começou por decorar todas as letras, nos padrões maiúsculo e minúsculo, nos estilos manuscrito ou cursivo e em “forma”, esta relativa a letra de padrão tipográfico de jornais e livros, inclusive as letras K, W, Y, e os fonemas.

A...P...A...Pá...A PÁ- Assim comecei o primeiro livro de Felisberto de Carvalho, soletrando as letras graúdas, maiúscula e minúsculas de sua primeira lição. Lá estava desenhada a pá, tomando a metade da página. A segunda lição, na folha seguinte, - O Pé- não me agradou, embora tivesse sido mais fácil aprendê-la, dado que na primeira, já ficara sabendo como articular o <P> com a vogal. (SANT'ANNA: 1979;17)

Oriundo de uma família de pequenos comerciantes, contou com uma característica rara na época - mãe era alfabetizada- e que nas suas lembranças aparece a fazer os deveres e a ensinar o **a,b c** aos filhos, na carta de ABC, que deixou forte impressão no memorialista:

Embora me tenham deixado forte impressão as lições do primeiro e do segundo livro de Felisberto de Carvalho - não estudei o terceiro, pois já em Salvador, o colégio exigiu Erasmo Braga- o impacto maior para a minha mente foi, antes de todos, a carta do ABC, àquele tempo início de qualquer aprendizado de leitura. Não posso esquecer, e lembro emocionado - não creio que haja alguém que o fez e não se recorde com a mesma emoção-, de minha mãe com uma caneta ou um palito na mão, sentada ao meu lado, apontando na cartilha, uma a uma, as letras do alfabeto e dizendo lenta e pausadamente para que eu repetisse: A, B, C, D...

-Essa aqui parece uma escada!

-É o H.

- E o A parece a escada de abrir e fechar!

(SANT'ANNA:1979 19)

Também, aprendeu com a prática dos irmãos mais velhos, adentrados na escola, iniciarem e acompanharem os irmãos mais novos nas atividades escolares. São indícios de práticas de letramento interligadas à escolarização de fundamental importância para compreendê-la em sua complexidade de agências, enquanto realmente uma cultura escolar que podia espalhar-se fora da escola.

A recordação acima evidencia como na prática este decorar a lição concretizava-se, ao se juntar uma letra a outra, vogal e consoante, falando seus nomes, e uni-las na sílaba, depois na palavra, e as palavras juntas em frases simples. Sobre esta prática da lição decorada no **Cazuza** existe a narração de uma sessão da lição - a prática da leitura - na escola do professor João Ricardo, e seu lugar na rotina estabelecida, sempre após a sessão da escrita, que contrariamente deveria ocorrer em silêncio absoluto.

*O “estudo” era gritado, berrado. Cantava-se a lição o mais alto que se podia, numa toada enfadonha. Um inferno aquela barulheira. Trinta, quarenta, cinquenta meninos **gritando coisas diferentes**, cada qual esforçando-se em berrar mais alto. E quando, já cansados, íamos diminuindo a voz,, o professor reclamava energicamente , da sua cadeira:-Estudem!E a algazarra recrudescia. Aquela mesma coisa, semanas inteiras , meses inteiros (CORRÊA: 1975; 34),*

Na aula de leitura, ou lição, a zoadia era a regra, porém não zoadia de brincadeiras. O método de ensino consistia nos alunos *dizerem a lição* em voz alta, para decorá-las, dar de cor, de viva voz, só que sem nenhum outro estímulo ou mesmo enquanto experiências lúdicas. Esta prática de decoração das letras, sílabas, palavras e frases era realizada de forma separada da sua escrita, pela audição, de forma oral, e levava a que os alunos decorassem mesmo o som, até o fonema, mas não conseguissem associar à grafia das mesmas.

A segunda fase de cada etapa da lição de leitura era exatamente ligar som e grafia, em processo chamado de *salteado*, que consistia em ir apontando letras e sílabas,

depois palavras e frases, cabendo ao aluno/aprendiz/leitor dizer o nome de cada uma. Muitas vezes era usado um papel, com um prévio recorte, que permitia ver a grafia em jogo e encobria as demais, evitando a tática de seguir a seqüência do alfabeto ou das vogais nos casos de sílabas simples, monossilábicas.

SANT'ANNA lembrou que as lições tinham exemplos que não correspondiam em absoluto às vivências dos alunos.

A Pá, o Pé, A Pia, O Pó, A Pua, o Yapu , eram as seis primeiras lições , cada uma presidida por uma vogal, na ordem aprendida na carta. A lição da Pia exigiu explicações de mamãe, pois a verdade é que lá em casa nenhum menino saberia o que era esse objeto. E a explicação não convenceu, pois uma coisa é descrever e outra é mostrar. Só por volta de 1928, chegado em Salvador, é que fui ver de fato uma pia. Então compreendi que pia era uma bacia “quadrada” pegada na parede, com saída de água por baixo (SANT'ANNA (1979;18).

Da mesma forma a aprendizagem das habilidades matemáticas, o contar, não era marcada pela concreticidade, e sim por exercícios padrões, que muito longe tocavam a realidade dos alunos. Ao lembrar o medo das frações, SANT'ANNA mais uma vez nos permite adentrar estas questões.

Mas ela chegou e eu tive que aprender e mais os exercícios: dividir de <<uma letra>>, de duas <<letras>> e o mais que veio depois, já agora ajudado pela << Aritmética Elementar de Antonio Trajano >>, onde admirei as maçãs e peras figuradas para as contas, especialmente no capítulo das frações, mais atrativo, pelo menos nas figuras, por apresentar maçãs cortadinhas ao meio, em três ou mais partes. Ora, maçã só conhecia eu da história de Adão e Eva. A noção , como a de qualquer menino e, penso, da maioria dos adultos, era de que seria ela a mais gostosa das frutas. (...) Como diz o ditado- << o desengano da vista é ver >>- anos depois, ao provar o gosto da maçã , caí das nuvens; não chegava aos pés da nossa banana –prata e muito menos se comparava a uma laranja do Cabula. (SANT'ANNA (1979;20).

A ressaltar mais uma vez que este sujeito era oriundo de camadas médias baixas, com acesso a determinados bens de consumo. Imaginar os demais, oriundos das classes subalternas, e que esta prática de leitura permaneceu século XX adentro, referida pelo penitente Joaquim Mulato ao rememorar sua passagem frustrante pela escola.

Não sabia para que servia a leitura. Porque o mestre ensinava como quem ensina papagaio. Eu pego um papagaio, boto no dedo ensino ele a cantar e falar, mas papagaio canta porque ele aprende na mesma hora, mas não sabe o que é..(...) pois era que nem eu. Cantar com a carta de ABC eu começava dum nome descambava no outro. De cor, quando dizia que letra é essa, matou. A memória dá pra eu aprender de cor. (ANTONACCI: 2003: 198).

Estas são algumas das questões que apontam às possibilidades possíveis da literatura como fonte histórica, e da importância da história da educação na discussão dos campos, fronteiras e caminhos da história.

¹ Ione Celeste J. de Sousa. Professora Adjunta B, UEFS. DCHF, Área de História. Doutora em História Social PEPGHS.PUC-São Paulo, 2006 .Projeto financiado pela UEFS- *Escolarização e Formação*

Profissional em Feira de Santana - 1910 / 1960 os Grupos Escolares, a Escola Normal da Feira e o Ginásio Santanópolis. SOUSA, Ione C. *Garotas tricolores, deusas fardadas.* São Paulo: EDUC/Puc-SP, 2001 e SOUSA, Ione C. (Org.) ; CRUZ, Antonio.R.Seixas da (Org.) . *Escolas Normais na Bahia: olhares e abordagens.* 01. ed. Feira de Santana-Bahia: Editora da UEFS, 2012. 170p

ⁱⁱ JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto Histórico. Revista da SBHE: Campinas, SP; Editora Cortez e Autores Associados;1991. PP. 10 Grifos pessoais.

ⁱⁱⁱ No Brasil, por exemplo, ver FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VIDAL, Diana Gonçalves. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.* In: As lentes da História: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. SOUZA, Ma Cristina. Cortez Christiano de. *Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX.* In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org). *História da Educação: processos, práticas, saberes.* SP: Escrituras Editora; 2003.

^{iv} VIDAL & FARIA FILHO (2005).Op.Cit.

^v Keith THOMAS e Peter BURKE são enfáticos ao afirmarem a importância do estudo dos processos educativos, como porta à compreensão da sociedade. THOMAS, Keith. In: *As múltiplas faces da História.* São Paulo: UNESP; (2000). BURKE, Peter. *Cultura, Tradição, Educação.* In: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. GATTI, Décio e PINTASSILGO, Joaquim (org). Uberlândia, MG: EDUFU; 2007.