



História da Educação (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Marcondes dos Santos Lima

ISBN: 978-85-61702-81-6



**IX congresso
nacional de
educação**

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
MARCONDES DOS SANTOS LIMA**
(ORGANIZAÇÃO)



realizeventos
Científicos & Editora



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História da Educação/ organizadores, Paula Almeida de Castro, Marcondes dos Santos Lima. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
445 p. : il; v.2
E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.000
ISBN 978-85-61702-81-6
1. Ensino de História. 2. Práticas escolares. 3. Materiais pedagógicos. 4. Patrimônio escolar. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Lima, Marcondes dos Santos.
21. ed. CDD 370.9

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 03

ÂNGELA MARIA DOS SANTOS (UFPB)
DAISE SILVA DOS SANTOS (UERJ)
EDGLEIDE DE OLIVEIRA CLEMENTE DA SILVA (UERJ)
FRANCISCO TENÓRIO DA SILVA (UNINASSAU)
IVANILDO GOMES DOS SANTOS (UFAL)
IZABELA CRISTINA DE MELO SANTOS (UFPE)
JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO (UEPB)
LAYS REGINA BATISTA M. M SANTOS (UERN)
LENILDA PEREIRA DOS SANTOS
MARCONDES DOS SANTOS LIMA (UFRJ)
MARIA LUCIENE FERREIRA LIMA (UFPB)
REGINA BRITO MOTA DOS SANTOS
RENATA TOLEDO PEREIRA (UFRJ)
ROSANGELA SILVA OLIVEIRA (UEMA)

PREFÁCIO

Esta obra é uma coletânea. E como é próprio desse tipo de publicação, apresenta um conjunto de textos que versam sobre múltiplos temas, situados no campo da História da Educação. Tendo como ponto de partida suas próprias pesquisas, os autores e autoras dos textos por aqui elencados comunicam aquilo que lhes têm interessado de modo a ampliar as possibilidades de (re) leitura da História da Educação e, assim, alargando a produção do conhecimento científico na área da Educação.

Preservadas as fontes e teoricamente familiarizadas com bibliografia pertinente e, por assim dizer, na justa medida de sua escrita, os textos permitem-nos acessar as referências sobre os processos da ação de sujeitos educativos, assim como dos modos de organização das instituições escolares que, em seu interior, produziram culturas escolares. Logo, o/a leitor/a perceberá que os textos aqui registrados nos brindam com a possibilidade de termos uma suposição dos temas, objetos, fontes e referenciais teórico-metodológicos que, via de regra, os historiadores e historiadoras da educação têm se voltado ao exame acurado.

O desassombro, pela leitura, nos permite romper as fronteiras disciplinares que, não raro, produz grades de isolamentos e abre espaço para conhecer, encantar-se com as fontes, e ser até assolado/a por uma certa nostalgia que parece ser a saudade de um tempo de outrora.

É neste tom, portanto, que a leitura concede aos/as leitores/as, entre tantas outras coisas, encontrar um panorama das pesquisas no campo da História da Educação no século XXI, a partir de textos apresentados no Grupo de Trabalho História da Educação do IX Congresso Nacional de Educação, realizado na simpática cidade de João Pessoa, Paraíba, em 2023.

Sem mais delongas, o mais é ler esta coletânea, pois desejo que a tal traga um frescor desassombado para o estímulo das pesquisas histórico-educacionais. Além de convencê-los/as que os textos indicam o envolvimento de pesquisadores e pesquisadoras em ações sociais para produção de novos saberes e fazeres, que contribuem no acesso às dinâmicas de intervenções dos sujeitos educativos nos espaços e tempos antigos.

MARCONDES DOS SANTOS LIMA

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.001

**(DES) CAMINHOS DA DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE
DOCENTES EM DISPUTA NOS PERIÓDICOS DE UBERLÂNDIA (1978
E 1979)** 10

Ana Cristina Menegotto Spanenberg
Carlos Henrique de Carvalho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.002

**A ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A PREVENÇÃO DE
DOENÇAS INFECCIOSAS** 36

Sharlene Pereira Alves
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Francisco José Alves de Aquino

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.003

**A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O USO DAS FONTES
ORAIS COMO FONTES HISTÓRICAS** 55

Rodrigo Wantuir Alves de Araújo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.004

**A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL REPUBLICANO NA
ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE ALAGOAS: OS SABERES
ESCOLARES** 69

Marcondes dos Santos Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.005

**A REVISTA CINEARTE E O DISCURSO DO CINEMA QUE EDUCA
CRIANÇAS** 86

Evelyn Fernandes Azevedo Faheina
William Ferreira da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.006

**AVALIAÇÃO EXTERNA E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE
A CULTURA DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA** 105

Maria Valquíria Barbosa Santana

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.007

C.E.I.M. SIDNÉIA DA SILVA COSTA: ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA CRECHE INTEGRAL DE MARICÁ / RJ..... 123

Renata Toledo Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.008

CONCURSOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA SECUNDÁRIA: INTERFACES DA DOCÊNCIA DO LYCEU PARAHYABA (1864-1884)..... 143

Itacyara Viana Miranda

Vanessa Costa Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.009

DAS MARGENS À SUBMERSÃO: NOVA IORQUE-MA E SUA CULTURA ESCOLAR (1938-1968)..... 163

João Antonio de Sousa Lira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.010

DO ENSINO TRADICIONAL À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: DIVULGANDO EM NÚMEROS UM HISTÓRICO DESDE A PUBLICAÇÃO DO LIVRO “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA” DE PAULO FREIRE..... 180

Anabelle Camarotti de Lima Batista

Jefferson de Barros Batista

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.011

EDUCAÇÃO, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ATRAVÉS DAS AÇÕES DO MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR EM RECIFE – PE..... 201

Luci Maria da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.012

ESCOLA PRIMÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO REPUBLICANO (1900-1930): UM ESTUDO COM BASE NOS IMPRESSOS MARANHENSES 231

Rachel Tavares de Moraes

Maria Jose dos Santos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.013)

**FINALIDADES E CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DOS PERFIS
PROFISSIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ** 249

Mateus Paulo Silva Lopes
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.014](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.014)

**FORMAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DA BAHIA
(1980-1991)** 274

Maria Rita Santos

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.015](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.015)

**FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA,
POLÍTICA E SOCIAL ATÉ O SÉCULO XXI** 293

Luciana da Silva Almeida
Rysian Lohse Monteiro

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.016](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.016)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO AGRESTE PERNAMBUCANO:
OS 10 ANOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DA ASCES-UNITA** 306

Ana Paula Rodrigues Figueirôa

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.017](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.017)

**IDEÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS
ESCRAVIZADAS** 320

Maria Alveni Barros Vieira

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.018](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.018)

**OS CICLOS ECONÔMICOS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: E NESSA
HISTÓRIA, QUEM APRENDEU MENOS E QUEM SAIU PERDENDO
MAIS?** 336

Lidiana Gomes de Oliveira
Eleomar dos Santos Rodrigues

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.019

**REGULAMENTAÇÃO E MARCOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA
NO BRASIL: DO DECRETO-LEI N. 1.190/1939 À RESOLUÇÃO CNE/
CP N. 01/2006** 358

Wallace Pereira Sant Ana

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.020

**RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE DE UM COLÉGIO MILITARIZADO
DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA** 375

Higo Batista Ferreira

Clea Cardoso da Rocha

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.021

**RETRATOS *AUTOBIOGRÁFICOS* DE UMA ALAGOAS INTERIORANA:
RASCUNHOS JORNALÍSTICOS DA PROFESSORA MARIA MARIÁ
(1953-1959)** 396

Hebelyanne Pimentel da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.022

**UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE PEDAGOGO EM
PLATÃO E TEÓRICOS DO SÉCULO XIX** 415

Maria Lenilda Caetano França

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.023

**UMA EDUCAÇÃO PARA AS ELITES: WILSON LEITE BRAGA E O
MODELO EDUCACIONAL DO GINÁSIO DIOCESANO DE PATOS: PB** 432

Josenildo Marques da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.001

(DES) CAMINHOS DA DOCÊNCIA: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE DOCENTES EM DISPUTA NOS PERIÓDICOS DE UBERLÂNDIA (1978 E 1979)

*ANA CRISTINA MENEGOTTO SPANNENBERG**CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO*

RESUMO

Professoras e professores, em diferentes lugares e tempos históricos, foram e são reconhecidos como profissionais com muita relevância à sociedade. Apesar disso, tal relevância não repercute em condições de trabalho e, sobretudo, melhor remuneração, compatíveis com a importância apregoada pelos vários discursos. O próprio discurso que enaltece pode, em diversas circunstâncias e por variados fatores, tornar-se negativo. Tais alterações podem ser percebidas, especialmente pelo acompanhamento dos meios de comunicação e as distintas representações de profissional docente que eles colocam em circulação. Diante deste cenário e, a partir do conceito de Representações de Roger Chartier (2002) e da Sociologia Figuracional de Norbert Elias (1999), a presente proposta de trabalho busca compreender quais as representações sociais e sobre qual categoria profissional docente foram postas em circulação pela imprensa de Uberlândia/MG, ao longo da cobertura da greve docente de maio/junho de 1979. O movimento foi a primeira greve docente que contou com a adesão de profissionais em Uberlândia, embalado pelas diversas reivindicações que marcam o fim dos anos 1970, com o início do processo de abertura da ditadura civil/militar e pelas mudanças sociais que impactavam a sociedade nacional e local. Em contraponto, foram também observadas as publicações dos periódicos em outubro de 1978, durante os eventos de celebração do “Dia do Professor”, que demonstram outras representações em disputa. Para analisar essas modificações, optamos por utilizar como documento a imprensa, a partir dos periódicos *Correio de Uberlândia* e *O Triângulo*, os dois principais meios de comunicação impressa em circulação no período. Os resultados mostram que ainda persistia a representação da docência como sacerdócio, especialmente numa

figuração social conservadora, na qual o exercício da profissão era predominantemente feminino e visto como menos relevante, portanto, menos digno de reconhecimento e salários justos.

Palavras-chave: Representações sobre docentes; Greve, Uberlândia, Jornais

INTRODUÇÃO

Os pais estão ansiosos para que o movimento grevista chegue ao seu final. O governo já cedeu um pouco em relação ao muito que os professores estão exigindo. Num acordo, ambas as partes devem ceder, porque, se assim não for, não será um acordo, mas um eterno litígio. Espera-se para esta semana o fim dessa greve, que levou os estudantes de primeiro e segundo graus a cumprir férias forçadas, preocupando seus pais, porque os jovens, vendo os exemplos dos adultos, também já falaram em greve, se aulas forem marcadas para o mês de julho. (PROFESSORES DA REGIÃO, 1979, p.1).

Em maio de 1979, as professoras e professores de Minas Gerais, imbuídos pela efervescência dos movimentos reivindicatórios no Brasil, desencadearam uma greve que transcendia a esfera local, emergindo como um episódio paradigmático no processo de redemocratização do estado (FORTES, CORRÊA, FONTES, 2014). A interpretação da historiadora Ana Paula do Amaral amplifica a complexidade desse cenário, salientando a acuidade da tensão resultante do confronto direto entre os trabalhadores e a personificação do patronato pelo próprio Estado (1999, p.28-29).

No recôndito de Uberlândia, distante mais de 460 quilômetros da capital mineira, essa efervescência reverberou, inaugurando um capítulo inédito na história educacional do município. A cobertura realizada pelos jornais locais, Correio de Uberlândia e O Triângulo, transparece perplexidade, entrelaçada a uma sinfonia de reações contraditórias. Nas notícias sobre a greve, tais periódicos desdobraram uma tessitura de representações, transitando de panoramas extraordinários a confrontações intransigentes, de narrativas redentoras a retratos de vitimização.

A interlocução com Norbert Elias adquire relevância ao desvelar as intrincadas conexões entre jornalismo, educação e a sociedade em formação, uma teia de interdependências na qual a complexa coreografia entre esses elementos delineia a trama mais ampla da configuração social. Há uma relação de dependência mútua entre o jornalismo, a educação e as sociedades que os produzem. O pesquisador Mauro Passos (2019), observa a importância da cobertura jornalística na greve de 1979:

Em 1979, acirra-se o embate entre magistério e poder político. Um instrumento importante no desvelamento desse confronto foi a imprensa. Os diversos jornais mineiros noticiaram as manifestações, a posição

do governo, as propostas e o andamento das negociações. A imprensa tem o poder de engendrar uma mentalidade e, assim, ir construindo seu público-leitor. Como interpretar o noticiário da imprensa, se há uma diversidade de leituras e interpretações? O presente/contemporâneo não se deixa ver de forma nítida, exige constante interrogação pela sua significação. (PASSOS, 2019, p.319)

A partir dessa realidade, propomos discutir as representações de professoras e professores, postas em circulação pelos jornais do município de Uberlândia durante a greve de 1979. Nesse sentido, nos ancoramos nos conceitos de Representação, conforme o historiador Roger Chartier (2002), e de Figuração Social, do sociólogo Norbert Elias (1999), pois entendemos que todas as representações são construções realizadas a partir de elementos que compõem o imaginário de uma sociedade específica e que só é possível compreendê-las de modo abrangente ao observar também a sociedade que as produz e na qual elas circulam.

Em sua proposta, Elias critica uma teoria social que separe “sociedade” e “indivíduo” em diferentes instâncias, propondo em seu lugar a ideia de “configurações” ou “figurações”, ou seja, um conjunto específico de elementos que estabelecem uma relação de dependência mútua, mas que pode ser alterado a partir de re-organizações no equilíbrio de poder (cf. 1999, p.143-144). O autor explica que “a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Eles formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (ELIAS, 1994, p. 249).

Podemos definir representações como sistemas de interpretação que atuam como mediadores entre os indivíduos e o meio. Esses sistemas são coletivos, porém também internalizados por cada indivíduo. Roger Chartier (1991) reivindica para a historiografia também a possibilidade de operacionalização do conceito de representação e propõe, ao voltar o olhar para as contribuições originárias de Durkheim e Marcel Mauss, avançar para a compreensão da noção de mentalidade. Ele explica que

[...] o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas, pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas

ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183)

Operacionalizando tais elementos indicados por Chartier, no presente estudo, observamos¹: a) as classificações, ou seja, os adjetivos empregados, as categorias que possibilitam a ordenação social; b) as práticas, que podem ser melhor observadas ao buscarmos visualizar quem são os sujeitos das ações mencionadas, que papel eles desempenham nas ações e a quem é dado espaço de fala; que ações são praticadas pelos docentes ou para eles; e, c) as “formas institucionalizadas”, o que consiste na identificação das instituições sociais (família, escola, igreja, estado e outras) que podem ser percebidas e como estão inseridas nas ações mencionadas. Os resultados obtidos foram sistematizados a partir desses três elementos - classificações, práticas e formas institucionalizadas - e, num segundo momento, reorganizados a partir de aproximações que nos possibilitaram identificar quatro diferentes representações postas em circulação: cívica, sacerdotal, desvalorizada e litigante².

Enfim, no terceiro momento, com base no conceito de Figuração Social (ELIAS, 1999), levantamos documentação para tentar a reconstituição dessa figuração, tais como: a) a identificação dos atores envolvidos; e b) levantamento de documentação complementar (dados estatísticos, legislação, história e linhas editoriais dos periódicos e pesquisas científicas) que possibilitaram um melhor desenho desse constructo. Em uma figuração cada ator social estabelece relações de poder e desempenha determinados papéis. Porém, com mudanças ao longo do tempo, essas relações se alteram, mudando também a figuração da qual fazem parte, como na sociedade uberlandense de fins dos anos 1970, por exemplo. Tais alterações podem ser de diversas ordens, tais como no perfil socioeconômico e demográfico da população, na renovação das demandas de determinados grupos sociais, nas imposições da estrutura estatal, entre tantas outras.

1 Para realização da análise que será detalhada a seguir foram consultados os acervos do Arquivo Público de Uberlândia (físico), do Arquivo Público Mineiro (digital) e da Hemeroteca da Biblioteca Nacional (digital). No total, foram coletados 75 conteúdos nas edições dos periódicos mencionados entre 05 e 25 de outubro de 1978 e entre 01 de maio e 27 de junho de 1979 e, destes, 71 conteúdos foram selecionados e analisados em busca de traços que nos permitissem encontrar neles as representações que carregavam. A lista completa de conteúdos coletados pode ser acessada através do link: <https://encurtador.com.br/wAEOW>

2 É possível acessar a tabela com a descrição completa das representações analisadas através do link: <https://encurtador.com.br/cefV4>

O caminho proposto por este texto está estruturado em três partes - A Cidade, As Professoras e A Greve. Através desse percurso acreditamos ser possível discutir como a greve docente altera as representações docentes nas páginas dos jornais de Uberlândia e como sua cobertura revela marcas da sua figuração social.

A CIDADE

Os anos finais da década de 1970 consolidaram o crescimento populacional e econômico que a elite de Uberlândia desejou desde a criação do município. O povoado de Uberabinha, atual Uberlândia, havia sido elevado à condição de município, no ano anterior à Proclamação da República e registrava 11.856 habitantes no Recenseamento de 1900 (BRAZIL, 1905). Os ideais progressistas, que impactaram diversas partes do território brasileiro com a Proclamação da República, também ressoaram na pequena Uberabinha. Era preciso civilizar, modernizar, crescer e a educação foi elemento decisivo.

O município cresceu e consolidou sua rede educacional durante a primeira metade do século XX. O Censo Demográfico de 1950 (IBGE, 1954) registrava uma população de 54.984 pessoas em Uberlândia, sendo que, destas, 35,3% eram analfabetas. Tal cenário era um empecilho ao ideário de progresso e desenvolvimento defendido pela elite uberlandense, especialmente em um momento em que todo o Brasil vivenciava a saída de um grande contingente de pessoas do campo rumo às cidades, onde as exigências de qualificação eram maiores. Conforme explica Inácio,

À medida em que a população se deslocava das áreas rurais para as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida, inseriam-se também em um novo tipo de trabalho, o industrial, que necessitava de mão-de-obra qualificada, especializada e alfabetizada, o que seria realizado via educação. (INÁCIO, 2017, p.20-21)

As décadas seguintes marcariam um aumento populacional ainda maior, atingindo, entre 1970 e 1980 uma taxa de crescimento de 6,80% ao ano. Conforme os dados do Censo de 1980 (IBGE, 1983a) Uberlândia registrava, 247.536 habitantes, quase o dobro das 124.895 pessoas indicadas pelo Censo de 1970. E o crescimento não é apenas numérico, há também uma movimentação espacial rumo à cidade. Segundo dados mencionados por Resende (2011, p.128), na década de 1960 a população de Uberlândia era composta por 88.282 pessoas, sendo 18,7% residentes na

zona rural e 81,2% na zona urbana. Uma década depois, já eram 10,6% na zona rural. E, ao chegar a 1980, são apenas 3,88% longe da cidade. A expansão desenvolvimentista é parte da explicação, mas o avanço tecnológico, que reduz a necessidade de mão de obra humana no campo, também justifica tal movimento.

Em síntese, a pacata cidade de Uberlândia, construída sobre o ideal do desenvolvimento, chega ao final da década de 1970 com uma população em crescimento e precisando lidar com demandas relativas à ocupação e infraestrutura para acomodar no seu espaço urbano todas as pessoas que para ali afluíam, além da necessidade de garantir a manutenção da ordem e progresso anteriormente estabelecidos, ao menos discursivamente. Um dos principais elementos “garantidores” desse discurso foram os meios de comunicação, segundo relata Inácio (2017).

O discurso do progresso e da ordem em Uberlândia, foi assim como em outras regiões do território nacional, exaustivamente divulgado, tendo os jornais e as revistas da cidade, reproduzido esse ideal juntamente com os grupos dominantes, que tinham o sonho de tornar Uberlândia uma metrópole regional, sob seu controle, mantendo a ordem burguesa e a disciplina social. (Soares, 1995). (INÁCIO, 2017, p.25-26)

Tal força decorre do papel social que os meios de comunicação, sobretudo os jornalísticos, alcançaram ao longo do século XX. O pesquisador espanhol Lorenzo Gomis afirma que o jornalismo é um “método de interpretação sucessiva da realidade social” que tem como função “cercar-nos de um presente social contínuo, bastante novo para que nos impressione e bastante velho para que possamos conhecê-lo e comentá-lo, que é uma maneira de assimilá-lo e dominá-lo” (GOMIS, 1991, p.35.41-42). Essa construção somente torna-se possível pelas inovações tecnológicas que o permitem atingir um público massivo.

Assim, entendemos que compreender as representações de profissionais docentes postas em circulação pelos jornais em uma determinada sociedade permite compreender a própria construção social. Professoras e professores foram e são reconhecidos como profissionais muito relevantes para a sociedade. Apesar disso, no Brasil, tal relevância não repercute em salários e condições de trabalho. O próprio discurso que enaltece pode, em diversas circunstâncias e por variados fatores, tornar-se negativo. Essas contradições foram explicitadas nos jornais uberlandenses no final dos anos 1970, numa comunidade construída com base em um discurso desenvolvimentista, que agora precisava lidar com a complexidade de uma urbanização crescente, conforme descreve Inácio (2017).

Entre os anos de 1960 e 1970, Uberlândia provou da modernidade, sua população aumentava consideravelmente, e de forma acelerada. A sua paisagem urbana era marcada por edifícios conhecidos como arranha-céus, supermercados, pela chegada da televisão, por avenidas asfaltadas, pelo lucro e pela ordem, que representavam a modernidade (Soares, 1995). [...]

Apesar dos problemas sociais vivenciados pela cidade, sua elite permanece disseminando o ideal de “ordem e progresso”, como se na cidade existisse apenas um único projeto político (o da elite econômica e política), inexistindo conflitos de ordem social, econômica e até mesmo política nesse município. (INÁCIO, 2017, p.26-27)

Neste período, estavam em circulação dois jornais diários em Uberlândia. O Triângulo, periódico criado em 1928 na cidade de Araguari/MG, que depois mudou sua sede para Uberaba/MG e, em julho de 1956, passou a ser produzido e circular em Uberlândia. O jornal, originalmente vinculado ao Partido Social Democrático (PSD), circulou até o ano 2000, quando encerrou suas atividades. O Correio de Uberlândia, fundado em 1938 e extinto em 2016, era registrado na junta comercial como jornal vinculado à União Democrática Nacional (UDN). Após o Ato Institucional Número 2 (AI-2), assinado pelo presidente militar Castello Branco, em 1965, extinguindo o pluripartidarismo, PSD e UDN foram se abrigar sob a sigla da Aliança Renovadora Nacional (Arena), o partido de apoio ao governo ditatorial. As duas publicações foram importantes para fazer circular o ideário desenvolvimentista e, ao mesmo tempo, garantir a manutenção da ordem social.

Ao completar 90 anos de emancipação, em 31 de agosto de 1978, o município realizou uma grande comemoração, que contou com a presença do presidente da República Ernesto Geisel e do então governador de Minas Gerais, Ozanan Coelho. As notícias e anúncios pagos publicados pelos jornais que celebram a comemoração de 90 anos reforçam o discurso desenvolvimentista. Uberlândia é exaltada como cidade de “paz e progresso” (UBERLÂNDIA 90, 1978, p.9), como “trepidante metrópole” (ERA, 1978, p.8), “um milagre de trabalho e grandeza” (MENSAGEM, 1978, p.9) e como “cidade líder que se agiganta em cada 24 horas que passam” (NA GRANDEZA, 1978, p.11). Um dos anúncios chama a atenção pois, contrariando a tendência, deixa transparecer uma divisão social:

PARABÉNS, UBERLÂNDIA, pelos seus 90 anos! você merece! Seu progresso é grande e seu povo é altaneiro e orgulhoso de você. [...] Que os seus filhos menos favorecidos e que neste ano talvez não tiveram

condição de assistir as solenidades de seu aniversário consigam no futuro um lugar ao sol junto com os irmãos mais privilegiados. Que a condição de pobreza e abandono não os leve ao desespero e revolta, mas que os incentive a crescer com você dando sempre a volta por cima. João de Oliveira Paulino (PARABÉNS, UBERLÂNDIA, 1978, p.10)

Tal divisão fica mais evidenciada quando nos debruçamos sobre números de distribuição de renda no município de Uberlândia, divulgados pelo Censo de 1980 (IBGE, 1991), demonstrando tanto desigualdades sociais, quanto de gênero. A renda per capita no município era Cr\$ 5.561,80, o que equivaleria hoje a R\$ 1.216,14³. E, embora essa renda média equivalesse a mais de dois salários-mínimos e meio (o mínimo em 1980 era de Cr\$ 2.932,80), ao fazer um recorte por gênero a discrepância salta aos olhos.

79,38% dos homens uberlandenses com mais de 10 anos declaravam ter rendimentos (IBGE, 1991), cuja média era de Cr\$ 9.127,76 (equivalente a atuais R\$ 1.995,88). Já entre as mulheres, 59,83% diziam não ter rendimentos, contra 40% que os tinham. Entre aquelas que os tinham, a renda média era de Cr\$ 2.069,11 (atuais R\$ 452,43). A título de comparação, a cesta básica em 1980 era de Cr\$ 2.557,55 (DIEESE, 2023). Ou seja, em valores absolutos, a renda média das mulheres uberlandenses não era suficiente para comprar nem os itens de sobrevivência básica para uma família.

É neste cenário que passaremos a observar a atuação de um grupo específico de pessoas: as professoras e professores. Será possível perceber, no decorrer desse texto, que a ênfase na distinção genérica é justificada, pois o maior contingente de pessoas em atividades educativas no Brasil era composto de mulheres.

AS PROFESSORAS

As mulheres, que recebiam salários menores, também ocupavam a maior parte das funções docentes. Mas essa não era uma novidade, tampouco uma realidade exclusiva de Uberlândia. Era fruto de uma mudança que começou a ser construída discursivamente no último quartel do século XIX. As mulheres que, até então, estavam restritas ao espaço doméstico, “[...] neste momento tem [sic] sua

3 Todos os valores monetários apresentados no texto foram calculados a partir do site do Banco Central do Brasil, utilizando a ferramenta “Calculadora do Cidadão”, disponível pelo link: <https://encurtador.com.br/zQWY1>

imagem remodelada para servir de modo honroso ao espaço público, às salas de aula. Educar estava relacionado ao papel de mãe, zelo e cuidado pelos filhos e filhas do país, que naquele momento representavam o futuro e almejado progresso” (MOTOKI ILHA, 2021, p.28).

Nesse período, consolidou-se a percepção de que “[...] a mulher seria a mais indicada para educar as crianças no espaço doméstico e também no âmbito escolar” (FERREIRA, 2010, p. 70). Tal percepção já era registrada desde as primeiras décadas do século XIX, conforme aponta Cecília Vieira do Nascimento (2019), mas passou a ser mais reforçada no seu último quartel. Ela podia ser percebida nas entrelinhas da legislação que vai se constituindo, mas fica explícita no discurso social, sobretudo difundido nos periódicos. Nessa nova organização social do trabalho, coube às mulheres o cuidado com a casa e a família e, caso quisesse exercer atividades fora da esfera privada, a docência era a melhor alternativa, visto que “[...] os homens migravam para outras opções profissionais, mais rentáveis e de maior prestígio dentro do contexto social da época” (MOTOKI ILHA, 2021, p.31)

Esse movimento foi detalhado por Faria Filho e Macedo (2004), ao demonstrarem com dados estatísticos a feminização do magistério em Minas Gerais. Os pesquisadores analisaram seis Relatórios de Presidentes de Província e do Estado, entre os anos de 1857 e 1916 e identificaram que a presença feminina na docência passou de 13,5%, em 1857, para 75,8%, em 1916. A formação dessas professoras também foi se modificando, especialmente com a ampliação de oferta de cursos normais. Em 1881 eram 7,4% de normalistas em um contingente de 793 professoras e professores, enquanto em 1916, eram 60,4% entre as 1.479 pessoas que exerciam a docência no estado (FARIA FILHO, MACEDO, 2004).

Com o passar das décadas, esse processo fica ainda mais evidenciado ao observar os dados dos censos demográficos brasileiros sobre ocupação de pessoas com 10 anos ou mais que exerciam “Atividades Sociais”, categoria na qual se enquadravam as profissionais da educação (além de “assistência médico-hospitalar, previdência social, etc”) (IBGE, 1971). Em 1940, das 204.392 registradas nesse grupo de atividades, 43% eram homens e 56,9%, mulheres (IBGE, 1971). Os números equilibram-se um pouco no Censo de 1950, com 46,2% de homens e 53,7% de mulheres (IBGE, 1971). Porém, a partir da década de 1960, a predominância feminina se consolida. Das 700.275 pessoas registradas pelo Censo de 1960 realizando atividades sociais, 61,9% são mulheres e 38%, homens; e, uma década depois, esse número passa a 67,1% de mulheres e 32,8% de homens, entre as 1.415.143 pessoas

(IBGE, 1971). No Censo de 1980 já são 70,8% de mulheres e apenas 29,1% de homens entre as mais de 3 milhões de pessoas realizando Atividades Sociais (IBGE, 1983b).

Chega-se, assim, ao final da década de 1970, com predominância feminina nas atividades educacionais da sociedade. E, mesmo com maioria feminina, as notícias e anúncios publicitários que celebraram o Dia do Professor, em outubro de 1978, nos jornais uberlandenses, prioritariamente adotaram a forma no masculino, evocando as representações cívica e sacerdotal como principais elementos para descrever esses profissionais:

Do Mestre dos Mestres é consagrado,
Mentor da nova sociedade.
Tu salvarás da avalanche anarquista
Esta terra tua. Confia! Sê otimista!
És a esperança da humanidade. (AZEVEDO, 1978, p.8)

A representação cívica entende as/os docentes como profissionais que trabalham pelo bem da coletividade, para preparar civilizar e engrandecer a Nação. Tal construção pode ser percebida pelo uso recorrente de adjetivos associados à figura de professoras e professores tais como: “dignos de homenagens, com disposição, mentor da nova sociedade, esperança da humanidade, valorosos, aqueles que possuem méritos e são brilhantes”. As práticas associadas a essa imagem descrevem sujeitos que “representam muito para o crescimento da cultura na comunidade, recebem homenagens da sociedade, têm seus méritos e seu trabalho reconhecidos, desenvolvem técnicas inovadoras e despertam interesse”. As escolas e espaços institucionais do poder público são destaque entre as formas institucionalizadas que predominam, mas também a ideia de sociedade como coletividade.

Domingo próximo, dia 15 de outubro é o DIA DO PROFESSOR, essa figura singular que desempenha possivelmente a mais importante função para a formação do cidadão e que é tão esquecido por essa complexa sociedade de consumo em que nós vivemos. (HOMENAGENS, 1978, p.02.)

A outra representação predominante nas publicações de outubro de 1978 é a sacerdotal. Sacerdote é aquela pessoa que se dedica a uma tarefa por paixão ou ideologia, sem esperar por ela ganhos materiais ou de outras ordens e que se sacrifica por tal causa. A imagem docente vinculada a características sacerdotais relaciona-se com a representação da desvalorização, da qual trataremos a seguir,

pois muitas vezes o amor à profissão, vista quase como uma “missão”, é justificativa para que se aceite a falta de reconhecimento social e financeiro. Ao referir-se a docentes com tal representação são recorrentes o uso das expressões “consagrado, valorosos, brilhantes, heróis/heroínas, mártires, guerreiros, resistentes, persistentes, esquecidos de si mesmos, pobre materialmente e rico de conhecimento”. Entre as práticas mais comuns atribuídas a esses sujeitos estão “fazer do seu trabalho um sacerdócio, conduzir as inteligências e a juventude para o ‘bem’, protagonizar as próprias homenagens, sofrer e se dedicar para levar a educação até pontos muito distantes do mapa e esquecer-se de si mesmos para cumprir sua missão”.

Árdua, pesada, difícil mesmo a missão do Professor. [detalha-se o empenho da formação e conquista de uma vaga]. E depois, o Coliseu... e as feras, mártires diuturnos de um ideal, que só o sentido do sublime e do heróico sustentam. [...] Homens e mulheres que com dedicação de um sacerdócio, vivem esquecidos de si mesmos, entregues ao divino mister de ensinar.” (PARABÉNS, 1978, p.1)

É interessante perceber como a representação desvalorizada das professoras e professores aparece de forma muito reduzida nas publicações de outubro de 1978. Quando ela é mencionada, geralmente, encontra-se em associação com a representação sacerdotal, como no trecho: “Comemora-se amanhã em todo o Brasil, a data dedicada aos professores. Uma classe que faz de seu trabalho um sacerdócio, onde as recompensas financeiras, desde os tempos em que a Escola era ‘risonha e franca’, jamais foram a altura de seu valor.” (MARTINELLI, 1978, p.03.)

Já a representação litigante é praticamente inexistente nas edições de 1978. Uma das exceções ocorre na nota “Estatuto do Magistério”, publicada pelo jornal O Triângulo, na Coluna do Servidor, assinada por Edila Moreira Manosso. Em seis linhas menciona-se a formação de uma comissão pelo Secretário de Educação, para “[...] o aperfeiçoamento do Estatuto do Magistério, devido às atuais reivindicações dos mestres mineiros” (MANOSSO, 1978, p.9). O Estatuto havia sido aprovado no ano anterior, conforme explica Inácio:

A Lei 7.109 de 1977 passa então a estruturar a carreira docente do Estado de Minas Gerais, por meio da estruturação do quadro docente, da valorização dos profissionais da educação considerando seu aperfeiçoamento e tempo de serviço e igualando a sua remuneração aos dos demais profissionais com o mesmo nível de formação. Inicia-se por meio desta lei a valorização dos profissionais da educação do estado de Minas Gerais em termos salariais. (INÁCIO, 2017, p.57)

É nesta complexa configuração social que uma categoria profissional formada majoritariamente por mulheres resolve parar e reivindicar melhores condições de trabalho e remuneração adequada. No período, segundo os jornais (RONAN, 1979, p.8), uma professora primária recebia em média Cr\$ 2.500 e reivindicava um aumento para Cr\$ 8.966,00, o que representaria, hoje, passar de R\$ 1.087,46 para R\$ 3.900,05.

A GREVE

[...] qualquer paralização [sic] pela greve é prejudicial aos alunos, aos seus pais e aos próprios professores porque todos ficarão obrigados a reporem nas férias os dias parados. A greve é prejudicial a todos, causando grandes dificuldades a inúmeras famílias que já tem programação com seus filhos nas escolas em horários determinados. (DOIS, 1979, p.1)

No ano de 1979, em Minas Gerais, havia 2.187 unidades pré-escolares (64% públicas e 35,9% privadas), 18.194 de ensino fundamental, na época chamado de “primeiro grau” (95,4% públicas e 4,5% privadas) e 869 de ensino médio, então denominado “segundo grau” (33,2% públicas e 66,7% privadas) (IBGE, 2006). No total, essas escolas registraram 3.065.506 matrículas, a maior parte (83,5%) na rede pública (IBGE, 2006). Para atender a essa demanda, 132.138 docentes atuavam nas duas redes, nos diferentes níveis de ensino (IBGE, 2006). A maior concentração de profissionais estava no primeiro grau: 87,7% na rede pública e 12,2% na rede privada, totalizando 107.849 pessoas.

No início de maio de 1979, um grupo de docentes da capital mineira reuniu-se e redigiu um documento, entregue a representantes do governo de Minas, da Prefeitura de Belo Horizonte e da associação que representava o patronato das instituições educacionais privadas. O fato foi noticiado na capa de O Triângulo com a manchete “Professores de Minas Gerais querem piso salarial e abono”. A notícia destaca que o movimento tinha sido realizado “à revelia do Sindicato e da associação dos professores primários” (PROFESSORES DE MINAS, 1979, p.01). Marcada pela ênfase na representação litigante, porém mesclando características da representação desvalorizada, começava a cobertura que pode ser considerada decisiva na mudança no modo como professoras e professores foram representados pelos periódicos de Uberlândia no século XX.

A representação litigante está associada à imagem de quem procura garantir os seus direitos judicialmente. É possível dizer que tal ideia está relacionada, de diferentes maneiras, às representações desvalorizada e sacerdotal. Com a primeira, pois a falta de valorização motiva a busca por reconhecimento social e financeiro, ou seja, uma justifica a outra. Neste sentido, os adjetivos que se percebem associados à figura docente são de “vítimas, inconformados e persistentes”. Porém, quando relacionada à representação sacerdotal, professoras e professores litigantes são qualificados como “ameaçadores, radicais, intransigentes, teimosos, prejudiciais, exigentes, inflexíveis, ilegais, causadores de transtornos, insensíveis às demandas da coletividade”. Isto porque, se a profissão é entendida como uma missão para a qual a compensação não é material, mas afetiva - ou até divina - as reivindicações são entendidas como transgressão.

Ao observar a cobertura dos jornais uberlandenses ao longo dos meses de maio e junho de 1979, percebe-se que há uma mudança no uso das classificações à medida que o movimento se aproxima do município. Vale recordar que o país passava por um momento de intensa agitação social, com grave crise econômica e o enfraquecimento do regime ditatorial que vigia desde o golpe civil-militar de 1964, o que vinha forçando um processo lento em direção a uma maior abertura democrática (cf. SEINO, ALGARVE, GOBBO, 2013, p.34).

O impacto dessa conjuntura, especialmente a crise econômica, sobre os trabalhadores era evidente. Porém, as manifestações somente foram possíveis, conforme explicam Fortes, Corrêa e Fontes (2014), após a revelação de que o governo brasileiro havia “maquiado” os números da inflação. “Em setembro de 1977 o Banco Mundial revelou em relatório que o governo brasileiro, em 1973 e 1974, havia manipulado os índices de inflação, o que mascarou o verdadeiro patamar do custo de vida e gerou defasagem salarial de 34,1% para os trabalhadores.” (FORTES, CORRÊA, FONTES, 2014, p.22). O fato foi o estopim para o início da pressão por reajustes salariais adequados e o instrumento principal foram as greves. “O ano de 1979 testemunhou o aumento da participação dos trabalhadores no cenário político nacional. Desde a greve de 1978, o movimento cresceu e atingiu várias categorias de diversos estados importantes como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul”. (FORTES, CORRÊA, FONTES, 2014, p.22)

Mesmo distante dos grandes centros, Uberlândia sentiu o impacto dos novos ventos que pediam mudanças sociais. No jornal Correio de Uberlândia, publicado em 17 de maio de 1979, a manchete principal estampava: “Ainda sem solução a

primeira greve registrada em Uberlândia” (AINDA, 1979). Os segurancas terceirizados por agências bancárias foram a primeira categoria profissional a realizar uma greve no município e esse ineditismo chamou a atenção dos periódicos a ponto da notícia ganhar lugar de destaque. A greve docente, dias depois, causou ainda mais espanto, de acordo com relatos colhidos por Amaral (1999), pois mestres não eram vistos - e também não se enxergavam - enquanto trabalhadores:

No imaginário daqueles professores não se admitia serem tratados de “trabalhadores”, pois pensavam que trabalhadores eram aquelas pessoas que realizavam trabalhos manuais, portanto, “inferior” ao trabalho intelectual realizado pelo mestre. Segundo os depoimentos de vários participantes deste movimento um dos preconceitos de mais difícil superação para a categoria foi justamente o de vencer esta resistência de não se sentirem trabalhadores e se identificarem enquanto tal. Por isso mesmo, se sentirem merecedores de recompensa financeira digna, ou seja, remuneração legítima por seu trabalho realizado. (AMARAL, 1999, p.47)

Segundo depoimento da professora Jerônima de Paula, uma das líderes locais do movimento grevista, as lutas trabalhistas, especialmente no ABC Paulista, chegavam a Uberlândia através de jornais operários como “A Voz da Unidade”, “A Tribuna Operária”, “O Trabalho” e “Em Tempo” (AMARAL, 1999, p.41). Em uma entrevista colhida com a professora Nilza Alves, outra líder local, a historiadora registrou a motivação pontual para o início da greve, mas também deixou transparecer a descrença da imprensa na capacidade de organização da classe:

Eu estava na sede do Jornal O Triângulo quando o jornalista Ivan Santos atendia, pelo telefone, a um jornalista da Folha de São Paulo que queria saber sobre algum movimento de greve na cidade. Em resposta ao jornalista da Folha o Sr. Ivan respondeu que aqui não tinha nada não. Aqui era um cerradão. Neste momento senti necessidade de organizar e procurar meus colegas para fazermos alguma coisa. (AMARAL, 1999, p.43)

O descrédito dos jornais locais na capacidade de mobilização pode ser percebido nas notícias analisadas nas primeiras semanas da greve, que durou mais de 40 dias. A representação desvalorizada da docência foi mobilizada fortemente no primeiro momento, com os dois diários registrando diversos conteúdos que lembravam como professoras e professores estavam em greve por se considerarem

“feridos e revoltados, sobrecarregados, vítimas, endividados, desvalorizados, cansados e doentes”.

Ainda nos primeiros dias, o deputado estadual do MDB mineiro, Luiz Alberto Rodrigues fez discurso na Assembleia Legislativa, enquanto cerca de 10 mil professores protestavam em frente ao prédio, conforme noticiou O Triângulo. Na sua fala, o deputado afirma: “[...] com o que ganha o professor em Minas, ele não poderá comprar livros para atualizar-se, não pode frequentar cursos de aperfeiçoamento e ainda fica na obrigação de ministrar 48 a 50 aulas por semana para sobreviver”. (ESCOLAS FECHADAS, 1979, p.1)

Em sessão da Câmara de Vereadores de Uberlândia, diversos políticos locais também se manifestaram sobre a greve, a maioria se solidarizando com o movimento, porém, com ressalvas. O Vereador Adriano Bailoni Jr., por exemplo, afirmou:

[...] Acho que o nome do professor é dos que precisa ser venerado por todos nós. Mas gostaria de mandar um recado aos grevistas não só para que nossos estudantes possam voltar às aulas. Pedimos que os professores tenham um pouco mais de paciência para não prejudicar as aulas. (VEREADORES, 1979, p.3)

A paciência, aliás, foi um pedido recorrente nas notícias sobre a greve, pedida pela Delegada Regional da Educação (PROFESSORES DECIDEM, 1979, p.1), pelos vereadores (VEREADORES, 1979, p.3), pelo Secretário da Fazenda de Minas (SECRETÁRIO, 1979, p.1.7) e até pelos próprios jornais (PROFESSORES DO, 1979, p.1).

Enquanto o clima de tranquilidade começa se espairecer, a Professora Gláucia Santos Monteiro, que responde pela Chefia da Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, vem procurando manter diálogo com os diretores, no sentido de fazer um apelo para que os professores de nossa cidade continuem [sic] em suas atividades normais, a fim de terem seus direitos garantidos. [...]

Espera-se a compreensão de todos os Mestres, mesmo após a reunião de hoje, para evitar o que já aconteceu em São Paulo e outros Estados, pois com a suspensão de aulas, os alunos ficam prejudicados e o ano letivo perde a sua normalidade, dentro do seu calendário. (PROFESSORES DO, 1979, p.1)

As notícias da imprensa local sobre as primeiras semanas da greve buscavam enfatizar a representação desvalorizada, justificando com isso a necessidade de reivindicar melhores condições de trabalho e remuneração. Para tanto, também recorriam à representação cívica, destacando a importância de professoras e professores no crescimento da Nação e, sobretudo, enfatizando que o movimento grevista era “pacífico” e “apolítico”.

Todavia, os textos passam a mudar o tom e alterar as classificações e práticas associadas à figura docente à medida que o movimento se estende, dando centralidade à representação litigante da docência. Nesse momento, entram em cena as classificações que adjetivam os profissionais que aderiram à greve como “impacientes”, pois não esperaram trabalhando pela contraproposta do governador.

Após a apresentação da proposta do Governo e a recusa do movimento, o tom sobe mais e docentes são apresentados como “inflexíveis” e “intransigentes”, conseqüentemente, “ameaçadores” e “prejudiciais”, tanto aos alunos e suas famílias, quanto ao funcionamento das escolas e outras instituições relacionadas à educação. Algumas publicações chegam a classificar o movimento como “ilegal”. Os interesses contrários às greves em geral passam a ganhar espaço nos jornais, como em uma nota sobre discurso do deputado pernambucano da Arena, Ricardo Fiuza, fazendo ponderações sobre o direito de greve. “A seu ver, são legítimos os interesses da classe trabalhadora por uma melhoria de seu padrão de vida, mas um aumento excessivo dos salários poderá sufocar as empresas.” (DIREITO, 1979, p.03)

Mesmo sem referir-se diretamente à greve docente mineira, a nota foi selecionada e publicada em página e posição de destaque. E, aqui, vale contextualizar as redações jornalísticas do período. Em geral, havia poucos repórteres nos periódicos e, para preencher as páginas, eram utilizados conteúdos trazidos de veículos de outras cidades ou estados e de agências de notícias. A seleção dos mesmos, contudo, era de responsabilidade dos jornais que, portanto, escolhiam aqueles que refletiam suas ideias e reforçavam sua visão de sociedade.

Na edição seguinte, O Triângulo decidiu publicar um artigo opinativo assinado por Ricardo Vélez Rodriguez - o mesmo que, 40 anos depois, seria o primeiro dos seis ministros da Educação no governo de Jair Bolsonaro - no qual o autor compara os movimentos grevistas ao Anarquismo. Ele utiliza como exemplo a greve docente no Rio de Janeiro.

As exigências de aumentos salariais que estão sendo feitas por certos setores revelam uma radicalização descomprometida com a realidade do

País. Há alguns dias, no Rio de Janeiro, um professor grevista dizia-me que ignorava quais fossem as medidas anti-inflacionárias do governo, mas que achava muito justas as reivindicações de aumentos até de 80% exigidos pelos docentes. 'O governo nos explorou demais - dizia - e agora é a nossa vez.' Ora, numa guerra declarada contra as instituições estabelecidas ninguém sai vencedor e sim todos prejudicados. (RODRIGUEZ, 1979, p.03)

Porém, há também mudanças positivas. Apesar da evidente predominância de classificações negativas, os jornais dão mais espaço às manifestações da classe, o que se evidencia por um maior número de publicações com as falas de professoras e professores, seja através de entrevistas, seja em documentos coletivos, produzidos pelo movimento. É possível afirmar que, em comparação à cobertura das comemorações do Dia do Professor no ano anterior, os docentes passam de sujeitos passivos a ativos nos textos jornalísticos.

Na edição de 26 e 27 de maio de 1979 do Correio de Uberlândia, por exemplo, o jornal publicou a íntegra da carta distribuída pelo Comando de Greve Local, na qual se lê:

Em virtude do baixo salário, o professor é obrigado a se desdobrar em vários turnos, a correr de uma escola para a outra e isso provoca seu desgaste físico e emocional, enfraquece suas condições de educador. Sempre tivemos consciência dos nossos deveres e agora temos também consciência dos nossos direitos. (PROFESSORES EM CARTA, 1979, p.08)

Por fim, após 40 dias de paralisação, professoras e professores mineiros aceitam a proposta do governo. Na notícia que destaca esse fato, ainda permanece a representação litigante, marcada pelo tom ameaçador: "[...] o Comando Geral da Greve resolveu determinar a volta dos Mestres aos estabelecimentos de ensino, afirmando, no entanto, que outra greve poderá eclodir no dia 15 de agosto, pois o aumento alcançado pelo movimento ainda deixou muito a desejar" (PROFESSORES MINEIROS, 1979, p.1)

Também reaparece a representação cívica, associada, porém, à professora responsável pela Delegacia Regional de Educação, personagem à qual se atribui a tarefa de resgate da ordem. Duas notícias informam que a delegada irá "recuperar o tempo perdido" (REPOSIÇÃO DAS AULAS SERÁ, 1979, p.1) e fazer isso "num clima de satisfação e de participação" (REPOSIÇÃO DAS AULAS PODERÁ, 1979, p.1).

A historiadora Ana Paula do Amaral resume o balanço da greve, conforme relatado por suas entrevistadas:

Os reflexos da greve junto à sociedade local, como também todas as demais greves que ocorreram naquele período, foi de total desaprovação por parte das autoridades. [...] para o imaginário social local pensar que um dia os professores que ministravam aulas a seus filhos (entenda tinha o “dom” de ensinar seus filhos), pudessem parar suas atividades reivindicando salários, justiça social e outros direitos, era um ato impensável, no entanto, por ser a primeira greve não houve, segundo as professoras, expressão pública de descontentamento. (AMARAL, 1999, p.55)

Quanto à cobertura da imprensa uberlandense e às representações mobilizadas, é possível afirmar que a greve motivou os jornais a apresentarem professoras e professores sob uma perspectiva nova. Até então, as poucas publicações sobre docentes que adotavam classificações e práticas vinculadas à representação litigante referiam-se a fatos externos (cf. SPANNENBERG, CARVALHO, 2023). Nas páginas dos periódicos uberlandenses, os docentes ainda eram retratados prioritariamente nas perspectivas cívicas e sacerdotais, embora a desvalorização também estivesse presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise detalhada da greve docente de 1979 desvela nuances e contradições intrínsecas aos movimentos sociais da época. Inicialmente, o artigo de Ricardo Vélez Rodriguez introduz uma perspectiva crítica, associando as demandas por aumentos salariais a uma radicalização desvinculada da realidade nacional. Esta visão, embora reflita uma polarização ideológica, serve como ponto de partida para compreender a complexidade dos fatores envolvidos.

No decorrer da greve, a evolução na cobertura jornalística indica uma transformação nas representações dos professores. De sujeitos passivos, eles se tornam ativos nos textos, evidenciando uma mudança na percepção pública de suas reivindicações. A divulgação da carta do Comando de Greve Local oferece uma visão mais profunda das motivações dos educadores, destacando não apenas as questões salariais, mas também as condições precárias de trabalho.

A aceitação da proposta governamental pelos professores mineiros, após 40 dias de paralisação, não é um desfecho pacífico. O tom ameaçador dos líderes

do movimento indica que as tensões persistem, lançando dúvidas sobre a eficácia da resolução. A representação cívica associada à delegada regional de educação, encarregada de restabelecer a ordem, sugere uma busca por estabilidade sob uma aparente superfície de reconciliação, apontando para possíveis conflitos latentes. A surpresa da sociedade local diante dessa inédita manifestação confronta a imagem preexistente de “paz e progresso”. A cobertura da imprensa uberlandense revela fissuras nas representações tradicionais dos professores, agora percebidos como uma classe em busca de condições dignas de trabalho, desafiando as narrativas estabelecidas.

Em última análise, a greve docente emerge como um evento complexo, transcendendo a mera luta por salários. Ela se torna um espelho dos conflitos sociais da época, desafiando e sendo desafiada por representações estabelecidas. O episódio, não apenas ilustra as tensões sociais subjacentes, mas também questiona a narrativa superficial de uma sociedade em “paz e progresso”, evidenciando as profundezas e desafios estruturais na construção da imagem da cidade e da educação.

REFERÊNCIAS

AINDA sem solução a primeira greve registrada em Uberlândia. **Correio de Uberlândia**, 17 maio 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

AMARAL, Ana Paula do. **1979: um olhar sobre a greve dos professores**. Monografia de Graduação, Curso de História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 1999. Disponível em: <https://encr.pw/qXiCB>

AZEVEDO, Tarcísio de Sousa. Dia do Professor. **Correio de Uberlândia**, 14-15 out 1978, p.8. Arquivo Público de Uberlândia.

BRAZIL. **Synopse do Recenseamento - 31 de dezembro de 1900**. Directoria Geral de Estatística, Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, República dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1905. Disponível em: <https://acesse.one/Nb6qi> Acesso em: 08 ago 2023.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://acesse.dev/PuSxs>. Acesso em: 14 set. 2022.

_____. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ Ufrgs, 2002.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Disponível em: <https://acesse.dev/9kv9j> Acesso em: 14 out. 2023.

DIREITO de greve. **O Triângulo**, 17 maio 1979, p.3. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://l1nq.com/O1AUd> Acesso em: 10 jun 2023.

DOIS colégios fecharam ontem em solidariedade à greve. **O Triângulo**, 22 maio 1979, p.1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://acesse.dev/ZNT0m> Acesso em: 09 jun 2023.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** – Volume 1: Uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994. 2v.

_____. **Introdução à sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa : Edições 70, 1999.

ERA uma cidade pequena e branca (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago 1978, p.8. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://acesse.dev/FdM3m> Acesso em: 07 jun 2023.

ESCOLAS FECHADAS: a greve continua. **O Triângulo**, 24 maio 1979, p.1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://acesse.dev/3KvV3> Acesso em: 11 jun 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Eunice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. **Congresso Brasileiro de História da Educação, 3**, 2004. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível: <https://acesse.one/eeqhr> Acesso em 21 out 2023.

FERREIRA, Rita de C. O. **A escola normal da capital: instalação e organização (1906-1916)**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte ; MG, 2010. Disponível em: <https://acesse.dev/4hKFS> Acesso em: 12 set 2022.

FORTES, Alexandre; CORRÊA, Larissa Rosa; FONTES, Paulo (org.) **Dicionário Histórico dos Movimentos Sociais Brasileiros (1964-2014)**. Rio de Janeiro : Colégio Brasileiro de Altos Estudos (CBAE-UFRJ), 2014. Disponível em: <https://encr.pw/Ussyl> Acesso em: 05 nov 2023.

GOMIS, Lorenzo. **Teoria del Periodismo** – Cómo se forma el presente. Barcelona : Paidós, 1991.

HOMENAGENS ao professor. **O Triângulo**, 13 out 1978, p.2. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://l1nq.com/unTMI> Acesso em: 07 jun 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estado de Minas Gerais - Censo Demográfico - Série Regional - Volume XXI - Tomo 1**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. - Rio de Janeiro : IBGE, 1954. Disponível em: <https://l1nk.dev/hepNV> Acesso em: 10 set 2023.

_____. **Tabulações Avançadas do Censo Demográfico - VIII Recenseamento Geral - 1970 Resultados Preliminares**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro : IBGE, 1971. Disponível em: <https://acesse.one/Fkl5u> Acesso em: 10 set 2023.

_____. **Censo demográfico : dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade Volume 1 - Tomo 4 - Número 1 - Brasil**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro : IBGE, 1983a. Disponível em: <https://acesse.one/IDuLv> Acesso em: 10 set 2023.

_____. **Censo demográfico : dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade Volume 1 - Tomo 4 - Número 16 - Minas Gerais**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro : IBGE, 1983b. Disponível em: <https://l1nk.dev/Cpl0i> Acesso em: 10 set 2023.

_____ **Censo demográfico 1980 : tabelas especiais sobre rendimentos:** pessoas, famílias, domicílios: áreas de ponderação para amostra de 25%. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Sistemas de Informações. Rio de Janeiro : IBGE, 1991. Disponível em: <https://acesse.one/Jcxb2> Acesso em: 10 set 2023.

_____ **Estatísticas do Século XX.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro : IBGE, 2006. Disponível em: <https://acesse.one/WYFs8> Acesso em: 10 set 2023.

INÁCIO, Clarissa Betanho. **Estado militar e educação e a formação de professores: as iniciativas da escola normal de Uberlândia (1970 - 1980).** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2017. Disponível em: <https://l1nq.com/AV09n> Acesso em: 17 set 2023.

MANOSSO, Edila. Estatuto do Magistério. **O Triângulo**, 20 out 1978, p.9. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://encr.pw/ZXnuk> Acesso em: 07 jun 2023.

MARTINELLI, Sérgio. Dia do Professor. **Correio de Uberlândia**, 14-15 out 1978, p.3. Arquivo Público de Uberlândia.

MENSAGEM parabenizando a uma cidade em festa (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago 1978, p.9. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://encr.pw/DkwTt> Acesso em: 07 jun 2023.

MOTOKI ILHA, Ariane Márcia. **Representações da professora na imprensa escrita: a educação feminina por meio do jornal O Repórter de Uberlândia - MG (1933-1963)**, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021. Disponível em: <https://l1nq.com/G1ejw> Acesso em: 16 mar 2023.

NA GRANDEZA de uma cidade líder o sucesso de uma festa (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago 1978, p.11. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://acesse.dev/2qAFP> Acesso em: 07 jun 2023.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do. Trajetórias e histórias de professoras. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. Uberlândia : EDUFU, 2019, Vol.2 - Império, p.109-130.

PARABÉNS senhores Professores e heróicas Mestras. **O Triângulo**, 14-15 out 1978, p.1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://l1nq.com/gDuM6> Acesso em: 07 jun 2023.

PARABÉNS, UBERLÂNDIA (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago 1978, p.10. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://l1nq.com/ZlcrU> Acesso em: 07 jun 2023.

PASSOS, Mauro. Passagens do lugar - Caminhos e cenários da história da profissão docente em Minas Gerais In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação da imprensa**. Campinas: Autores Associados / Uberlândia : Edufu, 2002. (Col. Memória da Educação). pp. 151-174.

PROFESSORES DA REGIÃO foram a BH participar de concentração. **Correio de Uberlândia**, 07 jun 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

PROFESSORES DECIDEM si todos vão à greve. **O Triângulo**, 23 maio 1978, p.9. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://acesse.dev/pY2Q8> Acesso em: 10 jun 2023.

PROFESSORES DE MINAS Gerais querem piso salarial e abono. **O Triângulo**, 5-6 maio 1979, p.1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://encr.pw/0oAZt> Acesso em: 10 jun 2023.

PROFESSORES DO 'José Ignácio' entram em greve. **Correio de Uberlândia**, 22 maio 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

PROFESSORES EM CARTA aberta justificam greve. **Correio de Uberlândia**, 26-27 maio 1979, p.8. Arquivo Público de Uberlândia.

PROFESSORES MINEIROS voltam às Escolas hoje depois de uma greve de 40 dias. **Correio de Uberlândia**, 26 jun 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

REPOSIÇÃO DAS AULAS PODERÁ acontecer em julho. **Correio de Uberlândia**, 27 jun 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

REPOSIÇÃO DAS AULAS SERÁ a critério dos diretores das escolas. **Correio de Uberlândia**, 26 jun 1979, p.1. Arquivo Público de Uberlândia.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **Ensino profissionalizante e estado militar: (re) articulação por meio dos Polivalentes (Uberlândia, MG, 1971-1980)**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011. Disponível em: <https://l1nq.com/SCnNz> Acesso em: 18 out 2023.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. Anarquismo Grevista. **O Triângulo**, 5-6 maio 1979, p.1. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://encr.pw/Gb5AJ> Acesso em: 13 jun 2023.

RONAN Tito: Empregadas domésticas ganham mais do que professoras mineiras. **Correio de Uberlândia**, 06 jun 1979, p.8. Arquivo Público de Uberlândia.

SECRETÁRIO diz que Estado não tem dinheiro para dar aumento aos professores. **O Triângulo**, 25 maio 1979, p.1.7. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://l1nq.com/6KILL> Acesso em: 10 jun 2023.

SEINO, E.; ALGARVE, G.; GOBBO, J. C. Abertura política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil”. Revista Sem Aspas , Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–42, 2013. DOI: 10.29373/sas.v2i1.6922. Disponível em: <https://l1nq.com/NAEPZ> Acesso em: 09 nov. 2023.

SPANNENBERG, Ana C.; CARVALHO, Carlos Henrique de. Professoras e professores nas páginas dos jornais: Análise das representações docentes postas em circulação pelos periódicos de Uberlândia/MG (1930-2020). Mimeo.

UBERLÂNDIA 90 anos de paz e progresso (anúncio pago). **O Triângulo**, 30 ago 1978, p.9. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://encr.pw/DkwTt> Acesso em: 07 jun 2023.

VEREADORES analisam a greve das professoras. **O Triângulo**, 23 maio 1979, p.3. Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://encr.pw/pRXCc> Acesso em: 11 jun 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.002](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.002)

A ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A PREVENÇÃO DE DOENÇAS INFECCIOSAS

SHARLENE PEREIRA ALVES

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, sharlene.pereira02@aluno.ifce.edu.br;

PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA

Pós doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, patricia-feitoso@ifce.edu.br;

FRANCISCO JOSÉ ALVES DE AQUINO

Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, fcoalves_aq@ifce.edu.br.

RESUMO

No princípio, o cuidado era associado ao espírito de doação, exigido às enfermeiras, cujas imagens vinculavam-se à religião. A Enfermagem profissional foi construída com bases científicas inicialmente propostas por Florence Nightingale, que atuou no fornecimento de ambiente adequado à recuperação de feridos. O Brasil teve Anna Nery como precursora da profissão. Anna Nery teve uma influência direta na criação da primeira escola de enfermagem dirigida por enfermeiras. A Saúde Coletiva se destaca como área importante na evolução da Enfermagem. Nesse âmbito, o enfermeiro tem a função essencial de prestar assistência, imprimindo sua capacidade de mudar a realidade da população. Na promoção da saúde, a higienização das mãos é uma estratégia reconhecida para prevenção de infecções. Perante a importância do trabalho e das práticas de cuidado, de educação em saúde da Enfermagem, esta pesquisa objetivou analisar a Enfermagem e sua atuação em Saúde Coletiva na esfera da prevenção de doenças infecciosas. O estudo bibliográfico utilizou método histórico, cujos dados foram coletados em abril de 2023, mediante consultas a bases eletrônicas de dados e obras literárias físicas e digitais. Nos serviços de saúde, a consulta de enfermagem contribui na efetivação dos princípios do SUS. Conceitos de Ambiente, Saúde-Doença, Enfermagem e Sociedade, discutidos por Florence, mostraram-se fundamentais para

tratar a organização dos serviços de saúde, do controle do ambiente e das formas de cuidado, com destaque para a higienização das mãos. A transmissão cruzada de microrganismos foi constatada por Semmelweis. No século XX, os Estados Unidos implantaram programas específicos de controle e prevenção de infecções relacionadas à assistência à saúde. No Brasil, tal protocolo foi adotado pelo órgão ministerial de saúde. Evidenciou-se que ações cotidianas, como a higienização das mãos, necessitam ser discutidas no ensino e nos serviços de saúde, corroborando para o papel integral da ciência.

Palavras-chave: Enfermagem, Doenças Infecciosas, Educação em Saúde, Promoção da Saúde.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais, constituído por 27 unidades federativas em suas cinco regiões, que abarcam um total de 5.570 municípios. O levantamento do COFEN (2017) contabiliza 1.804.535 profissionais de enfermagem registrados no país, sendo, destes, 414.712 enfermeiros e 1.389.823 técnicos e/ou auxiliares de enfermagem.

Diante de uma população volumosa, crescem as demandas da saúde pública, cuja assistência é oferecida pelo Sistema Único de Saúde em seus diferentes segmentos, destacando-se a saúde coletiva (BRASIL, 1990). Em termos de atuação profissional, a saúde coletiva se destaca como área importante para evolução da enfermagem e do trabalho em equipe, com devido respeito ao espaço e núcleo de competência e responsabilidade (GUIMARÃES; BRANCO, 2020).

O enfermeiro tem a função essencial de prestar assistência às pessoas, às famílias e às comunidades, desenvolvendo atividades para a promoção e prevenção na saúde, sua manutenção e recuperação. Além da prática assistencial, a enfermagem se depara com o gerenciamento das atividades na atenção primária em saúde, que está presente na gestão dos projetos terapêuticos, assim como no monitoramento da situação de saúde da população, da equipe de enfermagem e dos serviços de saúde (FERREIRA; PÉRICO; DIAS, 2018).

Para a enfermagem, os serviços de saúde e suas estruturas exercem bastante influência em suas atividades, levando-os a recorrer a alternativas, por vezes, não convencionais para as mais variadas situações pertinentes na saúde coletiva (MATUMOTO; MISHIMA; PINTO, 2001). É por meio dessas linhas de escape que o profissional imprime sua capacidade de mudar a realidade da população adscrita, utilizando os recursos do serviço na aplicação de sua visão biológica e social do corpo, demonstrando, assim, capacidade de validar o processo saúde doença (NAUDERER; LIMA, 2008).

O Conselho Regional de Enfermagem da Paraíba (2015), visando oferecer instrumentos informativos aos profissionais para atuação na atenção primária em saúde, em observância às diretrizes do SUS e às exigências legais da profissão, elaborou o 'Protocolo do Enfermeiro na Estratégia Saúde da Família do Estado da Paraíba' no sentido de instrumentalizar os profissionais, norteando suas condutas profissionais, subsidiando a prática assistencial, além de padronizar o processo

de trabalho, buscando fortalecer a atuação da enfermagem na rede de atenção à saúde coletiva (COREN, 2015).

Como base legal para o protocolo acima mencionado, destaca-se o Código de Ética dos Profissionais, que estabelece que o profissional de enfermagem, ao atuar na promoção, na prevenção, na recuperação e na reabilitação da saúde das pessoas, deve exercer a profissão com autonomia e resolutividade (COFEN, 2007).

Entretanto, as práticas na atenção primária em saúde ainda estão limitadas a protocolos dos órgãos locais, os quais necessitam de aprovação prévia antes de sua implantação para a devida utilização pelos profissionais (LIMA, 2019). A validação desses protocolos leva em consideração vários indicadores, como os epidemiológicos, importantes para prevenir doenças e agravos com fortalecimento da promoção da saúde desta população, e os assistenciais, os quais têm por objetivo medir, quantificar e avaliar a qualidade dos serviços ofertados à população (LAURINDO et al., 2021).

De acordo com Paim (2018), estatisticamente, nota-se um aumento na cobertura dos serviços de saúde, de forma universal e em todos os níveis de complexidade, contudo, persistem desafios até os dias atuais. Especial destaque se dá para planejamento de ações assistenciais e de vigilância em saúde, que contribuem na transição epidemiológica e, mais ainda, da saúde, modificando os padrões de morbidade e mortalidade no Brasil (MALTA et al., 2017).

A melhora desses indicadores acarreta em uma diminuição do custo curativo posterior, aumentando então a resolutividade do atendimento e da satisfação pessoal e familiar. Tais transformações evidenciam fortemente as conquistas e a importância desempenhada pelo SUS na promoção da saúde da população brasileira (MARTINS et al., 2021; BALESTRIN; SZYMANSKI; BUSS, 2021).

No rol de ações de promoção da saúde, a higienização das mãos é amplamente reconhecida como uma das estratégias para a prevenção de infecções (PRICE et al., 2018; HOLZSCHUH; MINELLO; NASCIMENTO, 2021). Estas ocorrem por diversas razões e existem muitos mecanismos que favorecem seu aparecimento. Acredita-se que um terço destas infecções possam ser prevenidas com medidas de controle à infecção, como a higiene das mãos, conhecida mundialmente como a maneira mais eficiente e econômica para a prevenção de infecções (BRITO, 2015).

Reconhecendo a importância do trabalho e das práticas de cuidado de enfermagem na promoção da saúde, este estudo teve como objetivo analisar o perfil

histórico da ciência sob o viés da enfermagem e da sua atuação em saúde coletiva no âmbito da prevenção de doenças.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo revisão bibliográfica, onde foi utilizado o método histórico, o qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2022) consiste na investigação de acontecimentos ou de instituições do passado para compreender suas bases, funções e natureza.

Os dados foram coletados em abril de 2023, mediante consultas a bases eletrônicas de dados LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - e SCIELO - Scientific Electronic Library Online -, além de obras literárias físicas e digitais. Para a pesquisa em bases eletrônicas, foram aplicados os descritores enfermagem, educação em saúde, doenças infecciosas, prevenção de doenças.

Inicialmente, foi realizada uma busca de pesquisas sobre a enfermagem em seus aspectos históricos, além de relacionar com a prevenção de doenças infecciosas, assunto que também foi abordado em sua historicidade, através da literatura sobre o tema.

É importante ressaltar que foram empregados como critérios de inclusão os estudos que abordavam cuidados de enfermagem voltados para doenças infecciosas, textos nacionais e internacionais, de bases de dados físicas e digitais.

Assim, foram selecionadas as obras, as quais foram organizadas em fichas onde constava uma síntese que permitia captar as concepções sobre a enfermagem e seus cuidados perante as doenças infecciosas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 ENFERMAGEM: A ORIGEM DO CUIDAR

Estudos revelam que os povos primitivos, desde os tempos antes de Cristo, acreditavam na doença como um castigo de Deus, buscando tratamento, para aplacar as divindades, com sacerdotes e feiticeiros, que exerciam funções de médico, farmacêutico e enfermeiro. Os assistentes, por sua vez, acumulavam as funções de farmacêutico e enfermeiro, ao preparar e administrar remédios baseados em conhecimentos práticos em plantas medicinais (SILVA; APOLINÁRIO; OGUISSO, 2017).

Campos (1965) relata que o tratamento temporário de doentes ocorria em lugares reservados, chamados de hospitais, que eram organizações institucionalizadas já por volta do século IV a.C., conforme mostram descobertas de ruínas na região de Danúbio, Europa Ocidental. Há relatos historiográficos de criação de outros hospitais, como, por exemplo, em Paris, para acolhimento escolares e peregrinos.

A senhora Luisa de Marillac e o padre Vicente de Paulo conduziram o grupo da alta nobreza de Paris aos leitos dos doentes do Hôtel - Dieu. Este hospital encontrava-se sob administração dos cônegos da Catedral, com direção do serviço interno a cargo das irmãs agostinianas. Apesar de contar com a atuação de cerca de 150 religiosas, dentre elas 50 noviças, esta casa de cuidados consistia em um lugar insalubre, onde não havia limpeza de leitos, disciplina minuciosa, além de ter alimentação insuficiente. A situação era agravada pelo número bastante elevado de doentes nesses locais. Além disso, as camas eram quase encostadas umas às outras, com uso coletivo pelos vários doentes, chegando a comportar, cada uma, seis pacientes simultaneamente (PADILHA; MANCIA, 2005).

Nesses locais, o cuidado aos doentes era fortemente associado ao espírito de doação e a abnegação, exigido àquelas que prestavam a assistência, que seriam as “enfermeiras” (CASTRO, 1936). Permeada pela caridade e cuidado aos doentes, pobres, idosos e órfãos, desenvolvia-se a imagem religiosa da enfermeira na Era Cristã e Idade Média. Ao passo que a enfermagem desenvolvia uma imagem associada à religião, uma disciplina cada vez mais rígida era aplicada, sendo imposta, paralelamente, a obediência absoluta às ordens dos médicos e dos sacerdotes (WIGGERS; DONOSO, 2020).

O Renascimento, por sua vez, desafiou a supremacia da Igreja Católica, quando foram invalidadas diversas ordens religiosas, extinguindo o trabalho das mulheres, o que dava início ao período obscuro da Enfermagem (PADILHA; MANCIA, 2005). Tal época foi marcante devido a substituição das religiosas por mulheres com “baixa qualificação moral” para os valores da época, as quais cuidavam dos enfermos em troca de baixa remuneração. Elas passaram a ocupar os hospitais, que, além de serem um insalubre depósito de doentes, eram marcados pela exploração do trabalho de cunho doméstico em extensas jornadas de trabalho (GEOVANINI et al., 1995).

Dias e Dias (2019) relatam que, sob as bases do cuidado de enfermagem leigo e fundamentado nos conceitos religiosos de caridade, amor ao próximo, doação, humildade e valorização do ambiente adequado para o cuidado, a enfermagem

profissional foi construída a partir de bases científicas propostas por Florence Nightingale (PADILHA; MANCIA, 2005).

Florence provocou uma revolução na enfermagem da época, contribuindo para o que hoje se denomina Enfermagem Moderna. A profissional entrou em evidência a partir da sua participação como voluntária na Guerra da Criméia, em 1854, sendo pioneira no tratamento de feridos, quando recebeu o apelido de “A dama da lâmpada” por usar esse instrumento no auxílio aos doentes (PADILHA; MANCIA, 2005).

A construção da enfermagem, com o passar do tempo, baseou-se em muitas grafias deixadas por Florence, ensinamentos práticos e teóricos, o que de alguma forma vem refletindo nas escolas de enfermagem em todo o Brasil e no mundo (GNATTA et al., 2016). Dentre suas importantes contribuições, Wiggers e Donoso (2020) destacam que Florence acreditava no fornecimento de um ambiente adequado como o diferencial na recuperação dos doentes. Nascia dessa tese a Teoria Ambientalista, desenvolvida na segunda metade do século XIX, na Inglaterra.

Como fortalecedor da organização profissional e política na profissão, surge Ethel Bedford Fenwick, responsável pela regulamentação da Enfermagem na Inglaterra, pela criação de organizações de Enfermagem em vários países, além de contribuir para a formação em Enfermagem (SANTOS et al., 2011).

Em paralelo com o cenário europeu da enfermagem despertada por Florence, no Brasil, Peres et al., destacam que a profissão teve como precursora a enfermeira Anna Nery, que também serviu nos campos de batalha, atuando na Guerra do Paraguai, em 1865, onde desenvolveu atividades de cuidado aos feridos e organização de enfermagem para assistência nos chamados hospitais de guerra.

Anna Nery venceu dificuldades e preconceitos da época, sobretudo em relação ao sexo feminino, elevando sua contribuição por estar junto aos seus e pela sua paixão humanitária, expressada na carta em que solicitou permissão para ir à guerra como enfermeira, quando expressava o desejo de aliviar o sofrimento daqueles que iam lutar pela pátria (PERES et al., 2021).

A profissão de enfermagem brasileira, implantada no século XX, fortalecida pela identidade do cuidado oriunda de Anna Nery, atravessou mudanças em decorrência da reforma sanitária, a qual gerou a criação da primeira escola de enfermagem organizada e dirigida por enfermeiras, corroborando com a predominância feminina histórica na profissão (SOUSA et al., 2022).

Na educação, o sistema Nightingale representa uma inestimável contribuição à Enfermagem. Apesar de existir uma controvérsia latente no âmbito da historiografia brasileira quando se trata da profissionalização da enfermagem, considera-se que, tradicionalmente, a sua institucionalização se origina a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), agência federal recém-criada com a missão de organizar a saúde pública em âmbito nacional, e a Fundação Rockefeller, resultando na criação, em 1923, da Escola de Enfermeiras do DNSP.

Tal acordo foi firmado com a justificativa de que se tratava de uma inovação institucional que se distinguia radicalmente de todas as experiências anteriores de formação de enfermeiras na medida em que adotava integralmente o padrão Nightingale. Atualmente, a instituição existe com o nome de Escola de Enfermagem Anna Nery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (PERES, 2013).

Desde então, notou-se um crescimento exponencial das escolas de enfermagem, sobretudo no período compreendido entre 2002 e 2012, tendo como justificativa principal a necessidade de readaptação ao mercado de trabalho (FROTA et al., 2020).

Vale destacar na década de 1970, o discurso da Enfermagem Brasileira já tinha pautas avançadas como a organização da pós-graduação *stricto sensu*, mudanças curriculares, criação dos Conselhos Regionais e Federais e do código de deontologia da enfermagem (PERES et al., 2021).

Em se tratando de serviços de saúde, segundo Crivelaro et al. (2020), a consulta de Enfermagem vem a contribuir para efetivação dos princípios do SUS e é exercida, não oficialmente, desde a década de 20. O seu exercício foi regulamentado em 1986 e caracteriza-se como prática privativa do enfermeiro (MORAES et al., 2021). Scochi, Mishima e Peduzzi (2015) consideram que o processo de trabalho na enfermagem tem seu pioneirismo nos estudos de Cecília Puntel de Almeida.

Sua obra 'O saber de enfermagem e sua dimensão prática' constitui um marco para a enfermagem brasileira. Nela, a autora analisou, sob o referencial marxista do trabalho, a enfermagem como prática social e parte do processo de divisão do trabalho em saúde, articulada com as demais práticas ao modo de organização da sociedade capitalista (FORTUNA et al., 2019).

Além disso, Sousa et al. (2022) considera importante para a evolução da enfermagem a ampliação de postos de trabalho, com a implantação do Programa Saúde da Família, em 1994, crescendo quantitativamente nas duas últimas décadas,

com uma expressiva contribuição para a redução da morbimortalidade, por meio de atividades de promoção e a proteção da saúde, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos e manutenção da saúde.

2.2 ENFERMAGEM PREVENTIVA À LUZ DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS

Por meio da teoria ambientalista, Florence Nightingale direcionava o foco principal para o ambiente, caracterizado como todas as condições e influências externas que afetam a vida e o desenvolvimento de um organismo, capazes de prevenir, eliminar ou colaborar para o processo de doença e morte (MOTTA; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2021).

Em seu estudo, Tavares et al. (2020) demonstra que conceitos de Ambiente, Saúde-Doença, Enfermagem e Sociedade, discutidos por Florence, mostraram-se fundamentais para tratar a organização dos serviços de saúde, do controle do ambiente e das formas de cuidado. Nesse sentido, identificou-se a potencialidade de medidas simples, dentre outros preceitos que auxiliaram na redução das taxas de mortalidades da época e que servem de parâmetro na atualidade, sendo a sua relevância considerada um marco na história da enfermagem, sobretudo na prevenção de doenças (MEDEIROS; ENDERS; BRANDÃO, 2015).

Não há registros relacionados a Florence sobre uma distinção entre os ambientes físico, social e psicológico, porém, ela enfatiza que esses três componentes precisam estar alinhados de forma inter-relacionada e que o elemento-chave da teoria é a condição do paciente e a natureza (CARDOSO et al., 2021). Ferreira, Périco e Dias (2018) destacam a consagração da enfermagem como uma prática profissional relevante, historicamente determinada, tendo seu lugar evidente no processo coletivo de trabalho com a finalidade de produzir ações de saúde através de um saber específico, articulado com demais membros da equipe no contexto político social do setor saúde.

A enfermagem realiza suas atividades, como a consulta e a educação em saúde, com base em evidências científicas que colaboram na prevenção de doenças, trazendo assistência de qualidade (SAMPAIO et al., 2017). Dentre as medidas adotadas na prevenção em saúde, destaca-se a higienização das mãos, assunto discutido mundialmente pelos órgãos de saúde em conjunto com infecção hospitalar desde os anos 80 (SANTOS et al., 2020).

Segundo Viana, Machado e Souza (2017), a técnica antisséptica foi descoberta seguindo os estudos de Pasteur, demonstrando que os microrganismos podem estar presentes na matéria não viva. Recortes históricos narram também que a transmissão cruzada de microrganismos pelas mãos foi constatada primordialmente por volta de 1847, pelo cientista húngaro Ignaz Philip Semmelweis, considerado o pai do controle das infecções.

Boechat e Gomes (2020) apresentam a história que se passa em hospitais e clínicas de Viena, também denominados de “Casas de Morte”, em decorrência das altas taxas de mortalidade, sobretudo devido à febre puerperal, pois eram ambientes pequenos, lotados de pacientes amontoados e desprovidos de higiene, água potável e ventilação. Semmelweis teve sua atenção despertada pelo número frequente de mortalidade entre mulheres e crianças recém-nascidas, diferentemente do que ocorria na assistência por parteiras.

Por meio de tarefa investigativa, percebeu que os instrumentos eram compartilhados entre necrópsias e partos realizados pelos médicos, as mãos não eram lavadas e os locais eram muito sujos. Por não se ter conhecimento ainda sobre microrganismos, Semmelweis atribuiu a responsabilidade das mortes a partículas cadavéricas e passou a orientar a lavagem das mãos em solução de hipoclorito de cálcio e com água e sabão, mediante o término do procedimento de necrópsia e antes e depois de procedimentos com as pacientes que estavam internadas na ala da obstetrícia (BOECHAT; GOMES, 2020).

Contudo, as ideias de Semmelweis foram por muito tempo subjugadas e consideradas uma ofensa ao trabalho médico. Contrariado, o profissional deu seguimento aos seus próprios estudos acerca da lavagem das mãos e o impacto sobre a redução da mortalidade materna direta. Como resultado dessa prática, no mês seguinte a taxa de mortalidade caiu de 12,2 para 1,2%, comprovando a tese do médico sobre o benefício da lavagem das mãos (RODRIGUES et al., 1997).

Em 1860, Joseph Lister, por sua vez, aplicou a teoria do germe da doença para alegar que os microrganismos possuíam ligação específica com seus hospedeiros. Pelo seu conhecimento acerca das técnicas utilizadas por Semmelweis e dos trabalhos de Pasteur, associou micróbios às doenças animais, além de ter ciência do poder bactericida do fenol. Então, Lister começou a tratar ferimentos cirúrgicos como essa solução, reduzindo a incidência de infecção e mortes naquela época (VIANA; MACHADO; SOUZA, 2017).

Contudo, de acordo com Oliveira e Paula (2013) foi somente em meados do século XX, nos Estados Unidos, que se deu a implantação de programas específicos de controle e prevenção de infecções relacionadas à assistência à saúde (IRAS), quando, pela primeira vez, assim como o profissional, o hospital também foi responsabilizado pela ocorrência de IRAS.

Mas foi depois de avaliação, realizada pelo Centro de Controle de Doenças (CDC), do impacto das IRAS, por meio do projeto SENIC (Study on the Efficacy of Nosocomial Infection Control), nos Estados Unidos, que se disseminou mundialmente a necessidade de programas nos hospitais para controle das infecções. Entre 1975 e 1996, foram publicados guias abordando a higienização das mãos nos centros hospitalares para a prevenção e controle de enfermidades (BRASIL, 2019).

Em 2002, em artigo publicado pelos CDC sobre antissepsia das mãos nas atividades procedimentais hospitalares, foi alterada a nomenclatura “lavagem de mãos” para “higiene de mãos” por motivo de ampla abrangência na assistência de saúde. Em conformidade com o artigo em tela, o uso de preparações alcoólicas para fricção das mãos resulta no preferido método de antissepsia de mãos pelo profissional de saúde (FERNANDES; FERNANDES; FILHO, 2015).

No Brasil, o protocolo foi adotado pelo órgão ministerial de saúde, que publicou seu primeiro manual sobre higiene das mãos, em 1989 (BRASIL, 2019). A importância dessa prática nos serviços de saúde culminou com a criação da Lei 9431/97 (BRASIL, 1997), que obriga a existência do programa, e a institucionalização da Portaria MS 2616/98 (BRASIL, 1998), que determina o modo de organização e implementação do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente vive-se uma temporalidade fechada no momento presente, onde há uma relação presente-passado-futuro rompida, marcada pelo tempo acelerado, de modo que passado e futuro não integram as vivências pessoais. Além disso, as informações são recebidas em grande volume com facilidade, o que dificulta a utilização do senso crítico pela população, perdendo uma relevante condição para desenvolvimento da identidade.

A familiarização com a história da enfermagem, aliada ao entendimento evolução da prevenção de doenças à luz de práticas como higienização das mãos, auxilia na formação profissional. Compreender a construção do saber pelos nossos

antecessores, assim como seus desafios enfrentados no percurso da evolução profissional, fomenta o respeito pelo passado, confiando no presente e desafiando o futuro.

No ambiente de saúde, ações cotidianas, como a higienização das mãos no sentido de prevenir infecções, muitas vezes passam sem ser discutidas e problematizadas no ensino e nos serviços de saúde, e, com isso, a ciência acaba não cumprindo seu papel integral, nele incluído auxiliar o sujeito a compreender a ciência a partir de suas vivências.

Sendo assim, esse trabalho procurou abordar a contribuição histórica para o que a enfermagem se tornou nos dias atuais, uma profissão que ainda atravessa obstáculos, apesar de ter em seu repertório várias conquistas. Com esse estudo, abordando grandes personalidades e suas contribuições para a ciência, aliado à valorização da pesquisa e do exercício ético da enfermagem, torna-se possível construir nossa própria história.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, A.; SZYMANSKI, J.; BUSS, E. A notoriedade que as equipes interdisciplinares proporcionam imersas na atenção primária à saúde. *In*: 2ª Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2021, Erechim. **Anais**: Livraria e Editora da Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior, 2021. P. 15-17.

BOECHAT, J.; GOMES, H. Ignaz Semmelweis: as lições que a história da lavagem das mãos ensina. **Fiocruz**, 2020. Disponível em: <<http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1771-ignaz-semmelweis--as-licoos-que-a-historia>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de Setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 19 abr. 2023.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Segurança do paciente em serviços de saúde: higienização das mãos.** Brasília: Anvisa, 2009. 105 p. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/seguranca_paciente_servicos_saude_higienizacao_maos.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

_____. Ministério da Saúde. **Lei nº 9.431, de 6 de Janeiro de 1997.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da manutenção de programa de controle de infecções hospitalares pelos hospitais do país. Brasília: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9431.htm>. Acesso em: 18 abr. 2023.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.616, de 12 de Maio de 1998.** Dispõe sobre diretrizes e normas para a prevenção e o controle das infecções hospitalares. Brasília: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1998/prt2616_12_05_1998.html>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRITO, L. S. C. **Evidências à intervenção de enfermagem controle de infecção da classificação das intervenções de enfermagem: orientação e ensino sobre a lavagem das mãos.** 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132011>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CAMPOS, E. S. Breve notícia histórica sobre os hospitais em geral. *In:* Campos, Ernesto de Souza. **História e evolução dos hospitais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Saúde/Divisão de Organização Hospitalar/Ministério da Saúde, 1965. P. 7-46. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04_08.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CASTRO, J. de. **Vida de Luiza de Marillac: fundadora das irmãs de caridade.** Petrópolis: Vozes, 1936. 435 p.

CARDOSO, S. B.; OLIVEIRA, I. C. S.; SOUZA, T. V. de; CARMO, S. A. do. Unidade de terapia intensiva pediátrica: reflexão à luz da teoria ambientalista de Florence Nightingale. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, V. 74, N. 5, P. 1-5, jul. 2021.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1267>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

COFEN - Conselho Federal de Enfermagem. **Código de ética dos profissionais de Enfermagem**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Enfermagem, 2007. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/resolucao_311_anexo.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

_____. **Relatório final da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil**. V. 1. Rio de Janeiro: Fiocruz - Conselho Federal de Enfermagem, 2017. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/index.html>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

COREN - Conselho Regional de Enfermagem da Paraíba. **Protocolo do enfermeiro na Estratégia de Saúde da Família do estado da Paraíba**. 2. ed. João Pessoa: COREN-PB; 2015. Disponível em: <<http://www.coren.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Coren-Pb-Protocolo-do-Enfermeiro-pb-20102015.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FERNANDES, A. T.; FERNANDES, M. O. V.; FILHO, N. R. As bases do Hospital Contemporâneo: a Enfermagem, os Caçadores de Micróbios e o Controle de Infecção. *In*: FERNANDES, A. T.; FERNANDES, M. O. V.; RIBEIRO-FILHO, N.; GRAZIANO, K. U.; CAVALCANTE, N. J. F.; LACERDA, R. A. **Infecção Hospitalar e suas Interfaces na Área da Saúde**. São Paulo: Atheneu, 2015. P. 56-74.

FERREIRA, S. R. S.; PÉRICO, L. A. D.; DIAS, V. R. F. G. A complexidade do trabalho do enfermeiro na Atenção Primária à Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, V. 71, Supl. 1, P. 704-709, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0471>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FORTUNA, C. M.; MATUMOTO, S.; MISHIMA, S. M.; RODRÍGUEZ, A. M. M. M. Enfermagem em Saúde Coletiva: desejos e práticas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, V. 72, N. 1, P. 351-355, Fev. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0632>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FROTA, M. A.; WERMELINGER, M. C. M. W.; VIEIRA, L. J. E. S.; NETO, F. R. G. X.; QUEIROZ, R. S. M.; AMORIM, R. F. de. Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, V. 25, N. 1, P. 25-35, Jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27672019>>. Acesso em 19 abr. 2022.

GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; SCHOELLER, S. D.; MACHADO, W. C. A. **História da enfermagem: versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter; 1995. 470 p.

GNATTA, J. R.; KUREBAYASHI, L. F. S.; TURRINI, R. N. T.; SILVA, M. J. P. da. Aromaterapia e enfermagem: concepção histórico-teórica. **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, São Paulo, V. 50, N. 1, P. 130-136, Fev. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000100017>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GUIMARÃES, B. E. de B.; BRANCO, A. B. de A. C. Trabalho em equipe na atenção básica saúde: pesquisa bibliográfica. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, V. 12, N. 1, P. 143-155, Jan.-Abr. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v12i1.669>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

HOLZSCHUH, F.; MINELLO, A.; NASCIMENTO, A. Higienização das mãos como medida de prevenção de infecções relacionada assistência à saúde (IRAS). *In*: 2ª Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2021, Erechim. **Anais**: Livraria e Editora da Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior, 2021. P. 142-143.

LAURINDO, A. de M.; SILVA, A. V. da; SILVA, L. F. da; BRITO, M. dos S.; DIAS, T. B.; NASCIMENTO-JUNIOR, A. S. do; CALDAS, S. H. D.; LIMA, T. C. de. O planejamento na elaboração de um programa de saúde intersetorial no Estado de Pernambuco. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, V. 4, N. 6, P. 29591-29606, Nov.-Dec. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34119/bjhrv4n6-483>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

LIMA, M. V. P. **Estratégias da gestão local para prescrição de medicamentos por enfermeiros da atenção primária à saúde**. 2019. Campina Grande: Universidade

Estadual da Paraíba; 2019. 95f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. Disponível em: <<https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4059>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MALTA, D. C.; FELISBINO-MENDES, M. S.; MACHADO, Í. E.; PASSOS, V. M. de A.; ABREU, D. M. X. de; ISHITANI, L. H.; VELÁSQUEZ-MELÉNDEZ, G.; CARNEIRO,

M.; MOONEY, M.; NAGHAVI, M. Fatores de risco relacionados à carga global de doença do Brasil e Unidades Federadas, 2015. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Belo Horizonte, V. 20, N. 1, P. 217-232, Mai. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-5497201700050018>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022. 354 p.

MARTINS, T. C. de F.; SILVA, J. H. C. M. da; MÁXIMO, G. da C.; GUIMARÃES, R. M. Transição da morbimortalidade no Brasil: um desafio aos 30 anos de SUS. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, V. 26, N. 10, P. 4483-4496, Out. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320212610.10852021>>. Acesso em 18 abr. 2023.

MATUMOTO, S.; MISHIMA, S. M.; PINTO, I. C. Saúde coletiva: um desafio para a enfermagem. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, V. 17, N. 1, P. 233-241, Fev. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2001000100025>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MEDEIROS, A. B. de A.; ENDERS, B. C.; LIRA, A. L. B. de C. Teoria ambientalista de Florence Nightingale: uma análise crítica. **Revista de Enfermagem Escola Anna Nery**, Natal, V. 19, N. 3, P. 518-524, Jul.-Set. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1414-8145.20150069>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MORAES, L. de; ZIN, C. F. F.; MIOLO, D. P.; BUSS, E. Consulta de enfermagem: espaço de cuidado na atenção básica. *In*: 2ª Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões,

2021, Erechim. **Anais**: Livraria e Editora da Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior, 2021. P. 39-41.

MOTTA, R. de O. L. da; OLIVEIRA, M. L. de; AZEVEDO, S. L. de. Contribuição da teoria ambientalista de Florence Nightingale no controle das infecções hospitalares. **Revista Multidisciplinar em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 112, jul.-set. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.51161/rem/1524>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

NAUDERER, T. M.; LIMA, M. A. D. da S. Práticas de enfermeiros em unidades básicas de saúde em município do sul do Brasil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Porto Alegre, V. 16, N 5, P. 889-894, Set-Out. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692008000500015>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. C.; PAULA, A. O. de. Infecções relacionadas ao cuidar em saúde no contexto da segurança do paciente: passado, presente e futuro. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, V. 17, N. 1, P. 216-220, Jan.-Mar. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-031>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PAIM, J. S. Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Salvador, V. 23, N. 6, P. 1723-1728, Jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.09172018>>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PADILHA, M. I. C. de S.; MANCIA, J. R. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, V. 58, N. 6, P. 732-736, Nov.-Dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000600018>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PERES, M. A. de A. Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 90 anos de sua criação. **Revista de Enfermagem Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, V. 17, N. 1, P. 7-9, Mar. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452013000100001>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CRIVELARO, P. M. da S.; POSSO, M. B. S.; GOMES, P. C.; PAPINI, S. J. Consulta de enfermagem: uma ferramenta de cuidado integral na atenção primária à saúde.

Brazilian Journal of Development, Curitiba, V. 6, N. 7, P. 49310-49321, Jul. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-542>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PERES, M. A. de A.; APERIBENSE, P. G. G. de S.; BELLAGUARDA, M. L. dos R.; ALMEIDA, D. B. de; SANTOS, F. B. O.; LUCHESI, L. B. Reconhecimento à Anna Justina Ferreira Nery: mulher e personalidade da história da enfermagem. **Revista de Enfermagem Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, V. 25, N. 2, P. 1-10, Jan. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0207>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PRICE, L.; MELONE, L.; MCLARNON, N.; BUNYAN, D.; KILPATRICK, C.; FLOWERS, P.; REILLY, J. A systematic review to evaluate the evidence base for The World Health Organization's adopted hand hygiene technique for reducing the microbial load on the hands of healthca workers. **American Journal of Infection Control**, V. 46, N. 7, P. 814-823, Jul. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ajic.2018.01.020>>. Acesso em 17 abr. 2023.

RODRIGUES, E. A. C.; MENDONÇA, J. S. de; AMARANTE, J. M. B.; ALVES-FILHO, M. B.; GRINGBAUM, R. S.; RICHTMANN, R. **Infecções Hospitalares – Prevenção e Controle**. São Paulo: Sarvier, 1997. 670 p.

SAMPAIO, F. de C.; OLIVEIRA, P. P. de; MATA, L. R. F. da; MORAES, J. T.; FONSECA, D. F. da; VIEIRA, V. A. de S. Perfil de diagnósticos de enfermagem em pessoas hipertensas e diabéticas. **Investigación y Educación en Enfermería**, Medellín, V. 35, N. 2, P. 139-153, Mai.-Ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.17533/udea.iee.v35n2a03>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, A. C. de S.; OLIVEIRA, A. C. X. do N. de; SILVA, K. B.; LIMA, R. N. A importância e eficácia da higienização correta das mãos na profilaxia das infecções em ambiente hospitalar. **Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde**, Brasília, V. 2, N. 4, P. 90-94, Dez. 2020. Disponível em: <<https://revistarebis.rebis.com.br/index.php/rebis/article/view/161>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTOS, T. A. dos; SANTOS, H. S.; MELO, C. M. M. de; PEREIRA, J. M. O lugar de Ethel Bedford Fenwick na organização político-profissional da enfermagem. **Revista**

Baiana de Enfermagem, Salvador, V. 25, N. 2, P. 185-194, Mai.-Ago. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.18471/rbe.v25i2.5366>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SCOCHI, M. J.; MISHIMA, S. M.; PEDUZZI, M. Maria Cecília Puntel de Almeida: construtora de pontes entre enfermagem e a saúde coletiva brasileira. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, V. 20, N. 12, P. 3891-3896, Dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152012.19272015>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, O.; APOLINÁRIO, M.; OGUISSO, T. A enfermagem em obras clássicas da literatura: estudo com base sociolinguística. **Revista Enfermagem em Foco**, V. 8, N. 2, P. 57-61, Mai. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21675/2357-707X.2017.v8.n2.987>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOUSA, M. F. de. **Práticas de enfermagem no contexto da atenção primária à saúde (APS): estudo nacional de métodos mistos - Relatório final**. Brasília: Editora ECoS, 2022. 536 p.

TAVARES, D. H.; GABATZ, R. I. B.; CORDEIRO, F. R.; LAROQUE, M. F.; PERBONI, J. S. Aplicabilidade da teoria ambientalista de Florence Nightingale na pandemia do novo Coronavírus. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, V. 10, N. 4, P. 1-12, Abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/19942>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

VIANA, R. A. P. P.; MACHADO, F. R.; SOUZA, J. L. A. de. **Sepse, um problema de saúde pública: a atuação e colaboração da enfermagem na rápida identificação e tratamento da doença**. 2. Ed. São Paulo: Coren-SP, 2017. Disponível em: <https://portal.coren-sp.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/sepse_um_problema_de_saude_publica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

WIGGERS, E.; DONOSO, M. T. V. Discorrendo sobre os períodos pré e pós Florence Nightingale: a enfermagem e sua historicidade. **Revista Enfermagem em Foco**, V. 11, N. 1, P. 58-61, Ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21675/2357-707X.2020.v11.n1.ESP.3567>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.003)

A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E O USO DAS FONTES ORAIS COMO FONTES HISTÓRICAS

RODRIGO WANTUIR ALVES DE ARAÚJO

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da rede pública municipal de Riachuelo/RN e da rede estadual do RN. E-mail: rodrigowantuir@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi apresentar de que se trata a pesquisa da História da Educação brasileira e o uso de suas fontes, especificamente relacionadas à História Oral. A partir da pesquisa bibliográfica descrevemos a História da Educação enquanto campo epistemológico e a História Oral enquanto abordagem de pesquisa. Em seus domínios, apresentamos as fontes orais enquanto possibilidade de uso dentre as fontes históricas reconhecidas e utilizadas pelos pesquisadores em História da Educação. Transcorridas as análises, reforçamos o entendimento de uma história expansiva, na perspectiva da Nova História e consideramos a produção de versões da História com o uso das fontes orais, passíveis de resultar em produções historiográficas a partir do rigor científico. Com este trabalho, pretendemos lançar possibilidades da pesquisa em história da educação brasileira com a utilização da metodologia da História Oral e da importância do tratamento adequado com as fontes orais.

Palavras-chave: História; História da Educação; História Oral; Fonte Histórica; Fontes Oraís.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho que compreende a História enquanto ciência humana dentro de uma perspectiva plural, múltipla e diversificada. O conceito de História que preconizamos é parte de uma analogia em que o homem é visto como sujeito e agente de ações e decisões que constroem os conceitos de uma ciência humana com referência no tempo, a partir das reflexões, análises e de fontes que estão disponíveis em seu contexto, transformando o seu espaço-tempo, passível de reflexão e análise posterior. Consideramos esse como o grande diferencial dessa área do conhecimento, uma vez que aborda em seu conceito principal a categoria do tempo como parte integrante do processo.

Dentro dessa perspectiva, destacaram-se aspectos conceituais sobre História. O que é história? Como se faz a história? Qual a base das informações para fazer história? A teoria adotada sob nossa perspectiva é a do historiador Marc Bloch (1886-1944) que afirma: “a história é a ciência do homem no tempo (BLOCH, 2001, p. 55)”. Dessa maneira, seu objeto é o estudo, análise, reflexão, conhecimento sobre o homem com uma categoria que a identifica e unifica a história adequadamente, o tempo. Aliás, essa discussão é muito cara e importante para a compreensão deste conceito, tendo em vista que o tempo se configura como uma criação humana, uma unidade de medida que serve para a organização da vida do homem.

Consideramos História como uma ciência, em conformidade com os pensamentos de Jacques Le Goff, uma vez que a história é crítica aos documentos a que se chamam “fontes”, seja do ponto de vista da autenticidade ou da credibilidade (LE GOFF, 2013, p. 93). Ao entendermos História enquanto ciência e as mudanças adquiridas com a história contemporânea, consideramos também a renovação que ela sofreu enquanto prática científica, em seus métodos, função social e, sobretudo na inserção de novas fontes para se fazer o constructo da história.

Trataremos como campo do conhecimento científico a História da Educação brasileira, como um espaço de construção, identidade e formação da sociedade. A História da Educação brasileira, como o próprio nome sugere, reflete a trajetória educacional do Brasil e a complexidade dos processos sociopolíticos nacionais. Ela está dentre os *lotes da História*, dado os esforços de classificar e organizar internamente a História em subáreas especializadas. A História da Educação não é exclusivamente educativa, pois todas “as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas” (BARROS, 2004,

p.15), mas, enquanto pesquisadores compartimentamos a História e realizamos recortes simplificadores para enquadrar os nossos estudos históricos.

Para o constructo de tais apontamentos, consideramos Educação como um processo de humanização, como conceituou Paulo Freire, “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]” (FREIRE, 2003, p. 40). Desse modo, a educação está relacionada a promover a prática de uma teoria sobre um dado conhecimento.

Como ponto de partida, na qual se desenvolveu a pesquisa e que pretendeu ser respondida durante este texto, pensamos: é possível utilizar fontes orais nas pesquisas em História da Educação sem perder o rigor científico? De que maneira? Buscamos apresentar de que se trata a pesquisa da História da Educação brasileira e o uso de suas fontes, especificamente a História Oral. A partir da pesquisa bibliográfica descrevemos a História da Educação enquanto campo epistemológico e a História Oral enquanto abordagem de pesquisa. Quanto às nossas experiências desenvolvidas nas pesquisas em História da Educação, colocamos algumas reflexões que balizaram o nosso fazer histórico.

Entendemos que a História da Educação se insere no Campo Histórico das pesquisas. As produções de conhecimentos neste campo direcionam reflexões acerca das ações humanas no tempo e no espaço, além de possibilitar a contextualização dos acontecimentos relativos ao desenvolvimento da educação ao longo da história, a considerar as relações de continuidades e rupturas entre passado e presente.

Ainda dentro da História da Educação brasileira, dialogamos sobre a contribuição da História Oral para esse campo da História e de como as fontes orais se constituem como elementos na constituição desse fazer histórico, refletindo e dialogando com o saber científico e percebendo as especificidades e as contribuições que tais fontes podem colaborar na pesquisa histórica. Dessa maneira, lançamos algumas ideias seminais e reflexões que percorrem a nossa experiência enquanto pesquisadores, educadores e historiadores da educação.

O CAMPO DA HISTÓRIA E A HISTÓRIA ORAL

A História enquanto ciência tem seu estatuto demarcado no século XIX, quando se constituiu campo específico do conhecimento acadêmico, e no século XX tem a sua constituição revalidada a partir de um movimento chamado Escola

dos Annales¹, composto por várias fases ao longo deste século em que a História é reconhecida como uma ciência humana e social, com notoriedade e a necessária criticidade de um saber científico.

A historiografia contemporânea, que corresponde ao estudo e a análise da História, é marcada por sua compartimentação, ramos, saberes e construções críticas abrangendo muitas áreas dentro desse ramo específico do saber. Dado os avanços na pesquisa em História e dada a complexificação crescente do conhecimento, nota-se uma hiperespecialização dos domínios históricos, mas “a história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas” (BARROS, 2004, p. 15).

Mesmo que uma abordagem historiográfica não se enquadre rigorosamente em um único campo, os pesquisadores e historiadores utilizam critérios comparimentais para enquadrar os seus vários tipos de estudos históricos, desde que orientados por um fundamento científico. Anteriormente, os pesquisadores mais tradicionais, na escolha das dimensões históricas, abordagens e domínios, também faziam uso de seleção direcionadas às fontes, estas resumidas a publicações oficiais, com a prerrogativa de considerar as fontes primárias enquanto mais fidedignas à realidade.

Neste mesmo viés de pensamento, a História Oral e uso de fontes orais, em sua trajetória, sofreu questionamentos quanto a consideração de uso apropriado à construção de conhecimentos e a sua validade científica. Mas, este já é um assunto superado dentre os pesquisadores da área, pois reconhecemos suas possibilidades de pesquisa na área da História.

A História Oral não apenas se utiliza de fontes orais, mas busca o conhecimento como meio de transformação enquanto objetivo intrínseco a sua prática. Desse modo, ela não é simplesmente um meio ou recurso científico. Ela é científica, tem um sentido epistemológico e motiva reflexões sociais, e não apenas dá acesso ao conhecimento. Como encontramos no Manual da História Oral:

É desprezível discutir se história oral se compraz ou não em ser uma técnica, um método ou uma disciplina. Dado seu perfil multidisciplinar [...]

1 A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico do século XX que se constituiu na França tendo se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944) em 1929. Propunha uma verdadeira mudança na forma de como conceber a História passando de uma visão positivista para uma história crítica e das mentalidades.

é pobre manter a discussão sobre a cientificidade ou não da história oral [...] é válido também não considerar a história oral como mero substituto para carências documentais (MEIHY, 1996, p. 14)

Atualmente, a História Oral já faz parte do debate sobre a função do conhecimento histórico e atua em uma linha que questiona a tradição historiográfica centrada em documentos oficiais. Mesmo que algum pesquisador aponte limitações sobre ela, “as mesmas fronteiras imputadas a ela se ajustam aos documentos, escritos ou iconográficos, que também guardam as mesmas limitações” (Ibidem, 1996, p. 10).

Tratamos aqui a História Oral enquanto abordagem possível dentro da História da Educação, mas a História Oral possui um perfil multidisciplinar e não nos compraz discutir se ela é um método, uma técnica ou disciplina, outrossim cada trabalho deve deixar claro a vertente assumida, devido as diversas possibilidades de análises.

Ainda de acordo com Meihy (2020) podemos compreender a História Oral em três modalidades: *história oral híbrida*, *história oral plena* e *história oral instrumental*. Também vale ressaltar que há gêneros narrativos, como: *história oral de vida*, *história oral temática*, *história oral testemunhal* e *tradição oral*. A orientação do historiador da educação, a partir das suas inquietações e objetivos, delimita seu objeto de pesquisa; em conformidade, também são realizadas as escolhas específicas dentre as tipologias da História Oral. Os gêneros assumidos da História Oral são delineados previamente, no projeto de pesquisa e a partir da linha de trabalho do pesquisador. Pois, assim, de acordo com o seu objeto de estudo, poderá explorar apenas uma forma ou realizar ainda uma combinação entre tais variantes.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E HISTÓRIA ORAL

A História da Educação brasileira está há mais de um século enquanto disciplina dentro do processo de formação de professores, tendo-lhe cada momento historiográfico questões pertinentes ao entendimento histórico. Embora tenha a história como objeto principal de seu foco de pesquisa, essa disciplina surgiu inicialmente na área da Educação.

A disciplina história da educação nasceu no Brasil no final do século XIX. Ela se desenvolveu nas chamadas ‘Escolas Normais’ e, posteriormente,

nos cursos de Pedagogia das faculdades de Filosofia [...] Assim, a história da educação não se desenvolveu como uma área da história, embora seu objeto seja muito importante para compreender o passado das sociedades. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 21).

É importante frisar que como todo percurso historiográfico, a disciplina história da educação passou por momentos que caracterizavam suas concepções e fundamentos mediante o contexto histórico e científico de cada época ao longo desses últimos séculos e se constituindo como um campo específico que estão relacionadas com a Educação e a História.

O desenvolvimento da história da educação brasileira enquanto disciplina, em certa medida, aponta indícios de transformações da sociedade brasileira, tal como atestam as pesquisas já efetuadas, principalmente pelos pesquisadores que se dedicam a reconstruir o percurso dessa história e a produção dos autores e dos manuais que circularam nas Escolas Normais e, depois, nos cursos de Pedagogia, sobretudo até a década de 1970. (ROSAR, et. al., 2012, p. 71)

Mediante tal discussão, percebemos a importância dessa área do conhecimento na questão da formação de professores e como uma forma de compreensão do conceito da sociedade brasileira, tendo como pressuposto artefatos capazes de trazer à luz questões educação, como por exemplos práticas educativas, concepções de educação, da área do ensino, da formação de professores e da escola no Brasil.

Isso não quer dizer que a história da educação brasileira tivesse sido apenas uma exclusividade dos cursos de formação de professores, pois no próprio IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), já se discutia temas relacionados a este campo do conhecimento, pois “No caso brasileiro, trabalhos de história da educação já eram escritos por membros do IHGB na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. (VIDAL, FARIA FILHO, 2013 apud GALVÃO; LOPES, 2010, p. 21)”. Podemos considerar que a Educação e a História se apropriaram dessa temática e elaboraram as suas reflexões levando em conta toda essa totalidade da educação no país e as suas principais questões.

Desenvolveram-se conquistas importantes durante a constituição desse campo e que a cada dia tem expandido mais seu espaço na área acadêmica, por ser reconhecido enquanto um campo de conhecimento e permitir a criação de espaços de estudos e pesquisas entre pedagogos e historiadores.

Hoje a pesquisa em história da educação, tanto no Brasil, como em outros países é muito mais imaginativa e inovadora que há alguns anos. A partir dos anos 60 [do sec. XX] na Europa, a história da educação foi influenciada pela Sociologia, Antropologia, Linguística e teoria literária, à semelhança do que ocorria com os outros domínios da História. Com isso ela passa por um processo de renovação, e seus objetos e fontes são ampliados e diversificados. No Brasil esse movimento se dá a partir dos anos 80 [do sec. XX]. (Ibidem, 2010, p. 30)

Assim, aos que realizam as pesquisas e estudos dentro da área da História da Educação, torna-se necessário observar algumas questões que perpassam as especificidades do saber histórico, como o quanto na pesquisa se pode identificar e construir a respeito dos conhecimentos.

Se no princípio a História da Educação esteve mais relacionada à Educação, na contemporaneidade há espaços dentro da História que também pesquisam esse campo. Na atualidade, pesquisadores e grupos como o Grupo de Trabalho - História da Educação da ANPUH (Associação Nacional de História); SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação); Grupo de Trabalho da ANPED (Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação) e do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil) são espaços de excelência nas pesquisas sobre estudos e pesquisas da História da Educação brasileira.

Sendo a história da educação e sua historiografia balizada pelos embates teóricos, metodológicos e práticos, que se realizam no domínio da História, torna-se relevante considerar os espaços que fomentam e constituem o historiador da educação.

As Universidades em seus cursos de pós-graduação e graduação, continuam sendo espaços privilegiados de formação de educadores e pesquisadores, que diante de seus alunos, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, assumem o processo de reprodução e de construção de novos objetos. (ROSAR, et. al, 2012. p.95)

A partir das informações e discussões presentes nesse nosso trabalho, provocamos o debate acerca das pesquisas em História da Educação e a potencialidade do uso da História Oral. Uma vez que, a...

História oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção das fontes e documentos, registrar, através das narrativas induzidas

e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas e consensuais. (DELGADO, 2010, p. 15).

Encontramos uma riqueza epistemológica, uma pluralidade de possibilidades investigativas e uma gama de informações e situações em que as fontes orais podem proporcionar significativo trabalho ao historiador da educação, em virtude da perspectiva da História múltipla, que dialoga com as mais diferentes fontes; estas passíveis de colaborar com a pesquisa histórica e com os objetivos do pesquisador.

É necessário pensar na história oral como assentada em outra perspectiva de produção do conhecimento científico; em uma determinada atitude do historiador perante a vida e perante os homens; e principalmente em uma visão de mundo que vai muito além de pressupostos dicotômicos como: verdade/mentira, objetivo/subjetivo, escrito/oral... (BARROSO, 2016, p. 154).

Ademais, há que considerar que em seu bojo traz concepções importantes no tratamento da pesquisa, pois

Quando falamos de história oral, entretanto também nos referimos a algo mais específico. mais do que a ferramenta adicional, por vezes secundária, na panóplia do historiador, as Fontes orais são utilizadas como eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador. quando é este o caso, uso crítico das Fontes orais requer abordagens e procedimentos específicos, adequados a sua natureza e formas particulares. (PORTELLI, 2016, p. 9)

Pois, no tocante as fontes orais, estas possuem suas peculiaridades, em razão dos atores envolvidos no processo da pesquisa, ou seja, entrevistador, pesquisador e entrevistado, depoente. Ambos são responsáveis, coautores e coparticipantes do processo histórico na perspectiva de uma relação dialógica para a construção da fonte oral.

Além disso, a história oral, conforme ainda defende Portelli (2016), seria a arte da escuta no constructo de que os agentes envolvidos na pesquisa influenciam em parceria as suas próprias fontes, levando em conta as suas referidas especificidades.

Em outras palavras: é a abertura do historiador para escuta e para o diálogo, o respeito pelos narradores, estabelece uma aceitação mútua

baseada na diferença, e que abre o espaço narrativo para um entrevistador entrar. Do outro lado, é à disposição do emprego estável de falar e de se abrir em alguma medida que permite que a história dores façam seu trabalho. E abertura escuta dos historiadores sobre eles mesmos e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação desse espaço. (PORTELLI, 2016, p. 15).

Essa sensibilidade na escuta é um dos grandes diferenciais no tocante ao uso da História Oral, pois coloca os sujeitos como colaboradores na produção da fonte histórica, a saber, da fonte oral. Considera o homem como agente da história e testemunha dos acontecimentos, em consequência de que vivenciou tal evento, momento ou situação em que a sua versão se constitui como uma das bases na investigação histórica.

Assim, na contemporaneidade a História Oral tem sido muito utilizada pelos historiadores para atender as questões em que os sujeitos participaram ou foram influenciados pelos acontecimentos históricos. As vozes dos entrevistados ou depoentes, somadas as questões-problema do entrevistador/pesquisador/historiador são constructos que possibilitam versões da história que até então ficavam silenciadas ou esquecidas. São elementos que contribuem consideravelmente na história da educação brasileira.

FONTES HISTÓRICAS E AS FONTES ORAIS

O historiador, como também o historiador da educação, é o profissional que trabalha com as informações tangíveis e intangíveis da humanidade. Seu trabalho é inconcebível sem a sua principal matéria-prima: a fonte histórica. A fonte na contemporaneidade é um conceito abrangente do fazer do homem, repleto de informações, vestígios e sentidos que possibilitam a compreensão da história. Como fonte histórica concebemos como um: “[...]documento, registro, vestígio produzido pela humanidade no tempo e no espaço. A herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico.” (SILVA, 2008, p. 158). Assim, o conceito de fonte histórica está relacionado diretamente ao trabalho do historiador.

Fonte histórica é todo vestígio da vida humana no passado utilizado pelo historiador. Os vestígios se tornam fonte histórica a partir do momento em que o historiador os estuda. Por meio dessas fontes, ele aprende sobre o passado e

produz um conhecimento histórico sobre o que investigou. Ora, o conceito de fonte adotado é o de “vestígio” humano. Um conceito de que podemos analisar as mais variadas formas desses “vestígios” para respondermos as perguntas feitas e satisfazer ou não os nossos problemas. As fontes por si só não respondem as nossas questões, elas são importantes, mas a intervenção do homem é fundamental para compreender, aprender e solucionar as nossas indagações.

Nesse sentido, discutiu-se o estatuto de fonte desde o início do século XIX, com as **novas fontes** incorporadas mais recentemente na historiografia. A relação que fazemos das fontes orais com as fontes historiográficas parte do princípio do homem como agente/sujeito da História, tendo o tempo como base fundamental para alicerçar essas informações.

Dentro da perspectiva da História Oral há diversas correntes de pensamentos que tratam sobre as concepções de fonte oral. Há autores que defendem a própria gravação do áudio ou vídeo como uma fonte oral. Ao nosso ver, consideramos como uma fonte histórica. Mas, para a História Oral (plena ou híbrida) a fonte oral é caracterizada

[...] quando o suporte inicial permite desdobramentos, assim o texto produzido, trabalhado na passagem do estado de *linguagem oral* para a *linguagem escrita* e devidamente legitimado pelo entrevistado, é a forma do documento, completa, determinada pelos critérios da história oral. (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 20).

Dessa forma, a fonte oral é um produto final de todo o procedimento da História Oral e seria o depoimento em suporte digital, virtual ou ainda impresso, em que os historiadores se debruçariam para fazer as suas reflexões, construções para a constituição da História. Os desafios de quem opta pelo trabalho com a oralidade, tradição oral, história de vida, entrevistas, ou seja, as fontes orais, se caracterizam, muitas vezes, na apropriação das ideias equivocadas sobre tal.

Fonte oral é mais que a história oral. Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. Entrevistas esporádicas feitas sem propósitos explícitos, gravações de música, absolutamente tudo que é gravado e preservado se constitui documento oral. (MEIHY, HOLANDA, 2007, p. 13)

Não podemos cair na falácia de hierarquizar as fontes, pois todas as fontes, como vimos, tem a sua relevância. As mais variadas fontes devem interagir, complementar e responder as questões colocadas pela pesquisa e pelo objeto das fontes orais, um tipo específico de fonte histórica muito recorrente na atualidade.

O modo como o discurso oficial atribuiu as oralidades um caráter de manifestação primária, simples, não reflexiva, em contraponto com a escrita, considerada por essa corrente como sendo mais elaborada, criou uma dicotomia entre fontes orais e fontes escritas. No entanto, de nossa parte, pensamos que tal polaridade resulta em reducionismos. De acordo com o nosso entendimento, o caminho do fazer historiográfico é procurar estabelecer o diálogo entre as mais variadas fontes. (BARROSO, 2016, p.154)

Como fonte, fonte histórica, há que se refletir e considerar as questões que lhe são peculiares. Além disso, existe a questão do tratamento das fontes orais que perpassa uma categoria muito importante: a memória.

Em se tratando de trabalhos a partir de Fontes orais é fundamental levar em conta várias maneiras como pensa a memória, já que diferentes modos de memória levam a diferentes perspectivas sobre o passado. Mas todas elas têm algo em comum: transmutam a experiência, reinventam o passado, ao invés de apenas refleti-lo, ou seja, processo de rememoração implica sempre os recortes, abstrações, seleção, esquecimento e revisão. (Ibidem, 2016, p. 158)

Em se tratando da ciência e da construção de conhecimentos científicos, a História Oral, utilizando-se de fontes orais, pode ser usada para complementar vazios documentais, mas também pode ser assumida isoladamente, com valores próprios. As fontes orais, assim como outras fontes diversas, permitem interpretações e trazem vestígios das histórias. No tocante ao tratamento da fonte:

O documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tenha de fazer ao material que lhe conferem sentido. Enquanto houver perguntas, o material não estará suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita. (LOPES, GALVÃO, 2010, p. 78)

Há de se verificar a importância da elaboração de um projeto prévio, das perguntas e do tratamento que o historiador faz no tocante a sua fonte histórica. E,

quando tratamos de fonte oral, nas perspectivas anteriormente citadas, encontramos questões peculiares da sua própria criação e construção na reconstrução e na forma de fazer história. A oralidade que é transcrita, transcrita e produzida carrega consigo as nuances dos agentes envolvidos na sua produção. Nesse sentido e perspectiva, sempre será um trabalho coletivo, sob o prisma conjunto de dois (ou mais) olhares sobre a pesquisa em questão na conjuntura múltipla e diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História enquanto ciência se organiza por critérios, relacionados aos seus enfoques, métodos e temas e sofre rearranjos e modificações derivadas das tendências a que fazem uso. Não obstante, assumimos aqui as orientações que direcionam nossas percepções e nosso trabalho.

Discutimos aqui alguns aspectos da Teoria e Metodologia em História, através de uma modalidade mais abrangente, que permite ampliar o horizonte de observação dos pesquisadores. Simultaneamente, pensamos numa visão historiográfica mais expansiva para a escolha de objetos de estudo, aportes teóricos, métodos e, sobretudo fontes.

Nessa perspectiva, a História Oral identifica-se enquanto uma abordagem de pesquisa dentro da definição abrangente da Nova História, uma vez que ela exprime uma condição democrática na percepção das pessoas históricas e legitima as fontes orais enquanto matéria para o constructo historiográfico.

A História da Educação brasileira trata da trajetória histórica e educacional do Brasil, se insere no campo histórico das pesquisas e pode ser trabalhada com o uso das fontes orais, dentre suas possibilidades, dado o seu diálogo com a História Oral enquanto abordagem. Não obstante, a História Oral, assim como a História da Educação também é um campo epistemológico consolidado, mas a constituição dos enfoques historiográficos permite este diálogo na ciência entre os pesquisadores, uma vez que a História Oral é “uma possibilidade de ventilar a informação do tempo presente para lançar luz as questões e situações problemas e no curso da história.

Ainda que a História Oral carregue um sentido social do conhecimento que pode se tornar público, para além dos círculos acadêmicos, ressaltamos a necessidade do tratamento com rigor científico para quem opta pelo trabalho com o uso das fontes orais na pesquisa em História da Educação e a importância dessas fontes

para a construção de novos objetos e novos saberes dentro dessas duas grandes áreas do conhecimento: História e Educação. Pois, o processo de pesquisa para os historiadores da educação que utilizam as fontes orais deve ser sempre pautado numa perspectiva ética, do ponto de vista da anuência do entrevistado, observadas as dimensões plural, democrática e diversificada da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROSO, Maria Helenice; BARROSO, Maria Veralice. História oral, memória e cidadania. In: **História oral e metodologia da pesquisa em História**: objetos, abordagens, temáticas. COSTA, Cléria Botelho da; LONGO, Clerismar Aparecido; BARROSO, Eloisa Pereira (Orgs.) Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 151-168.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DELGADO, Lucília Almeida Neves de. **História oral**: memória, tempos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e esperança. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et. al.]. 7. ed. Revista – Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. Edições Loyola: 4. ed. Revista e ampliada. São Paulo, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História**, v. 2. n. 155, p. 191-203, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041/21104> Acesso em: 10 jan. 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana, L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como a arte da escuta**. São Paulo: Letra e voz, 2016.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Et al. A historiografia em construção nos processos de ensino e pesquisa na História da Educação no Brasil. In: **Nacional e o local na história da educação**. ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs). Campinas: Alínea, 2012, p. 69-108.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário dos conceitos históricos**. São Paulo: 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1890-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16520.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.004)

A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL REPUBLICANO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE ALAGOAS: OS SABERES ESCOLARES

MARCONDES DOS SANTOS LIMA

Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mcds1@outlook.com.

RESUMO

O texto em apreço tem como proposta apresentar uma análise preliminar acerca dos saberes escolares veiculados na Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas/EAA-AL, destinada à formação profissional de meninos pobres. O marco temporal está compreendido entre os finais dos anos de 1910 a 1920. O interesse reside em compreender o perfil do programa de ensino que passou a ser implementado na EAA-AL por ocasião da promulgação do Decreto nº 13064, de 12 de junho de 1918. O referido decreto pode ser apreendido como a materialização do marco inicial de reformulações que aconteceriam no interior da instituição, uma vez que em alguns aspectos a sua estrutura administrativo e pedagógica sofreu modificações, em especial, no que tange aos saberes escolares. Posto isto, a análise se desenvolve no sentido de entender quais eram as possíveis intencionalidades que havia por detrás da introdução de novos saberes, bem como a permanência de outros no programa de ensino da instituição. Como referência teórica, me servi das obras de Cunha (2005) e Fonseca (1961), que discutem o ensino profissional brasileiro numa perspectiva histórica. E no tratamento metodológico da legislação examinada as reflexões de Ananias (2007). Os resultados da análise acusaram que os saberes escolares foram concebidos pelo Governo Federal como elementos estratégicos na difusão de valores, ideias e práticas. Tais aspectos dialogavam diretamente com o ideário republicano da época e que perpassava princípios como os de: ordem, moral e disciplina e que teriam de ser inculcados nos corpos dos meninos aprendizes.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas; Saberes escolares; Ensino profissional; República.

INTRODUÇÃO

A partir de Souza (2008), apreendo que embora a legislação federal tenha propiciado uma uniformidade de ações comuns para as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA's) nos 19 estados do país, para a escrita desta seção, em particular, e na dissertação, de forma geral, me guiei pelo entendimento de que cada unidade da federação teve e/ou enfrentou particularidades quanto a instalação e organização de suas respectivas escolas.

Em cumprimento a esse Decreto-lei, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram instaladas no decorrer dos anos que se seguiram nos 19 Estados da Federação com as mais diversas particularidades das condições de cada localidade, bem como da correlação com o Executivo Federal (SOUZA, 2008, p. 2 – Grifo meu).

Portanto, parto do pressuposto de que a Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas, embora estivesse subordinada a uma legislação federal, em alguns aspectos teve uma história institucional *sui generis*. E continuo a entender que, diante da realidade de cada Estado no início da República, os decretos sancionados pelo Governo Federal tiveram os seus limites na materialização do que foi prescrito legalmente às escolas. Ou seja, a ideia é apreender a EAA-AL como uma peça de um quadro maior que integrou um projeto modernizador de nação.

Seguindo este pensamento fiz um movimento de análise que situa a Escola de Alagoas no bojo de um contexto maior, justamente por se tratar de uma instituição federal, ou seja, ainda que se proponha a narrar a sua história dentro do contexto sócio-histórico alagoano, foi quase inevitável não considerar num primeiro momento os aspectos do contexto nacional.

Para Sanfelice (2007; 2009), as instituições escolares não podem ser concebidas de forma apartada de contextos mais amplos como o político, econômico, cultural e social. Pois, muitas das determinações que chegam a elas vêm de seu exterior. Nas pesquisas em H.I.E é imprescindível que o investigador desvende a origem social e política dos agentes sociais que a instituíram, uma vez que muito do que é determinado no currículo e nas normas advém dos pressupostos que tais grupos defendiam ou comungavam. Em sua maioria, as instituições criadas por governos locais ou nacionais estão subordinadas aos interesses ideológicos das

elites políticas. Por este motivo, segundo o autor, é preciso relacionar dialeticamente a instituição com a totalidade que a cerca.

Para Saviani (2005), a palavra “instituição” não deve ser concebida como algo dado, mas como uma criação e organização em movimento elaborado pelo homem. Além de ser uma invenção do indivíduo, ela só é criada a partir de uma necessidade, ou melhor dizendo, é criada para satisfazer demandas sociais. Mas não a qualquer uma, pois presta-se a atender carências de caráter permanente, porque caso contrário não teriam uma existência longa.

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Se observarmos mais atentamente o processo de produção de instituições, notaremos que nenhuma delas é posta em função de alguma necessidade transitória, como uma coisa passageira que, satisfeita a necessidade que a justificou, é desfeita. Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições (SAVIANI, 2005, p. 28).

Posto isto, a *Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas*¹ foi criada em decorrência da promulgação do Decreto nº 7. 566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente da República, na época, Nilo Peçanha. O regulamento estabelecia a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados da federação², como registrado no artigo 1º que segue: “Art. 1º - Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito” (BRASIL, Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909). Contudo, a instituição alagoana só foi instalada quatro meses depois de sua criação, em 21 de janeiro de 1910. Nos dizeres de Élcio de Gusmão Verçosa (1997), a EAA-AL foi a semente do ensino técnico-industrial no Estado.

1 Na documentação por vezes a instituição é designada também como “Escola de Aprendizes Artífices do Estado de Alagoas” e “Instituto técnico-profissional primário”. No *corpus* deste texto optei pela nomenclatura “Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas” em que me utilizarei da sigla EAA-AL para simplificar a escrita.

2 Informa-se que no ano de criação das EAA's, em 1909, o Brasil contava com o número de 20 estados federativos. Destes, 19 foram contemplados com a instalação de uma escola de aprendizes artífices (CUNHA, 2005).

Quadro I – Escolas de Aprendizizes Artífices e suas respectivas datas de inauguração

ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES – EAA's	DATAS DE INAUGURAÇÃO
Piauí	1 de janeiro de 1910
Goiás	1 de janeiro de 1910
Mato Grosso	1 de janeiro de 1910
Rio Grande do Norte	3 de janeiro de 1910
Paraíba	6 de janeiro de 1910
Maranhão	16 de janeiro de 1910
Paraná	16 de janeiro de 1910
Alagoas	21 de janeiro de 1910
Rio de Janeiro	23 de janeiro de 1910
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Sergipe	1 de maio de 1910
Ceará	24 de maio de 1910
Bahia	2 de junho de 1910
Pará	1 de agosto de 1910
Santa Catarina	1 de setembro de 1910
Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Amazonas	1 de outubro de 1910

Fonte: Fonseca (1961, p. 167).

Para Jailson Alves dos Santos (2016), a criação das EAA's foi a conversão do pensamento industrial em medidas educacionais. Por sua vez, Luiz Antônio Cunha (2005) concebeu-as como sendo a experiência mais marcante desse tipo de ensino na Primeira República.

Cunha (2005, p. 66), ao referir-se às escolas interpreta que “Com efeito, tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afeitos à mesma autoridade administrativa e pedagógica”. E, ainda, complementa que:

Se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional (CUNHA, 2005, p. 66).

Explorar, ainda que de modo sumário, alguns elementos ligados às propostas de mudanças que ocorreram no interior da EAA-AL após alguns de sua instalação, permite entender as novas ideias assumidas pelas elites frente à organização das EAA's na medida em que tais discursos estiveram circunstanciados pelo contato direto com os interesses do capital que estava em franco avanço nos últimos anos da década de 1910. Sendo assim, neste texto proponho apresentar ao leitor/a o que considero como sendo a segunda fase de organização da Escola de Aprendizes de Alagoas, compreendida entre o marco temporal de 1918 a 1930. A partir daí identifiquei um movimento de emendas que foram introduzidas na legislação da escola e traduzidas em novas ações pedagógicas.

O Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918, pode ser apreendido como a materialização do marco inicial de reformulações que aconteceriam no interior da instituição, uma vez que em alguns aspectos a sua estrutura administrativo e pedagógica sofreu modificações. Aqui, me apoiarei no entendimento de que, embora a legislação por si só não dê conta das apropriações e seleções que compõem os saberes escolares e as dinâmicas internas da instituição, entendo que é possível conhecer a organização escolar a partir dos indícios que ela pode apresentar (ANANIAS, 2007), ou seja, a legislação educacional pode contribuir para apreendermos as culturas que nela são forjadas.

A promulgação do referido decreto foi a prescrição para as mudanças de condutas que deveriam ocorrer em atendimento ao social que já estava em alteração. O ápice desse novo quadro da escola ocorreu em 1926, com a **Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices**, documento que passou a nortear a organização das EAA's. Dentre as alterações ocasionadas pela legislação uma delas foi na estrutura curricular dos cursos primário, desenho e oficinas. Dito isto, pretendo pensar mais especificamente uma das dimensões da cultura escolar da EAA-AL que foi afetada pela legislação mencionada, a citar: os saberes escolares.

DA UNIFORMIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES: A PRESCRIÇÃO DE RECEITAS PARA A FORMAÇÃO DO ALUNADO ARTÍFICE

Com o lançamento do documento *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, em 13 de novembro de 1926, as EAA's vivenciaram a implementação de um novo programa de ensino que padronizaria os saberes da rede de instituições. Até então, a legislação não tinha tomado uma iniciativa no sentido de dar essa uniformidade e em que outrora a aprendizagem ocorria “[...] conforme o critério dos diretores e professores, sendo, também, lecionadas, nos cursos primários, matérias que variavam conforme a opinião das respectivas administrações” (FONSECA, 1961, p. 193).

De acordo com os relatórios do Serviço de Remodelação, o ensino nas escolas de aprendizes carecia de um currículo uniforme. Segundo o Relatório do Engenheiro João Luderitz, responsável pelo Serviço de Remodelação, isso se devia à excessiva liberdade das normas do Regulamento, já que nada fixava e nada dizia sobre as matérias a serem ensinadas e sobre o modelo de lecioná-las. Nada mais fizeram do que indicar “vagamente” o que haveria em cada estabelecimento para alcançar os objetivos determinados (MADEIRA, 1999, p. 112).

Em consequência do lançamento do documento, os diretores de cada escola não mais gozariam da autonomia de elaborarem com os/as professores/as e mestres um programa de curso para a aprovação do ministro, como constava nos regulamentos de 1909, 1911 e 1918.

O ensino, outr’ora subordinado a diversas orientações locais, foi sistematizado pela recente Consolidação dos dispositivos referentes às mesmas escolas, a qual assegura o desenvolvimento da aprendizagem racional dos officios correlativos e uniformiza o plano de acção dos respectivos directores (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1927, p. 257).

A partir daquele ano, competiria ao corpo docente da EAA-AL ministrar um conjunto de saberes definidos pelo *Serviço de Remodelação* e imprimidos na *Consolidação dos Dispositivos das EAA's*. No inciso I do artigo 5º é dito que:

I – Os cursos primario e de desenho abrangerão as seguintes disciplinas: português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia, ginástica e canto coral, corografia e historia do Brasil, instrução moral e civica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de fisica e quimica, desenho industrial e tecnologia de cada ofcio (BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às EAA's*, 1926).

A duração dos cursos que outrora era de 4 anos, agora tinha o acréscimo de mais 2 anos, sendo do 1º ao 4º ano, além do 1º e 2º ano complementar, totalizando 6 anos de formação. No inciso II do mesmo artigo é prescrito que nos três primeiros anos as aulas do primário sejam ministradas no turno matutino e as de desenho no vespertino e consistindo em aulas práticas e teóricas sem exceder a 50 minutos (BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, 1926).

Adiante mostrarei em quadros as disciplinas que passaram a integrar o novo programa de ensino da EAA-AL e suas congêneres a partir de 1926.

Quadro II – Disciplinas do 1º ano

Disciplinas	Aulas por semana
Leitura e escrita	8
Caligrafia	2
Contas	6
Lição de coisas	2
Desenho e trabalhos manuais	15
Ginástica e canto	3
Total	36

Fonte: BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, 1926.

Observa-se que alguns saberes prescritos para serem ensinados no 1º ano já integravam o antigo programa de ensino da EAA-AL, elaborado pelo diretor Guedes Nogueira. Os tais são: leitura e escrita, caligrafia, ginástica e contas. A partir destes dados entende-se que o ensino continuaria em nível elementar. O programa uniforme seguia a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por anos e,

portanto, diferente da década de 1910 em que eram divididos por anos seguidos das séries.

A seguir as disciplinas do 2º ano:

Quadro III – Disciplinas do 2º ano

Disciplinas	Aulas por semana
Leitura e escrita	6
Contas	4
Elementos de geometria	2
Geografia e história pátria	2
Caligrafia	2
Instrução moral e cívica	1
Lição de coisas	2
Desenho e trabalhos manuais	16
Ginástica e canto	3
Total	38

Fonte: BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, 1926* – Grifo meu.

Aqui, destaco dois desses saberes, quais sejam, Lições de Coisas e Desenho e Trabalhos Manuais. A primeira, popularizada como método de ensino intuitivo ou método objetivo era ministrado no 1º, 2º e 3º anos, sendo duas aulas por semana. O **método lições de coisas** é uma concepção de produção do conhecimento que teve as suas bases teóricas originárias da Europa Moderna. E é definido nos seguintes termos que segue:

Esta prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando ideias (VALDEMARIN, 2006, p. 171).

Portanto, os sentidos são o meio pelo qual os sujeitos extraem dos objetos que o cercam o conhecimento. Tal conhecimento vai se produzindo no exercício da comparação de materiais a fim de identificar as semelhanças e diferenças e sua posterior classificação.

Diz-se que o **Serviço de Remodelação** comprou e distribuiu “livros sobre trabalhos manuaes, organizados de accôrdo com os methodos preconizados por autores allemães e americanos” (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1927, p. 258). E, ainda, em 1925: “[...] comprou-se, de accôrdo com a referida relação, grande quantidade de quadros, hymnarios, mappas, cadernos e outros livros didactos para o ensino intuitivo das disciplinas do curso elementar [...]” (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1925, p. 505). Ressalto que não foi possível localizar indícios que possam informar se esses materiais para o ensino de **lições de coisas** chegaram ou não a Escola de Alagoas.

O outro componente, Desenho e Trabalhos Manuais, era ministrado no 1º ano, com 15 aulas semanais e no 2º ano, 16 aulas. Como consta no inciso I do artigo 2º dos **Dispositivos Concernentes às EAA’s** ela correspondia a etapa do estágio pré-vocacional: “Art. 2º – Nos dois primeiros annos, paralelamente aos cursos primario e de desenho, haverá aprendizagem de trabalhos manuais como estagio prevocacional da pratica dos officios” (BRASIL, *Dispositivos Concernentes às EAA’s*, 1926). Segundo Cunha (2005), o estágio pré-vocacional consistia na participação dos artífices em atividades manuais em que iam se familiarizando com os ofícios e, concomitante se definindo por um deles. Enquanto isto os professores observavam todo o processo a fim de identificar a aptidão deles em algum tirocínio.

Verifiquei que as duas disciplinas integraram o programa de ensino dos grupos escolares de Alagoas, publicado na Revista de Ensino em 1930. No primeiro ano, encontrei as **lições de coisas** havendo, inclusive, uma nota para chamar à atenção dos professores da época: “[...] alguns assumptos poderão ser aproveitados para o centro de interesse. A professora levará sempre que fôr possível, os objectos de que tratem as lições (*Revista de Ensino*, 1930, p. 67). E do 1º ao 4º ano constava o ensino dos trabalhos manuais.

Continuando, no quadro seguinte as disciplinas do 3º ano.

Quadro IV – Disciplinas do 3º ano

Disciplinas	Aulas por semanas
Português	3
Aritmética	3
Geometria	3
Geografia e história pátria	2
Lição de coisas	2
Caligrafia	2
Instrução moral e cívica	1
Desenho ornamental e de escala	8
Aprendizagem nas oficinas	18
Total	42

Fonte: BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, 1926.

Até aqui, interpreto que esse programa de ensino padronizado foi instituído como um meio de o *Serviço de Remodelação*, enquanto órgão fiscalizador das EAA's, garantir o controle sobre o que deveria ser ensinado nas escolas e, diria mais, uma forma de supervisionarem o trabalho dos docentes.

À frente, as disciplinas do 4º ano:

Quadro V – Disciplinas do 4º ano

Disciplinas	Aulas por semana
Português	3
Aritmética	3
Geometria	3
Rudimentos de física	2
Instrução moral e cívica	1
Desenho ornamental e de escala	6
Desenho industrial e tecnologia	6
Aprendizagem nas oficinas	24
Total	48

Fonte: BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, 1926 – Grifo meu.

Destaco as disciplinas de Instrução Moral e Cívica e História Pátria. A primeira, era ministrada no 2º, 3º e 4º ano, com 1 aula por semana em cada ano. Pode-se entender que o referido saber se definia como um instrumento ideológico do Estado republicano no sentido de desenvolver uma ação didática em fins de inculcar no imaginário dos meninos valores, signos e representações que nutrissem o sentimento de patriotismo. No artigo 12º dos *Dispositivos Concernentes às EAA's* que indica as atribuições do diretor, era recomendado que ele promovesse diversões e exercícios físicos, assim como desenvolver nos alunos os sentimentos cívicos. Segundo Julia (2001), a escola não deve ser apreendida somente como um lugar de transmissão de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um espaço de inculcação de comportamentos admissíveis.

Entretanto não somente a instrução moral e cívica teria esse papel pedagógico e ideológico, mas, também, a ela estaria atrelado nessa finalidade a História Pátria que era ministrado no 2º e 3º ano, com 2 aulas por semana. Os objetivos desse saber podem ser definidos nos seguintes termos.

O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira (NADAI, 2009, p. 30).

Em 1925 registra-se que o *Serviço de Remodelação* distribuiu pelas escolas um acervo de livros, constando dentre eles exemplares versados na disciplina de moral e cívica, ratificando assim a ação pedagógica do Governo Federal em cumprir o seu dever de formar *cidadãos úteis à nação*, como consta no decreto de criação das EAA's.

Foram, ainda adquiridos e distribuídos 250 exemplares do livro "Instrução Moral e Cívica", de Araujo Castro; 300 exemplares da "Historia Natural" de Waldomiro Potsch; 200 exemplares da "Geometria", de Heitor Lyra; e "Arithmetica Pratica", de Ruy de Lima e Silva (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1925, p. 505 – Grifo meu).

Além destes exemplares, registra-se que a EAA-AL recebeu outros livros³ que versavam sobre a História do Brasil: “Foram distribuídos a todos os estabelecimentos compêndios de história natural e do Brasil, no valor de 8:850\$000” (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1924, p. 370). Contudo, este dado oficial tem os seus limites quanto a sua veracidade, visto que a distribuição não equivale a entender que os livros chegaram à escola.

Em Alagoas, das penas do jornalista João Craveiro Costa saíam críticas ao modelo de ensino de História Pátria ensinado nas escolas do Estado. Em seu ensaio intitulado *Ensino de História Pátria* publicado na *Revista de Ensino* ele assim redigia: “Nada mais fastidioso para todos os alunos dos cursos primários do que a sua iniciação na História Pátria: pela determinação dos fatos nos programas oficiais e pela maneira por que é, processado o seu ensino” (Revista de Ensino. *Ensino de História Pátria* – Maceió, n. 2, março/abril, de 1927, p. 2).

Logo, pode-se entender que os saberes de Instrução Moral e Cívica, assim como História Pátria não se restringiam a um ensino verbalista, pois pelas práticas de disciplinarização e da cultura material escolar seria possível também inculcar uma moral e ética nos moldes republicanos.

E, agora, respectivamente as disciplinas do 1º e 2º ano do complementar:

Quadro VI – Disciplinas do 1º ano complementar

Disciplinas	Aulas por semana
Escrituração de oficinas e correspondência	4
Geometria aplicada e noções de álgebra e de trigonometria	4
Física experimental e noções de química	4
Noções de história natural	3
Desenho industrial e tecnologia	9
Aprendizagem nas oficinas	24
Total	48

Fonte: BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, 1926 – Grifo meu.

3 Vale dizer que no ano de 1924 a EAA-AL adquiriu máquinas de escrever: “Adquiriram-se máquinas de escrever para as Escolas do Maranhão, Mato Grosso, Bahia, Alagoas, Espírito Santo, e Goyaz, bem como para o gabinete do sérvio” (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1924, p. 370).

Um elemento que chama a atenção é o número de aulas que os meninos tinham que frequentar por semana no 1º ano do complementar, qual seja, 48 aulas. Entre 10 a 16 anos, possivelmente não tinham tempo o suficiente para estudarem em casa ante ao extenso tempo escolar que os consumiam. Se eles não tinham intervalo para auxiliar a família no sustento de casa quanto mais dirá para brincar.

Quadro VII – Disciplinas do 2º ano complementar

Disciplinas	Aulas por semana
Correspondência e escrituração de oficinas	3
Álgebra e trigonometria elementar	2
Noções de física e química aplicada	3
Noções de mecânica	2
História natural elementar	2
Desenho industrial e tecnologia	9
Aprendizagem nas oficinas	27
Total	48

Fonte: BRASIL, *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, 1926 – Grifo meu.*

Como visto, no 3º e 4º anos do elementar, assim como no 1º e 2º anos do complementar os artífices eram iniciados na Aprendizagem nas oficinas, sendo, portanto, o momento em que iriam iniciar o aprendizado no ofício. Em 1919, as oficinas instaladas correspondiam as de: marcenaria; sapataria; serralheria; funilaria e alfaiataria, totalizando o número de 5. Naquele mesmo ano foram matriculados 124 meninos, tendo na marcenaria 17 artífices; na sapataria, 28; na serralheria, 54; na funilaria, 1 e na alfaiataria, 24. Destes, concluíram o tirocínio 5 aprendizes, sendo 1 da marcenaria; 2 da sapataria e 2 da serralheria (BRASIL, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, 1919).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lemos que ao ser criada a EAA-AL foi apresentada na legislação federal como uma necessidade social em atendimento a alguns problemas que assolavam

a classe trabalhadora urbana. Dentre isto, estava o aumento da população nos grandes centros e, conseqüentemente, dificultava os meios de sobrevivência dos/as trabalhadores/as, assim como a criminalidade que permeava os lugares por onde transitavam as crianças pobres. Esses dois problemas apontados na legislação da escola partiram da visão das elites republicanas e que ao interpretarem os fatos chegaram ao entendimento de que a educação associada ao trabalho poderia solucionar a questão. Em outras palavras, a oferta do ensino profissional melhoraria as condições de vida da classe trabalhadora ao permitirem que os seus filhos aprendessem um ofício para atuarem na indústria. Como resultado disto, foi criada a EAA-AL. E aí foi possível identificar que houve uma intencionalidade das elites na oferta desse ramo de ensino. O que estava em jogo não era oferecer possibilidades de ascensão para as massas, mas sim, caberia aos filhos do proletariado alagoano alavancar o Estado no tocante à produção.

A partir dos dados preliminares extraídos de algumas fontes oficiais, percebe-se que a Escola de Aprendizizes Artífices de Alagoas foi submetida aos processos de reformas dirigidos pelo Governo Federal e que intencionaram mudanças na organização da instituição e de suas congêneres. No texto em apreço, a intenção foi de esboçar sumariamente uma das mudanças, em especial, no que se refere a incorporação de novos saberes no programa de ensino da instituição.

Vale ressaltar que não se descarta a possibilidade de a EAA-AL ter sido submetida a reformas que trouxeram implicações em outras dimensões de sua cultura escolar como, por exemplo, o tempo e o espaço escolar e a formação de seu quadro docente. Mas aqui, me interessou destacar os saberes escolares tidos como elementos estratégicos na difusão de valores, ideias e práticas. Sobre isto, foi realçado no texto as intencionalidades que haviam por detrás e/ou que justificaram a introdução de novos saberes ao seu programa de ensino. E que tais intencionalidades dialogavam diretamente com o ideário republicano da época e que perpassava princípios como os de: ordem, moral e disciplina.

É a partir do exame de alguns desses saberes que se pode apontar que a criação da EAA-AL esteve envolta de uma cultura política republicana que partia do pressuposto de que às classes populares competiria o aprendizado das primeiras letras como meio de acesso ao mundo do trabalho braçal.

Aqui, a intenção não foi de elaborar uma análise exaustiva do tema dos saberes escolares da EAA-AL, mas de tão somente apresentar que os saberes escolares

historicamente são ressignificados em função de interesses exteriores a qualquer instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Mauricéia. A legislação da educação pública no estado da Paraíba. 1889-1970. Primeiros apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 162-171, set. 2007 - ISSN:1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unifcamp.br/revista/edicoes/27/art13_27.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. V. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução de Gizele de Souza. n 1. jan jun, p. 9 – 43. Campinas (SP), 2001. Disponível em:<https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Dominique_Julia.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. **Recompondo memórias da educação: a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (1910-1918)**. Fortaleza (CE): Gráfica do CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 1999.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; LOMBARDI, José Claudinei; SANDANO, Wilson. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/Sorocaba (SP): Usino/Ponta Grossa (PR): UEPPG, 2007.

SANFELICE, José Luís. História e Historiografia de Instituições Escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009 – ISSN: 1676-2584.

Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622/7190>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, n. 4 – jan/dez, 2005. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/SAVIANI.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2019.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos do ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas**: história, histórias. 4^o ed. Maceió: EDUFAL, 1997.

FONTES

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 de abril de 2018.

BRASIL. **Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>>. Acesso em: 21 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices**, 1919.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices**, 1925.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatório das Escolas de Aprendizes Artífices**, 1927.

BRASIL, **Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices**, 1926.

ALAGOAS, Estado de. **Revista de Ensino**. Ensino de História Pátria. Maceió, n. 2, março/abril de 1927.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.005

A REVISTA CINEARTE E O DISCURSO DO CINEMA QUE EDUCA CRIANÇAS

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, E-mail: "evelynfaheina@gmail.com";

WILLIAM FERREIRA DA SILVA

Graduado em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, E-mail: "wylliam.silva.016@gmail.com".

RESUMO

Este texto comunica os resultados de uma pesquisa que investigou o discurso sobre o uso do cinema para educar crianças a partir de incursões investigativas na revista Cinearte (1926-1942). Do ponto de vista teórico-metodológico, considerou-se a abordagem arqueológica do discurso, proposta por Michel Foucault (2009), como caminho norteador para análise dos dados. Tomou-se como fontes de pesquisa as 561 edições da revista Cinearte, publicadas no período de 1926 a 1942, disponibilizadas na plataforma digital da Biblioteca Nacional Brasileira. Em comparação à outros periódicos em exibição no mesmo período, a Cinearte se destacou pelo fato de defender o cinema como recurso auxiliar da educação, sobretudo voltado ao ensino de crianças. Esta foi uma das razões pelas quais se considerou importante prosseguir com o estudo realizado. Dos resultados obtidos na pesquisa, concluiu-se que o discurso sobre o uso do cinema para educar crianças, acionado pela revista Cinearte, constituiu-se a partir de duas formações discursivas: (1) uma, na qual o cinema é tratado como auxiliar do ensino de crianças, (2) outra, na qual é evidenciado a necessidade de adequar o cinema ao público expectador, particularmente o infantil. Da primeira formação discursiva, chegou-se ao entendimento de que a eficiência quanto ao uso do cinema para educar crianças esteve alinhado à ideia de que ele poderia atrair a atenção do público infantil, auxiliar seu trabalho mental e apresentar fenômenos e fatos distantes de sua realidade. Quanto à segunda formação discursiva, notou-se que, ao ser posicionado como instrumento que precisava ser adequado às crianças, o cinema foi noticiado pela Cinearte como um recurso impróprio.

Palavras-chave: Discurso, Cinema, Educação de crianças.

INTRODUÇÃO

No decorrer das primeiras décadas do século XX, as discussões em torno do desenvolvimento da educação no Brasil ganharam visibilidade em todo o país. A educação e a cultura, por conseguinte, assumiram a condição de estratégias essenciais para a transformação da nação, especialmente no tocante à formação de seu povo (CATELLI, 2010).

Apoiados em tais estratégias, um grupo constituído por: educadores, intelectuais, artistas, produtores e cineastas, defendiam a “[...] ideia de que a educação era o meio mais eficaz para fazer o Brasil se mover para frente, de alcançar o progresso e de eliminar o atraso” (CATELLI, 2010, p. 609). Educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo diziam que a educação brasileira dos anos 1930 deveria combater ao analfabetismo no país tendo como norte a necessidade de educar os cidadãos para participação da vida em sociedade (CATELLI, 2007). Além disso, entendiam que a utilização de certos recursos como auxiliares do trabalho pedagógico escolar poderiam encurtar as distâncias geográficas que dividiam a população brasileira e dificultavam o conhecimento sobre o território nacional. Os meios de comunicação de massa constituíam, nesse sentido, os [...] maiores aliados nesta batalha em favor da educação, [a exemplo do rádio, do cinema e da imprensa]” (CATELLI, 2010, p. 608).

Segundo Walter (2015), o uso do cinema “[...] [poderia levar] para as crianças as imagens mais próximas da realidade, cabendo ao professor ordenar e elucidar os acontecimentos exibidos na tela” (WALTER, 2015, p. 187). O filme, concebido como uma ferramenta capaz de auxiliar o professor, poderia, portanto, assumir a função de facilitador do conteúdo ou do assunto problematizado pelo professor em contextos escolares.

Alinhado ao debate em questão, a revista Cinearte, publicizada no país de 1926 a 1942, com sede editorial no Rio de Janeiro-RJ, teve Adhemar Gonzaga (1901-1978) e Mário Behring (1876-1933) como seus fundadores. No período em que estava em circulação, dedicou-se, especificamente, aos assuntos cinematográficos, publicando em suas páginas críticas de filmes, relatos de experiências com o cinema e depoimentos de educadores a respeito do uso educativo do cinema no país (CATELLI, 2013). Com isso, contou com cerca de 561 edições, 6 álbuns e 4 edições especiais, sendo sua primeira edição publicada no dia 3 de março de 1926 (LUCAS, 2005).

Em relação aos seus interesses particulares, a Cinearte disseminou reflexões de educadores, intelectuais e artistas que, na época, alinhavam-se aos ideais da Escola Nova¹ e buscava a modernização da sociedade brasileira através da educação. Para a concretização desse ideal apoiavam o uso do disco, do rádio, do cinema, da ciência e dos meios de comunicação, porquanto defendiam a “[...] comunhão de ideias entre o projeto de cinema nacional e o dos educadores em torno da criação de um Brasil moderno” (CATELLI, 2010, p. 621).

Em comparação a outros periódicos em exibição no mesmo período, a Cinearte se destacou pelo fato de defender o cinema como recurso auxiliar da educação, sobretudo voltado ao ensino de crianças. Essa foi uma das razões pelas quais decidimos estudar o discurso sobre o uso do cinema para educar crianças a partir de investigações centradas na revista Cinearte.

Ao realizar a leitura sistemática da revista, identificamos que ela esteve implicada na mobilização e no aparecimento de mudanças significativas em torno do uso pedagógico do cinema no Brasil. Ao registrar em suas páginas notícias e relatos concernentes à relação entre o cinema e a educação escolar de crianças, notamos que nela aparecia uma rede de enunciados que corroborava na constituição de uma ordem discursiva sobre o uso do cinema para educar crianças.

Sendo assim, ao analisar e descrever tal discurso, identificamos duas formações discursivas: (1) uma que evidenciava o cinema como recurso facilitador do ensino e da aprendizagem de crianças, porquanto estava posto na revista que, através dos filmes, poderíamos “instruir divertindo, e suscitar nas crianças um interesse extraordinário, [...] para os problemas da cultura e da ciência” (FILHO, 1932a, p. 29); (2) outra que condicionava a necessidade de adequação dos programas cinematográficos ao público infantil.

A identificação dessas duas formações discursivas ocorreram em razão das estratégias teórico-metodológica adotadas na pesquisa, a saber: a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de inspiração foucaultiana. Assim, comprometendo-nos com a análise do nosso discurso-objeto, este artigo comunica os resultados de uma pesquisa que esteve comprometida com a descrição de duas formações discursivas: (1) uma que aponta o uso do cinema como material e auxiliar do ensino

1 O escolanovismo, movimento que circulou nas primeiras décadas do século XX, foi uma corrente de pensamento advinda da Europa e dos Estados Unidos que propunha o rompimento da organização tradicional da educação e defendia a renovação das práticas de ensino por meio de técnicas e recursos modernos de ensino (DARIUS & DARIUS, 2018).

escolar de crianças e (2) a segunda que evidencia a necessidade de adequação do cinema ao público infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa encontrou apoio teórico-metodológico na Análise Arqueológica do Discurso (AAD) (FOUCAULT, 2009), cuja proposta investigativa não esteve centrada na busca por significados, pois não “[...] se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto, recusa-se a ser ‘alegórica’” (FOUCAULT, 2009, p. 157). Nessa perspectiva, quando optamos em estudar o discurso sobre o uso do cinema para educar crianças não o fizemos com o objetivo de interpretar, encontrar um sentido ou situá-lo em um contexto determinado, pois a “[...] arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo” (FOUCAULT, 2009, p. 149).

No curso da investigação, ao operarmos nessa linha metodológica, buscamos apoio em algumas categorias próprias dessa abordagem: a) enunciado: “[...] [que] não é uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. [Portanto], não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação” (FOUCAULT, 2009, p. 123), pois o enunciado deve ser entendido a partir do índice de recorrência com o qual ele aparece em determinada ordem discursiva, podendo aparecer apenas uma vez sem deixar de desempenhar sua função em meio a outros enunciados numa determinada formação discursiva. b) discurso, cuja condição de existência é determinada pelo próprio enunciado, de modo que não sejam os fatos históricos, econômicos, sociais e políticos suas condições determinantes, mas os enunciados. Assim, “[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2009, p. 132). c) Por formação discursiva, Foucault (2009) entende que ela “[...] se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fatos, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência” (FOUCAULT, 2009, p. 132). Vale ainda destacar que a formação discursiva não deve ser entendida por blocos unitários de enunciados ligados por um mesmo tema, pois, sendo um sistema, determina a regularidade própria de processos temporais que provocam mudanças nas regras de funcionamento dos acontecimentos discursivos. d) análise enunciativa: é definida como “uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava

dito e o não-dito” (FOUCAULT, 2009, p. 124). Assim, a análise enunciativa busca identificar de que modo existem as coisas ditas, o que é para estas o fato de se manifestarem, os rastros deixados por elas e ainda às oferecem a uma possível reativação eventual ou transformações possíveis.

Ao considerar no trabalho de pesquisa tais categorias, nossa investigação foi desenvolvida a partir de três momentos principais: mapeamento das edições da Cinearte, identificação dos enunciados e descrição das formações discursivas atreladas ao discurso sobre o uso do cinema para educar crianças.

A primeira fase da investigação consistiu no mapeamento de toda a revista Cinearte, disponível no acervo Digital da Biblioteca Nacional². A revista conta com cerca de 561 edições, publicadas de 1926 a 1942, e cada uma delas com até 55 páginas. Desse modo, à medida em que realizávamos a leitura de suas edições, percebemos que a relação do cinema com a educação se apresentava de forma diversa, estando atrelada à educação de crianças ou à sociedade brasileira de modo geral. Contudo, definimos como foco central de nosso estudo a relação entre o cinema e a educação de crianças. Cabe esclarecer, também, que mantivemos, no presente texto, a grafia original dos fragmentos extraídos da revista com o objetivo de facilitar o trabalho de outros pesquisadores interessados no acesso às fontes.

Tendo em vista percorrer a rede enunciativa presente na revista Cinearte, definimos um conjunto de descritores que nos auxiliaram na busca por fragmentos que, por conseguinte, conduziram-nos ao mapeamento geral da revista. Dos descritores e do total de ocorrências identificados, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1 – Descritores e total de ocorrências

DESCRIPTOR UTILIZADO	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS
cinema e ensino	29 ocorrências
cinema escolar	37 ocorrências
cinema e educação infantil	12 ocorrências
cinema educativo	52 ocorrências
cinema e infância	24 ocorrências
educação de crianças	9 ocorrências
TOTAL	163 ocorrências

Fonte: Os autores.

2 Para conhecer o acervo e acessar: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

O total de ocorrências relacionadas ao objeto investigado foram 163, que passaram a constituir as fontes sobre as quais buscamos descrever as duas formações discursivas. Durante o mapeamento, selecionamos alguns fragmentos e os organizamos em um quadro para que pudéssemos obter informações sempre que considerássemos necessário.

O acesso à revista foi realizado através do Portal Digital da Biblioteca Nacional. Assim, ao mapear as edições da Cinearte, percorremos todos os períodos de publicação, isto é, de 1926 a 1942, cujo acesso esteve delimitado por décadas³. Nosso foco permaneceu nos 6 descritores interligados à temática da pesquisa. Com isso, ao inserirmos o período e o termo desejado, o acervo indicava a quantidade de edições junto à quantidade de ocorrências relacionadas ao período investigado

No processo de escavação das fontes tivemos o cuidado de não interpretar as informações de forma subjetiva, tendo em vista percorrer a regularidade dos enunciados e destacar as séries enunciativas correlacionadas ao discurso investigado. Após a identificação das séries de enunciados, iniciamos a análise e a descrição das formações discursivas. Foi nesse momento que conferimos visibilidade aos enunciados constitutivos do discurso sobre o uso do cinema para educar crianças.

Na medida em que percorremos a regularidade dos enunciados, compreendemos como o cinema foi posicionado em cada formação discursiva: como auxiliar da lição do professor e como recurso adequado ao público infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CINEMA COMO RECURSO AUXILIAR DAS LIÇÕES ESCOLARES DE CRIANÇAS

Em face dos enunciados identificados na revista Cinearte, notamos que o cinema assumiu a posição de recurso auxiliar das lições escolares de crianças. Assim, a exposição do professor acompanhava a projeção cinematográfica, “[...] a fim de que as aulas theoricas recebessem os subsidios preciosos da illustração por meio de imagens animadas” (CINEMA..., 1929, p. 43).

Ao anunciar dessa forma, a Cinearte reconhecia no filme um recurso eficiente de educação e colaborativo na simplificação dos assuntos estudados pelos alunos

3 Por exemplo: 1920-1929/1930-1939 e 1940-1949.

por meio da combinação entre projeção e explicação, onde “pagina por pagina [...] seria seguida pela visão de alguns metros de film correspondendo ao texto ensinado” (CHRONICA, 1927, p. 7).

Enunciados presentes na Cinearte também apontaram duas formas distintas e possíveis do professor expor o conteúdo com o auxílio de filmes: através de “[...] uma pequena palestra, e se projecta o film em seguida, ou então, faz a sua preleção habitual, que é illustrada por dispositivos, previamente escolhidos” (CINEMA..., 1932, p. 36). Com isso, o professor poderia escolher entre explicar o assunto na aula aos alunos, antes ou durante sua exposição.

Tal enunciado, orientou-se pela regra discursiva de que os filmes não substituíam quaisquer que fossem os recursos utilizados na prática escolar, pois poderiam manter os “[...] esclarecimentos oraes dos professores, os livros do texto, as cartas geográficas, tudo enfim quanto constitue o acervo de meios a que recorre o professor” (CONTINUANDO..., 1930, p. 7). Por outro lado, o fato de se recorrer ao cinema esteve interligado à ideia de que ele prestava melhores favores ao ensino, principalmente quando comparado a outros recursos utilizados em sala de aula. Além disso, o professor assumia, do ponto de vista discursivo, uma posição importante na medida em que ocupava a posição de sujeito mediador do conhecimento escolar.

O CINEMA, UM RECURSO EFICIENTE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

O cinema como recurso escolar não apareceu nas páginas da Cinearte apenas para economizar o tempo e o esforço do professor durante as aulas. Seu uso pedagógico esteve, antes, direcionado à “[...] criança cuja intelligencia se procura[va] assim desenvolver com a ajuda de todos os meios possiveis ao nosso alcance” (FILHO, 1932b, p. 28). Partindo desse enunciado, observamos que a eficiência quanto ao uso do cinema na educação de crianças, articulou-se às seguintes séries enunciativas: (1) recurso que atraía a atenção dos alunos, (2) auxiliar do trabalho mental e (3) recurso que apresentava fenômenos e fatos distantes da realidade dos alunos.

Com relação à primeira série, a eficiência do cinema se destacou em razão de seu potencial na condição de “gravura animada”⁴ no ensino de crianças, pois natural

4 Uma das muitas nomenclaturas para indicar o caráter ilustrativo do cinema, como uma imagem portadora de movimento.

mente atraía sua atenção diferentemente das lições orais e escritas. Desse modo, reconhecia-se que, entre desenvolver a atenção voluntária da criança “[...] seria sempre melhor e preferível despertar a sua atenção espontânea” (FILHO, 1932c, p. 10). Nesse sentido, o exercício da atenção espontânea, trazia muitas vantagens, uma vez que a ação voluntária estava associada à obrigação e à necessidade da criança estar atenta. Ainda nessa série, identificamos que o cinema se posicionou como uma ação direta, capaz de direcionar o olhar de quem estivesse diante da tela “[...] e caso o espectador [fosse] ainda uma criança, [...] um ser cuja sensibilidade é ainda mais impressionável, a influencia da tela sobrepassaria tudo” (FILHO, 1932d, p. 66).

Na segunda série enunciativa, o cinema se destacou como um recurso capaz de auxiliar o trabalho mental das crianças. Os enunciados identificados na Cinearte corroboraram com a ideia de que nenhum método de ensino, por melhor que fosse, facilitaria o ensino das crianças, porquanto a introdução a qualquer método de ensino deveria pressupor a “[...] intenção de suscitar, na criança o desejo de ser melhor educada, de apresentar perguntas, de fazer ella propria as suas pesquisas” (FILHO, 1932e, p. 32).

Em relação à primeira função, os enunciados indicaram o cinema como recurso estimulador no exercício de “[...] suas faculdades intellectuais, nelas despertando o desejo e o interesse de maiores esclarecimentos, induzindo-os a fazerem perguntas [e] pesquisas por iniciativa propria” (CONTINUANDO..., 1930, p. 7). Nesse caso, contribuiria para despertar nas crianças a capacidade de refletir sobre a lição ensinada, manifestando o interesse pelo assunto tratado, e não apenas nas aulas, mas, também, nas que lhes fossem exterior a ela, através de iniciativas e curiosidades. Na segunda função, observamos o registro quanto a capacidade das crianças em se apropriarem dos saberes exibidos nos filmes, podendo ser estes incorporados à sua própria experiência.

Quanto à terceira série enunciativa, o cinema se destacou como um recurso capaz de exibir às crianças fenômenos e fatos que, naturalmente, seriam difíceis à sua observação. A partir do enunciado de que existiam “phenomenos e factos caracterizados pelo movimento e que seria impossivel, muito difficil ou muito dispendioso reproduzir, para que fossem observados [...] pelos discipulos” (AS PROJECCÕES..., 1932, p. 39), notamos que o cinema poderia tornar visíveis fenômenos naturais ou aproximar lugares e fatos difíceis de serem acessados pelas crianças.

No primeiro caso, o cinema reduziria o tempo e apresentaria fenômenos que naturalmente necessitavam de tempo para serem vistos, os quais, por vezes, eram

abstratos e difíceis de serem compreendidos apenas por meio da descrição feita pelo professor. Dessa forma, por meio do cinema e em pouco tempo, tornaria compreensível “[...] á vista que se encerra dentro de uma flor de côr verde, mostra o crescimento lento de uma planta, desde a germinação da semente até o desabrochar da flor” (FILHO, 1932a, p. 29).

No segundo caso, o cinema reduzia as distâncias, trazendo à vista das crianças lugares e regiões do planeta, sendo capaz de auxiliar no ensino escolar todas as vezes “[...] que a criança [...] [fosse posta] em contacto com a realidade mesma, toda vez que a natureza não [...] [pudesse] estar diante della” (THESE..., 1934, p. 5). Portanto, com o uso do cinema, as crianças apreciariam elementos que normalmente demandaria a viagem de toda a turma a um determinado lugar, como para as “[...] montanhas, atravessar desfiladeiros e apreciar a acção de desgaste das aguas sobre as rochas, o trabalho dos rios, das geleiras e das torrentes” (CINEMA..., 1930, p. 18).

ADEQUAR O CINEMA PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS

Além dos enunciados que apontaram o uso do cinema na educação de crianças, identificamos outros que indicaram o cinema como um instrumento de diversão que precisou ser adequado quando exibido ao público infantil. Assim, os espetáculos cinematográficos que não eram condizentes à mentalidade das crianças deveriam ser organizados e fiscalizados a fim de que pudessem se adequar e aproveitar, ao máximo, seu potencial formativo.

Identificamos na Cinearte o enunciado “[...] sobre a propriedade dos films [...] a serem exibidos nos cinemas [...], a fim de não serem os mesmos recommendados ou evitados pelas creanças das escolas” (O CINEMA..., 1927, p. 6). Nessa perspectiva, recomendáva-se o esforço por parte das famílias, das escolas e da sociedade civil organizada no sentido de fortalecer a moralidade das crianças, evitando-se que se deparassem com cartazes, livros, jornais e filmes contendo cenas imorais. Por essa razão, a Cinearte buscou combater à época o “[...] acréscimo de scenas escandalosas que visa[sse]m mercantilmente salvar do fracasso as fitas desprovidas de gosto artistico” (CHRONICA, 1931, p. 3).

Assim, quando organizado de forma inadequada, o cinema adquiria um potencial nocivo às crianças, trazendo-lhes à mente noções e ideias indecentes

que prejudicariam seu desenvolvimento intelectual. Através do “[...] cinema esse desenvolvimento [...] [aconteceria] mais rapido ainda, mas [por outro lado] em condições extremamente prejudiciaes para o futuro das gerações que chega[va]m” (A QUESTÃO..., 1927, p. 7).

Ao tratar da inadequação de crianças nos espetáculos cinematográficos, notamos que duas razões foram registradas na Cinearte: (1) impropriedade dos pais em levar seus filhos ao cinema e (2) desinteresse comercial dos proprietários de cinema. No primeiro caso, entendia-se que “[...] os reponsaveis pela educação dessas creanças [...] para não perderem a oportunidade de satisfazer a curiosidade [...] [preferiam] levar creanças, cuja candura natural ia-se perdendo por esses processos de corrupção pelos olhos” (CHRONICA, 1927, p. 3). Sendo assim, noticiou-se na Cinearte que muitos pais deveriam optar em levar seus filhos aos espetáculos cinematográficos como uma forma de passatempo, sem compreender a influência que certos filmes teriam sob elas. No segundo caso, a Cinearte registrou que muitos dos “[...] programmas de films verdadeiramente adequados ás creanças não *interessavam ou era posto como preocupação dos empresários de cinema*” (O CINEMA..., 1927a, grifo nosso, p. 23). Entretanto, na ausência de espetáculos cinematográficos apropriados para as crianças, quando os proprietários de cinema decidiam atender e exhibir tais filmes, organizaram-se sob o nome de “[...] *espectaculo infantil* [...] peças habituaes do seu indecente repertorio” (O ACTO..., 1928, grifo do autor, p. 3).

Com isso, mesmo com a existência de espetáculos cinematográficos voltados exclusivamente para as crianças, não havia garantia de que os filmes exibidos colaborassem com sua educação moral, social ou escolar. A Cinearte registrou também a falta de preocupação ou desinteresse com a presença de crianças em espetáculos inapropriados para elas. Nesse caso, a falta de organização do próprio cinema o fez ocupar uma posição de destaque nessa formação discursiva, a saber: a de recurso imoral, quando direcionado às crianças sem um olhar fiscalizador.

CINEMA, UM RECURSO IMORAL?

A Cinearte registrou que o aproveitamento do cinema deveria estar voltado à “[...] organização honesta dos programmas infantis [...] correspondendo a confiança dos paes, [constituindo] espectaculos que divert[iss]em e a um tempo instru[iss]em” (NÃO É..., 1928, p. 7). Ademais, que a organização dos filmes voltados exclusivamente ao público infantil, além de servir como uma forma de adequação que

colaborasse com a retirada ou a implementação de filmes compatíveis às crianças, também pudesse contribuir para incutir nelas noções úteis à sua aprendizagem moral. Posto dessa forma, notamos que o uso do cinema, moralmente adequado às crianças, esteve atrelado às seguintes séries enunciativas: (1) organização dos espetáculos para o público infantil, (2) aproveitamento do cinema como agente de moralidade e (3) necessidade de estabelecimento de uma censura criteriosa aos filmes em circulação.

Na primeira série enunciativa, percebemos que, em face dos filmes comerciais, direcionados ao público adulto, a única maneira eficiente de impedi-los no sentido de não produzirem maus efeitos nas crianças seria “[...] oferecer ao publico sessões especiaes, dedicadas ao mundo infantil [...] tendo por base pelliculas que visa[sse]m o duplo fim de distrahir e ensinar os pequenos” (FILHO, 1931, p. 26). Para tanto, fazia-se necessário que os produtores de cinema organizassem os espetáculos privilegiando exibições de filmes cujo conteúdo propiciassem algum aproveitamento por parte das crianças. Desse modo, verificamos que o proveito do cinema para as crianças residia muito além do aspecto da diversão: “[...] a grande função do cinematographo no seu formidavel poder de suggestão [residia] essencialmente nas suas possibilidades educativas” (CINEARTE, 1932, p. 3). Para tanto, a partir dessa organização, “o cinema não [seria mais] só um negócio, mas um poderoso meio para o ensino infantil, e de difusão cultural” (FILHO, 1931, p. 26).

Entre os filmes recomendados pelos produtores de cinema, registraram-se àqueles de “[...] ordem historica ou documental com creações de grande “vis” cômica” (UM EXEMPLO, 1928, p. 9). Muitos desses, por exibir um conteúdo diferente de outros gêneros cinematográficos como dramas, romances, aventuras etc., recebiam o nome de espetáculos infantis ou filmes educativos.

No caso dos filmes educativos, a revista Cinearte sinalizou que, até mesmo os sem finalidades educativas, assumiriam essa condição, pois não precisariam estar associados apenas ao âmbito escolar, mas “[...] em sua mais larga acepção, do ponto de vista da acção que mesmo os films não pedagogicos pode[ria]m exercer sobre a plasticidade physica [e] intellectual [...] do individuo” (FILHO, 1931, p. 26).

Nessa série enunciativa identificamos outro enunciado correspondente à presença de crianças nos espetáculos destinados à adultos como justificativa para que os produtores de filmes os organizassem de modo exclusivo ao público infantil:

[...] um terço da clientela dos cinemas era constituída pela infancia. Isso esta a demonstra que podem perfeitamente os gerentes constituir em

dias certos e determinados espetáculos destinados á infancia com programmas seleccionados (AS ENTREVISTAS..., 1928, p. 5).

Assim, notamos que os produtores de cinema assumiram um papel importante no tocante à organização do cinema infantil, pois foram interpelados a retirar dos espetáculos cinematográfico “[...] films improprios, films defesos á população infantil” (CHRONICA, 1927, p. 3). Assumiram, com isso, o papel de organizador de “[...] programmas de films verdadeiramente adequados ás creanças (O CINEMA, 1927b, p. 23) e, porquanto, a posição de sujeito⁵ capaz de adequar o cinema às necessidades das crianças.

Na segunda série enunciativa, identificamos que a Cinearte registrou que os espetáculos cinematográficos voltados para crianças estariam à serviço da elevação da moral. Com isso, assumiu o cinema o papel de propagador da moral, desde que não estimulasse nos seus espectadores “[...] os seus instinctos ou paixões precoces, [e] os disciplin[ass]e num sentido verdadeiramente util” (LESSA, 1935, p. 28-48). Assim, as exibições cinematográficas não eram encaradas apenas como um passatempo, mas como uma forma de despertar e promover o desenvolvimento infantil. Em benefício da moralidade, o cinema exerceu a capacidade de ensinar “[...] os terriveis resultados da embriaguez e outros vicios odiosos [...] [ao passo que] outras pelliculas [...] os inefaveis beneficios da boa saude, do terno amôr e da doce paz no lar; da retidão no character; da honra de em todos os actos da vida humana” (IV CONGRESSO..., 1927, p. 29).

Nessa série enunciativa, as exibições cinematográficas, organizadas a partir de critérios morais, foram registradas pela revista Cinearte como uma estratégia em defesa das crianças contra as influências de certos filmes. Nessa direção, “as creanças se tornariam melhores e mais forte moralmente, si sabiamente familiarizados com o mal, de modo a saberem como evital-o” (O CINEMA..., 1927b, p. 27). A organização dos espetáculos para crianças constituíram, também, uma forma de adequar o próprio cinema para esse público, assim como formá-los e familiarizá-los com lições úteis à vida em sociedade.

Por fim, no tocante à terceira série enunciativa, identificamos enunciados que ratificaram a necessidade de elevar o nível dos espetáculos, sobretudo os que

5 Para Foucault (2009), a posição de sujeito não diz respeito ao indivíduo que proferiu determinado discurso. Para a AAD, ela se refere a uma posição vazia que pode ser ocupada por qualquer coisa ou indivíduo situado no tempo e no espaço, não importando quem fala, seu status social, econômico, político etc..

estiveram voltados, exclusivamente, para crianças. Desse modo, registrou-se a necessidade de:

[...] criação do aparelho federal de exame dos filmes [...], aparelho que fornecesse certificados de exame validos para todo territorio nacional, classificando os films em categorias de modo a evitar que a infancia pudesse assistir ás produções só propicias para adultos (A QUESTÃO..., 1929, p. 9).

A necessidade de estabelecer uma censura cinematográfica, em âmbito federal, foi registrado pela Cinearte através de vários enunciados. Assim, ratificou-se a importância da fiscalização dos filmes por todo “[...] o paiz [na medida em que] fossem mais frequentemente projectados films que educassem o povo, que o instruissem, que contribuíssem em fim para o seu melhoramento moral e material” (CINEARTE, 1932, p. 3). Recomendou-se, também, o estabelecimento de esforços no sentido de efetivar uma “[...] censura criteriosa fundada em bases educativas, [direcionando a] [...] submissão dos departamentos de censura ás secretarias de educação, e não, [...] sujeitos ás autoridades policiaes” (CINEMA..., 1931, p. 10).

Fundada em bases educativas, a censura cinematográfica fora da alçada da polícia, justificou-se, segundo a Cinearte, pela ineficiência com a qual esse órgão passou a realizar a censura aos filmes considerados prejudiciais à sociedade. De acordo com os enunciados identificados, a censura policial, mesmo regulando a circulação de determinados filmes, não impedia que as crianças continuassem frequentando os espetáculos cinematográficos. Assim, desde que acompanhadas por seus pais, era permitida a presença de crianças e, por essa razão, circulava o enunciado de que deveriam “[...] retirar da policia o aparelho da censura, organizal-o convenientemente mantido sob a gestão e supervisão directa de um ministerio, que [...] deveria ser não o da justiça mas o da educação” (O DESASTRE..., 1931, p. 5). Posto dessa maneira, indicou-se que o exame de filmes fosse feito por um órgão, secretaria ou ministério preocupados com a exibição de programas cinematográficos, especificamente infantis, com “[...] themas sportivos, lições de moral, films patrioticos, instructivos, educadores, comedias sem consequencias tal, [...] espetaculos innocentes e uteis” (A QUESTÃO..., 1927, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar como objeto de estudo o discurso sobre o uso do cinema para educar crianças a partir de investigações na revista Cinearte (1926-1942), partimos do pressuposto de que, tal discurso, foi constituído por duas formações discursivas: uma que apontou o uso do cinema como material e auxiliar do ensino escolar de crianças e a segunda que evidenciou a necessidade de adequação do cinema ao público infantil.

Sendo assim, ao descrever o referido discurso, não assumimos o compromisso em analisar, do ponto de vista empírico, a relação entre o cinema e a educação de crianças no Brasil, mas conferir visibilidade à rede de enunciados e às condições de possibilidade para que diversas séries de enunciados se agrupassem em duas formações discursivas.

Os resultados da análise indicaram que o discurso investigado esteve implicado em um momento histórico do país (década de 1930), marcado por mudanças significativas na educação e pelos ideais de renovação da organização escolar e dos métodos de ensino, o que conduziram muitos educadores e intelectuais da época a se alinharem às tendências educacionais inovadoras.

Em virtude disso, diferentes formas de pensar a organização educativa foram sendo adotadas: os grupos escolares unificaram as escolas isoladas em uma só instituição e o método intuitivo passou a predominar os processos educativos escolares, com ênfase na sensibilidade dos alunos. Nessa perspectiva, recursos como o rádio, a imprensa e o cinema passaram a ter grande importância na educação do país. Foi nesse contexto que a revista Cinearte se inseriu, dedicando-se à publicação de notícias sobre o cinema nacional e internacional, e, ao mesmo tempo, colaborando com as discussões educacionais daquele período marcado pelo reconhecimento da força de propagação do cinema como recurso capaz de levar para longas distâncias e para diversas pessoas as palavras de especialistas (CATELLI, 2010).

A análise do discurso sobre o uso do cinema para educar crianças, centrada na investigação das diferentes edições da revista Cinearte (1926-1942), conduziu-nos à identificação de frases, notícias, expressões e comentários sobre a relação entre o cinema e a educação de crianças no Brasil, as quais deram as condições de possibilidade para que um discurso se constituísse. O cinema passou a ocupar diferentes posições e, dessa maneira, identificamos duas formações discursivas.

Na primeira formação discursiva, notamos que o cinema, quando posicionado como recurso colaborador do ensino escolar assumiu a condição de recurso auxiliar das lições escolares. A eficiência quanto ao uso do cinema para educar crianças, alinou-se à ideia de que ele poderia atrair a atenção do público infantil, auxiliar no seu trabalho mental e apresentar fenômenos e fatos distantes de sua realidade. Com isso, ainda nessa formação discursiva, verificamos que o uso do cinema trazia as seguintes implicações: requisição de qualidades pedagógicas, adequação ao entendimento das crianças e reconhecimento como recurso inovador.

Na segunda formação discursiva, ao ser posicionado como instrumento que precisou ser adequado quando direcionado às crianças, o cinema foi noticiado pela Cinearte como um recurso impróprio. Assim, filmes com cenas fortes, sem o cuidado necessário foi considerado prejudicial às crianças. Contudo, nessa formação, notamos que o cinema, ao passar por um crivo analítico e moral, tornou-se um recurso útil à educação de crianças.

REFERÊNCIAS

A QUESTÃO dos programmas infantis dos films proprios para creanças. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, 82, p. 7, 21 set. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20%20processo%20intuitivo&pagfis=3601>. Acesso em: 29 nov. 2022.

A QUESTÃO da censura cinematographica. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 196, p. 9, 27 nov. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20infancia&pagfis=9004>. Acesso em: 1 dez. 2022.

AS ENTREVISTAS concedidas pelos diversos gerentes de cinemas, a proposito da intervenção do Juizo de Menores. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 105, p. 5, 29 fev. 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20infancia&pagfis=4703>. Acesso em: 23 nov. 2022.

AS PROJECÇÕES luminosas como auxiliares do ensino escolar. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 317, p. 39, 23 mar. 1932. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20crean%c3%a7as%20ensino&pagfis=14123>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos 1920 e 1930. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605624, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a16.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CATELLI, Rosana Elisa. **Dos “naturais” ao documentário**: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930. 2007. Tese (Doutorado)– Instituto de Artes, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CATELLI, Rosana Elisa. **A revista Cinearte e o projeto de modernização cultural pelo cinema**. Biblioteca online de ciências da comunicação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2013. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/catelli-rosana-2013-revistacinearte.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CINEARTE. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 308, p. 3, 20 jan. 1932. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%3%a7%c3%a3o%20infantil&pagfis=13703>. Acesso em 1 dez. 2022.

CINEMA educativo. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 159, p. 43, 13 mar. 1929. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20ensino&pagfis=7191>. Acesso em: 26 nov. 2022.

CINEMA educativo. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 354, p. 36, 7 jul. 1932. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20ensino&pagfis=14906>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CINEMA de amadores o cinema e as ciencias naturaes. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 207, p. 18, 12 fev. 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20ensino&pagfis=9527>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CINEMA contra cinema. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 305, p. 10, 30 dez. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%3%a7%c3%a3o&pagfis=13589>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CHRONICA. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 63, p. 7, 11 mai. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%c3%a7%c3%a3o&pagfis=2683>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CHRONICA. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 263, p. 3, 11 mar. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=cinema%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil&pagfis=12068>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CHRONICA. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 83, p. 3, 28 set. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=cinema%20infancia&pagfis=4335>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CONTINUANDO a resumir o relatório sobre a experiência feita pela Eastman Kodak. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 215, p. 7, 9 abr. 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%c3%a7%c3%a3o&pagfis=9874>. Acesso em: 23 nov. 2022.

DARIUS, Rebeca Pizza Panotte; DARIUS, Fábio Augusto. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32–41, 2018. DOI: 10.30715/rbpe.v20.n1.2018.11248. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11248>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FILHO, Sergio Barreto. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 313, p. 29, 24 fev. 1932a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20crean%c3%a7as%20ensino&pagfis=13945>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FILHO, Sergio Barreto. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 347, p. 28, 19 out. 1932b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=cinema%20escolar&pagfis=14625>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FILHO, Sergio Barreto. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 343, p. 10, 21 set. 1932c. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20ensino&pagfis=14440>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FILHO, Sergio Barreto. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 320, p. 66, 20 abr. 1932d. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=cinema%20crean%C3%A7as%20ensino&pagfis=26305>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FILHO, Sergio Barreto. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 327, p. 32, 1 jun. 1932e. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20crean%C3%A7as%20ensino&pagfis=26552>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FILHO, Sergio Barreto. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 297, p. 26, 4 nov. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=cinema%20escolar&pagfis=13317>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

O ACTO do juiz de menores. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 97, p. 9, 4 jan. 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=4335>. Acesso em: 27 nov. 2022.

O CINEMA da creança – muito curiosa e ilustrativa a opinião do sr. roberto rosenvald – uma sugestão. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 62, p. 6, 4 mai. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20infancia&pagfis=2634>. Acesso em: 1 dez. 2022.

O CINEMA e a infancia. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 67, p. 23, 8 jun. 1927a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20infancia&pagfis=2878>. Acesso em: 29 nov. 2022.

O CINEMA e a infancia. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 92, p. 27, 30 nov. 1927b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%C3%A7%C3%A3o&pagfis=4089>. Acesso em: 30 nov. 2022.

O DESASTRE acontecido a todos ou quasi todos. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 259, p. 5, 11 fev. 1931. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader>.

aspx?bib=162531&pesq=cinema%20infancia&pagfis=11897. Acesso em: 30 nov. 2022.

LESSA, Mario. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 421, p. 28-48, 15 ago. 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=162531&pesq=&pagfis=18093> Acesso em: 20 mar. 2022.

LUCAS, Taís Campelo. **Cinearte**: o cinema brasileiro em revista (1926–1942). 2005. Dissertação (Mestrado em História) -Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NÃO É só no Brasil que a influencia perniciosa que certos films exercem sobre a infancia tem despertado a atenção das autoridades. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 101, p. 7, 1 fev. 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20infancia&pagfis=4521>. Acesso em: 1 dez. 2022.

THESE apresentada no V congresso de educação pelo professor Francisco Venâncio Filho. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 389, p. 5, 15 abr. 1934. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20escolar&pagfis=16462>. Acesso em: 24 jun. 2022.

UM EXEMPLO que é uma lição o que faz madrid em beneficio da infancia. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 107, p. 9, 15 mar. 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%c3%a7%c3%a3o%20infantil&pagfis=4802>. Acesso em: 22 nov. 2022.

WALTER, Fernanda Omelczuk. O lugar pedagógico nos filmes feitos para crianças. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 3 (78), p. 185-204, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Tqwcs3kF48gDNVsBHM4LX5y/>. Acesso em: 20 set. 2022.

IV CONGRESSO internacional de educação. **Cinearte**, RJ, Rio de Janeiro, n. 47, p. 29, 19 jan. 1927. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=162531&Pesq=cinema%20educa%c3%a7%c3%a3o&pagfis=1958>. Acesso em: 25 nov. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.006

AValiação EXTERNA E CULTURA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA DE AValiação NA ESCOLA

MARIA VALQUÍRIA BARBOSA SANTANA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional - PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Valky83@hotmail.com

RESUMO

As avaliações externas vêm adquirindo um papel central nas políticas educacionais, e aos poucos se incorporam na dinâmica do trabalho pedagógico e na estruturação do currículo escolar. O estudo teve por objetivo analisar a maneira pela qual avaliações externas interferem na organização estrutural da escola e nas práticas de avaliação da aprendizagem em sala de aula. Buscou-se compreender o movimento histórico em que essa temática está inserida e para tanto foi realizado um estudo bibliográfico nos seguintes bancos de dados: Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de História da Educação e Revista História da Educação. O resultado do levantamento nos permitiu verificar a inexistência de uma produção que discutia de forma articulada a temática cultura escolar e avaliação externa. Contudo, nos três bancos de dados, identificamos cerca de 96 trabalhos sobre cultura escolar, 1 produção sobre avaliação externa, e 14 trabalhos sobre avaliação da aprendizagem. Desse total, apenas 4 estudos se aproximaram da nossa proposta de investigação e contribuíram para a compreender que a lógica dos exames ou avaliação externa vêm contribuindo com a organização dos sistemas de ensino interferindo na forma de estruturação da escola cristalizando uma cultura avaliativa alicerçada no sistema de nota, classificação, responsabilização dos estudantes e das escolas.

Palavras-chave: Cultura escolar. Avaliação externa. Avaliação da Aprendizagem. Escola

INTRODUÇÃO

A avaliação tem um papel nuclear no processo de ensino-aprendizagem, que foi se constituindo historicamente por meio do imperativo de práticas pedagógicas, sejam tradicionais ou progressistas que determinam a estrutura curricular da escola. No campo educacional, a avaliação da aprendizagem é uma temática transversal e interdisciplinar que se constitui e objeto de estudos tanto para formação docente quanto para a construção de políticas públicas educacionais. A avaliação faz parte da textura da cultura escolar e é, por vezes, um instrumento sob qual a escola organiza seus processos de socialização pedagógica. É importante destacar que ainda existe muita confusão acerca do sentido da avaliação, de forma que ela ainda é associada às ideias de prova, exames e notas.

A avaliação da aprendizagem não pode ser confundida com a avaliação externa. A primeira se dá no contexto da escola e se constitui na formulação de um juízo de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem, que precisa ser realizado de forma contínua, ao passo que a segunda é um exame realizado periodicamente para verificar o nível de proficiência dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento, em especial português e matemática.

A avaliação da aprendizagem tem por finalidade investigar o processo de ensino-aprendizagem a fim de aperfeiçoá-lo, enquanto as avaliações externas visam o levantamento de informações que somados a outros dados e indicadores possam contribuir com a elaboração de políticas educacionais. Contudo, assim como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa, também é um elemento que interfere na configuração da cultura escolar.

O presente estudo busca analisar como avaliações externas interferem na organização estrutural da escola e nas práticas de avaliação da aprendizagem em sala de aula, por meio de uma breve revisão bibliográfica de cunho qualitativo sobre o tema. Como nossa intenção também é verificar o movimento histórico em que essa temática está inserida, o levantamento bibliográfico foi realizado nos seguintes bancos de dados: Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de História da Educação e Revista História da Educação. Os resultados desta pesquisa são apresentados a seguir. Os resultados dessa investigação são apresentados neste estudo que está estruturado em duas seções.

Na primeira seção, que se subdivide em dois tópicos, apresentamos um breve contexto sobre a avaliação externa na educação brasileira e fazemos um

paralelo entre cultura escolar e cultura avaliativa, buscando definir a cultura escolar e situando a cultura avaliativa como recorte da cultura escolar. Na segunda seção apresentamos os resultados da pesquisa e discutimos a avaliação externa como um elemento estruturante da cultura escolar. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

AVALIAÇÃO EXTERNA E CULTURA ESCOLAR: CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Embora a avaliação da aprendizagem escolar não seja diretamente o foco deste estudo, entendemos que existe uma relação entre esse tipo de avaliação e avaliação externa, de modo que, para compreendermos a segunda, faz-se necessário em diversos momentos nos remetermos à primeira. Inicialmente é importante salientar que a organização do trabalho pedagógico na escola é reflexo das condições socioeconômicas e culturais da sociedade e por essa razão, as concepções pedagógicas expressam o recorte histórico da época que foram idealizadas.

A chegada dos jesuítas ao Brasil com o propósito de consolidar por meio da instrução o projeto colonizador português, inicia o processo de controle dos corpos e da produção de conhecimento que vem sendo perpetuado pela escola. A *Ratio Studiorum*, método pedagógico utilizado pelos jesuítas para educar os filhos dos colonos entre os anos de 1570 -1759, não estabelecia de forma clara uma concepção de avaliação, mas nesse modelo de ensino sustentado na memorização, esperava-se que o aluno reproduzisse com exatidão aquilo que foi exaustivamente ensinado (Santos; Arantes, 2016).

Essa concepção de ensino-aprendizagem predominou de forma potente mesmo após a expulsão dos jesuítas, adquirindo um novo escopo com a emergência das ideias positivistas que orientaram a organização da escola no período da Primeira República, não mais sob o prisma da pedagogia tradicional religiosa, e sim sob a pedagogia tradicional que calcada na cientificidade (Oliveira, 2010).

O século XX trouxe mudanças significativas para a construção de novas concepções de práticas pedagógicas e conseqüentemente para as práticas avaliativas. As concepções de ensino-aprendizagem da escola nova e das pedagógicas progressistas, colocaram o estudante no centro do processo educativo, e trouxeram para o debate pedagógico a necessidade de considerar as especificidades dos

estudantes e seu contexto sócio-histórico no planejamento das práticas educativas. Contudo, ainda é latente, nas práticas pedagógicas de muitas escolas, a associação de prova a exame e, conseqüentemente, de avaliação à nota.

No que se refere a avaliação externa, destacamos dois marcos históricos importantes: as leis de diretrizes e bases da educação de 1971 e 1996. Nesses instrumentos normativos, é possível evidenciar elementos que nos permitem compreender a avaliação da aprendizagem como um desmembramento da avaliação de todo processo educativo realizado por agentes externos à escola, que interferem na organização do processo de ensino-aprendizagem e denotam um controle desse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, concebeu a avaliação da aprendizagem como processo de verificação de aproveitamento ou rendimento expressa por meio de notas e menções e estabeleceu a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Deliberou ainda que a avaliação estaria prevista no regimento da escola e que a União, os sistemas estaduais e do Distrito Federal de ensino prestariam assistência para acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais.

É incontestável que durante o período de vigência dessa legislação, as práticas de avaliação da aprendizagem na escola eram orientadas pelos departamentos de educação, responsáveis pela construção dos modelos de verificação da aprendizagem, em regra baseados em exames e interrogatórios, que deveriam ser reproduzidos pelos professores.

Na LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não havia previsão expressa de um sistema de avaliação da educação no país, mas a atuação externa de atores na orientação das práticas avaliativas fazia parte da organização do processo educativo, que aquela época se pautava no modelo taylorista/fordista de produção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, é mais clara quanto a existência e o propósito das avaliações externas ao prever no Art. 9º, incisos VI e VIII, como dever da União,

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (Brasil, 1996, p. 22).

Nesse sentido, podemos perceber que a partir dos anos de 1990 o papel do Estado como gestor de políticas públicas de avaliação do rendimento escolar na educação básica e no ensino superior, adquiriu mais visibilidade e ficou mais encorpado, e que mesmo com os avanços da LDBN nº 9.394 de 1996, a ideia de verificação do rendimento escolar é resquício da matriz tecnicista da LDB nº 5. 692 de 1971.

A criação de um sistema de avaliação da educação brasileira foi uma demanda proveniente de uma série de acordos entre o Ministério da Educação Brasileiro e a *United States Agency for International Development* (USAID)¹. De acordo com Coelho (2008), no ano de 1987, a fim de cumprir com a agenda americana, o governo brasileiro criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep, que foi substituído no ano de 1990 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb.

As avaliações externas se consolidaram como política de avaliação no contexto de fortalecimento e internacionalização das políticas públicas pautadas no modelo gerencial e instituem uma agenda de gestão da educação que se baseia na responsabilização ou *accountability*, e bonificação (Cardoso; Melo; Pessoa, 2022).

Esse modelo de bonificação das melhores escolas, gestores e professores, que apresentam bons resultados no Ideb (índice que mede a qualidade da educação básica e que tem como um de seus elementos de mensuração os testes de proficiência) vêm sendo progressivamente em alguns estados brasileiros, a exemplo de São Paulo (Bergo, 2016) e Ceará (Costa; Vidal, 2021).

Tanto a avaliação da aprendizagem quanto a avaliação externa têm a sua importância no contexto educacional e precisam ser pensadas e realizadas considerando os aspectos extraescolares que atravessam a estrutura da escola, uma vez que o modelo de educação perpetrada nas escolas é o reflexo das condições políticas, sociais e econômicas da sociedade.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA AVALIATIVA

De acordo com Pol et al (2007) o conceito de cultura escolar ainda é algo que suscita discussões no campo da pedagógica, haja vista que o termo carece de definição e delimitação mais precisa. Para as autoras, a gestão, a antropologia

1 Órgão do estado americano que visava o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, sobretudo dos daqueles que estão sob a zona de influência dos Estados Unidos.

e a sociologia trouxeram algumas contribuições significativas para construção da concepção de cultura escolar.

A gestão, enquanto campo do conhecimento interdisciplinar contribui para a compreensão da cultura escolar por identificar a escola como uma organização, algo que se assemelha a uma empresa, mas que não pode ser tratada como tal, em razão da sua função social. A antropologia também contribui para a compreensão do conceito de cultura escolar, por evidenciar que os valores, comportamentos, e crenças são características inerentes às pessoas, construídas e compartilhadas por elas em diversos espaços sociais. Por fim, a sociologia, concorre para a compreensão do conceito de cultura escolar ao sinalizar que a cultura é um fenômeno social e a escola, enquanto espaço de vivências coletivas produz uma cultura que lhe é própria (Pol, et al, 2007).

Em seus estudos sobre o tema, Barroso (2022) analisa a construção do conceito de cultura escolar, sobre as perspectivas funcionalista, estruturalista e interacionista, e define cultura escolar como “[...] a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e ‘sistemas de ação concreta’ (para utilizar a expressão de Crozier)” (Barroso, 2022, p. 15).

Para Silva (2006), a cultura transversa as ações cotidianas da escola se manifestando nos ritos escolares definindo o modelo de gestão e a organização curricular. São os ritos escolares, ou seja, a forma como a escola define desde a organização espacial das mobílias até a forma como o conhecimento será trabalhado no currículo escolar, que de acordo com Boto (2003) compõe a cultura escolar como projeto de organização da sociedade. Conforme Boto (2003, p387) “[...] Cultura escolar é, como já se verificou, uma dada distribuição do espaço e do tempo escolares: mas compõe-se também dos espaços e dos tempos de inscrição das transgressões [...]”. Dessa forma, podemos inferir que a cultura escolar não diz respeito apenas aos imperativos de construção e organização do tempo e do espaço da escola, mas também, é lugar de contestação desses imperativos.

Embora a cultura escolar seja uma produção inerente à escola, ela também recebe influência e é condicionada por fatores extraescolares que se materializam nos ritos cotidianos e nos modelos e concepções pedagógicas que vão embasar a prática pedagógica.

De acordo com Boto (2014, p.103)

[...] Se a cultura que a escola veicula é, em alguma medida, interna à própria experiência escolar, certamente há saberes, referências, modelos, que são provenientes do exterior, que têm a ver com determinações de poder, da política ou da inscrição social da ciência e que são apropriados pela instituição na forma de conteúdos e de ritos escolares [...]

Nesse sentido, podemos perceber que fatores como: subjetividade, condições econômicas e capital cultural dos sujeitos da escola, bem como políticas públicas e programas governamentais interferem na construção, organização e materialização da cultura escolar, e podem reproduzir as relações de poder e as desigualdades sociais de uma dada comunidade.

Assim, partindo dessa premissa, podemos inferir que a cultura escolar é estrutural. Isso significa dizer que a cultura escolar tem em sua forma elementos basilares que fazem com que essa instituição se apresente tal como é na sociedade, ou seja, a escola possui elementos constitutivos que lhe permitem ser identificada como a instituição social que detém o monopólio da educação, materializada no ensino.

Em seus estudos sobre a constituição histórica da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001), destacam quatro elementos históricos da forma escolar que se consolidaram ao longo do tempo, permitindo com que o modelo escolar e sua forma de socialização se sobrepusesse às demais instituições sociais. São esses elementos: o espaço, o tempo, as relações sociais e o exercício de poder. Quanto a esses dois últimos elementos, Vincent, Lahire e Thin (2001), observam que a valorização da cultura escrita sobre a cultura oral, favoreceu o rompimento com a ordem religiosa que dominou a sociedade até o século XVI, cedendo espaço para o surgimento de uma nova forma de socialização e de produção de saberes, que foi aos poucos sendo incorporadas à estrutura do estado.

Para implementar esse novo processo de socialização e produção de saberes, o estado precisava de um espaço distinto do ambiente doméstico. Conforme observam Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 13), “[...] um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola”. Para organizar a forma como a socialização e a produção dos saberes seria realizada nesse espaço, era necessário também delimitar o tempo.

Nesse sentido, cria-se o tempo escolar, que serve como um marcador do período de vida, definindo e caracterizando uma rotina que é incorporada à vida cotidiana dos sujeitos, de modo que, o tempo escolar passa a ser também um

marcador de tempo para a realização de outras atividades sociais. Nesse novo espaço, surge uma nova forma de relação social, a relação pedagógica, que nas palavras dos autores supracitados “[...] não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 15).

Essa relação pedagógica materializa uma nova forma de relação de poder, que coloca o mestre (professor) em posição de destaque, e que fomenta um fluxo de aquisição ou apropriação de saberes que delega à figura do estudante a responsabilidade de provar que é capaz de aprender. De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), nesse fluxo cabia a criança um,

[...] esforço consciente para reproduzir um ato, uma fala um objeto explicitamente constituído como modelo, e o processo de reprodução que, como reativação prática se opõe tanto a uma lembrança quanto a um saber, tendem a se realizar aquém da consciência e da expressão, portanto, da distância reflexiva que elas supõem [...] (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 23-24),

Esse fluxo, nos remete, também, à ideia de construção de um processo de avaliação, alicerçado em uma lógica circular de reprodução, uma espécie de rito que define e cristaliza uma liturgia que só pode ser exercida pela escola. O que nos permite associar o funcionamento da escola a um instrumento mecânico, uma maquinaria que é ao mesmo tempo um dispositivo de controle e de modelação dos sujeitos (Varela; Alvarez- Uria,1992). A construção de um fluxo de produção de saberes e a forma de socialização realizada na escola foi essencial para distinguir o processo de instrução dessa instituição de outros processos educativos.

Para Frago e Escolano (2001, p. 27)

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos, e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares [...].

Assim, embora exista na escola práticas, saberes e comportamentos que não estão prescritos nas diretrizes curriculares, o que vai prevalecer como forma e modo de organização da cultura escolar é aquilo que foi codificado e ritualizado nos documentos institucionais da escola.

Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Frago e Escolano (2001) ao afirmarem que “[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa, para além de sua materialidade, determinados discursos [...]” (Frago; Escolano, 2001, p. 26). De acordo com essa assertiva, ao analisarmos a forma escolar podemos identificar as intencionalidades que estão traz dos signos, da liturgia e do projeto civilizatório escolhidos pela escola. Podemos verificar como a cultura política, as questões socioeconômicas e culturais interferem na cultura escolar e definem o papel dessa cultura na formação social dos sujeitos.

Nesse contexto, as políticas públicas e programas governamentais interferem na construção da proposta pedagógica da escola, definindo desde a escolha do cardápio da merenda até a seleção dos conhecimentos que compõem a matriz curricular, perpetuando, ressignificando ou extinguindo algumas práticas pedagógicas da cultura escolar. Um exemplo disso são as práticas avaliativas, cujos tempos foram cuidadosamente construídos pela legislação educacional.

É importante destacar, que a forma escolar não pode ser compreendida apenas pelo viés da estruturação administrativa, ela também é reflexo da ação do grupo social que a compõe (Cândido, 2001). É a atuação desse grupo formado por professores, gestores, funcionários e estudantes, que materializa ou não, as determinações das diretrizes curriculares, do regimento escolar e da proposta pedagógica da escola.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como método o estudo bibliográfico e seu principal objetivo foi analisar a interferência das avaliações externas na organização estrutural da escola e nas práticas de avaliação da aprendizagem. Além disso, também tivemos a intenção de verificar no movimento da História da Educação como a compreensão da cultura escolar contribui para identificação e apreensão da cultura avaliativa desenvolvida nas escolas. Nesse sentido, usamos como banco de dados os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos (2018-2022) publicados nas revistas: Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de História da Educação e Revista História da Educação.

Inicialmente cabe destacar que nas bases de dados pesquisadas, no lapso temporal de 2018 a 2022, não foi possível identificar nenhuma produção que discutisse de forma articulada a temática cultura escolar e avaliação externa. Por essa

razão, pautamos nossa investigação no levantamento dos seguintes descritores de forma apartada: cultura escolar, avaliação externa e avaliação da aprendizagem.

Ao todo, nos três bancos de dados localizamos cerca de 96 trabalhos sobre cultura escolar, 1 produção sobre avaliação externa, e 14 trabalhos sobre avaliação da aprendizagem. No que se refere à cultura escolar, identificamos 27 trabalhos publicados na base de dados Cadernos de História da Educação, 37 produções na Revista Brasileira de História da Educação, e 32 na Revista História da Educação. Quanto ao segundo descritor, avaliação externa, identificamos apenas uma produção na Revista História da Educação. Nas demais bases de dados, não localizamos nenhum estudo sobre esse tema. Em relação ao terceiro descritor, avaliação da, identificamos 5 trabalhos publicados em Cadernos de História da Educação, 8 na Revista Brasileira de História da Educação e, 1 na Revista História da Educação, que por sinal, se trata da mesma produção identificada no levantamento do descritor avaliação externa nessa mesma base de dados.

Dos trabalhos identificados apenas 4 se aproximaram do nosso objeto de estudo e nos permitiram compreender como a construção da lógica dos exames, arraigada na cultura escolar, é condicionada pelo contexto socioeconômico e pelas políticas educacionais formuladas em cada contexto histórico para responder às demandas da superestrutura de poder vigente. Dessa forma destacamos uma breve análise das seguintes produções:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No artigo “Inspeção da educação em Portugal: da Monarquia até à atualidade, Carvalho e Joana (2022) ao traçarem um breve histórico sobre a construção do sistema de avaliação da educação em Portugal, da Monarquia a atualidade, destacam os avanços e retrocessos das políticas avaliativas adotadas para monitorar, fiscalizar e controlar o projeto de educação desenvolvido pelo sistema escolar português. Esses processos foram intensificados com o advento do neoliberalismo com a finalidade de avaliar a qualidade e responsabilizar as escolas. Silva (2018), no artigo “Era uma vez... Uma editora, um livro: Admissão ao Ginásio, Editora do Brasil (Décadas De 1940-1960)”, ao pesquisar a história do Livro Admissão ao Ginásio, da Editora Brasil, identificou a sutil interlocução entre cultura escolar e cultura política ao verificar como o mercado editorial de livros didáticos buscou se adequar às legislações educacionais vigentes no Brasil entre 1943 a 1971, evidenciando como a Editora

Brasil conseguiu, por meio de sucessivas adequações dos conteúdos cobrados no exame de admissão ao ginásio, tornar o Livro Admissão ao Ginásio o recurso didático mais utilizado pelas escolas preparatórias para o exame de admissão por três décadas. O que permitiu que a Editora Brasil tivesse uma expansão considerável no país, sobretudo durante o período militar e nos leva a inferir que a expansão do mercado editorial didático no Brasil está associada à expansão do ensino secundário.

Dias e Paes (2018) no artigo “O curso secundário ginásial do Instituto Samuel Graham: ritos de passagem”, ao investigarem as práticas pedagógicas realizadas no Instituto Samuel Graham em Jataí no estado de Goiás, em especial os exames de admissão ao ensino secundário (ginásio) neste instituto, identificaram na cultura escolar dessa instituição a prática da oferta de aulas preparatórias para o exame de admissão. Essas aulas aconteciam paralelamente às aulas regulares e era comum ter na sala de aula estudantes que não conseguiram passar em exames de admissão anteriores. As atividades desenvolvidas eram focadas nos conteúdos de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil, disciplinas que constituíam o cerne dos exames. O estudo desenvolvido por Dias e Paes (2018), salientam o caráter seletivo dos exames de admissão, bem como o fato de que até a década de 1980, o ensino secundário (ginásio) era um privilégio de poucos.

No artigo “Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas” Gil (2020), investiga a constituição histórica do sistema de atribuição de notas que caracteriza a cultura de avaliação da aprendizagem na escola moderna, a partir da análise das fichas de notas de estudantes do ensino primário de uma escola confessional de Porto Alegre entre os anos de 1954 e 1957. Gil (2020), destaca que os sistemas se organizam com base nos resultados dos processos avaliativos supervalorizando os aspectos quantitativos que evidenciam os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar para balizar as políticas educacionais, ao passo que os processos sócio-históricos que definem esses índices são por vezes ignorados. A avaliação é uma prática cotidiana da escola, que se orienta por uma lógica classificatória que orienta a atuação do estudante no processo educativo, uma vez que lhe é atribuída uma nota tanto para medir a quantidade de conteúdo que conseguiu internalizar, quanto para classificar seu comportamento.

Dos relatos históricos das produções elencadas acima, percebemos que desde o momento que assumiu para si a responsabilidade pelo processo de escolarização do povo, em especial das classes populares, o estado vem construindo instrumentos de controle e monitoramento da educação, sendo as políticas de

avaliação externas, o mecanismo mais utilizado para medir a qualidade do ensino ofertado. O que ocorreu no modelo de ensino português investigado por Carvalho e Joana (2022) também é verificado em outros países como os Estados Unidos da América (Fernandes, 2005)

Com o advento do neoliberalismo, a lógica do mercado passou a definir os rumos e as práticas da política de avaliação da educação, a iniciativa privada ganhou cada vez mais espaço na articulação dessas políticas, de olho no retorno econômico que podem ter com a venda de cursos para formação continuada de professores e materiais didáticos que prometem fazer o milagre de alavancar a nota das escolas no Sistema de Avaliação da Educação Básica -Saeb. Essa realidade também nos remete aos estudos de Silva (2018) acerca da expansão do mercado editorial, em especial, da Editora Brasil, durante o percurso histórico de vigência dos exames admissionais para o ensino secundário, entre as décadas de 1940 a 1970.

Simultaneamente, a pesquisa realizada por Dias e Paes (2018), além de identificar a construção de uma prática pedagógica voltada para aprovação dos estudantes nos exames de admissão, também evidenciou como caráter meritocrático, seletivo e classificatório dos exames serviu como instrumento de controle para o acesso ao ensino secundário, legitimando o discurso do mérito para tirar do estado sua responsabilidade pela educação. Nos dias atuais, os resultados das avaliações externas servem para responsabilizar as escolas pelo fracasso dos estudantes e os professores pela qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que bonificam as escolas e os professores que apresentam bons resultados nos indicadores educacionais.

Essa breve análise nos permite inferir que as avaliações externas ou os exames, podem interferir na organização estrutural da escola, delineando aspectos de sua cultura e fomentando práticas avaliativas do processo de aprendizagem que correspondam às intencionalidades do sistema.

Tanto Boto (2014) quanto Frago e Escolano (2018) são precisos ao perceberem que a cultura escolar sofre interferências de fatores externos e que sua materialidade expressa um discurso. Da nossa breve análise, podemos verificar que os exames ou as avaliações externas, são elementos que vêm ao longo da história interferindo na forma como a escola organiza sua proposta pedagógica (um recorte da cultura escolar) com o objetivo de corresponder ao discurso da qualidade da educação aperfeiçoado pelo neoliberalismo.

A política de avaliação da educação implantada pelo estado é um instrumento de controle do tipo de saber ou conhecimento que é socializado na escola e conseqüentemente do tipo de cidadão que é formado por essa instituição. Essa política, de certa forma, também assegura a “pedagogização das relações sociais” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 10), mantendo o monopólio do estado sobre a educação institucionalizada, de modo que, não exista na sociedade uma instituição com a mesma forma que a escola.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 29),

[...] escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas a constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto a maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto às práticas dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir. Os saberes objetivados, explicitados, fixos, que se pretende transmitir colocam um problema historicamente inédito quanto ao modo de transmissão do saber. Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização etc.).

De acordo com essa assertiva, notamos que a internalização de determinados saberes pelos estudantes, é um dos objetivos do processo de socialização desenvolvido na escola. A seleção, hierarquização e sistematização desses saberes é de responsabilidade da escola, cabendo ao estado a função de verificar se a instituição escolar vem concretizando seu objetivo. Tanto a escola quanto o estado lançam mão da avaliação para verificar se seus objetivos estão sendo alcançados.

A escola, por meio da avaliação da aprendizagem, faz uso do sistema de notas para identificar a quantidade de saberes que o estudante internalizou. O estado, por sua vez, busca por meio das avaliações externas identificar o nível de proficiência dos estudantes. Tanto no modelo de avaliação da escola quanto do estado, os aspectos quantitativos adquirem grande relevância. No primeiro caso, a nota serve para aprovar ou reprovar os estudantes, classificando-os como bons ou maus. No segundo caso, a nota é usada para ranquear as escolas, classificando-as como boas ou más conforme o nível da qualidade do ensino. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Gil (2020) destaca a relevância que o sistema de notas tem

dentro dos sistemas de ensino, concorrendo para organizar a estrutura das escolas e definir as políticas educacionais.

É incontestável que a avaliação é um recorte importante da cultura escolar e que por meio dela podemos conhecer como a escola está estruturada. Contudo, não é possível desvelar a estrutura da escola sem considerar o movimento histórico que alicerça sua construção. É por meio da análise e problematização histórica da cultura escolar que conseguimos compreender os elementos que constituem sua forma e o papel que ela desempenha na construção da sociedade. Os processos avaliativos, internos ou externos à escola, são recortes importantes da cultura dessa instituição, pois é sobre eles que a escola organiza sua liturgia acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão realizada, é possível inferir que nossa cultura de avaliação é uma herança da lógica dos exames (testagem) da pedagogia jesuítica, que atravessou a estrutura de organização dessas instituições, perpetuando a uma concepção de avaliação que se confunde com os procedimentos de atribuição de notas.

Desse modo, os resultados levantados denotam que as avaliações externas ou exames, vêm no decorrer da história ganhando um papel central na organização dos sistemas de ensino, acompanhada pela expansão da iniciativa privada que vê na educação um nicho promissor, seja para implementar seu modelo gerencial na gestão das políticas educacionais, ou para vender seus promissores serviços e produtos que prometem alavancar os resultados das escolas nos indicadores educacionais.

Os desdobramentos deste estudo nos permitem refletir, mais uma vez, sobre a necessidade de rompermos com a lógica classificatória e selecionadora das avaliações, e implementarmos uma cultura de avaliação formativa e emancipadora, que permita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem questionar de forma crítica sua postura cidadã e seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.>

camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 03 set 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set 2022.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In: (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" In: **Revista da UNESP, s/d**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 04 set 2022.

BERGO, Luisa Foppa. **Desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente** / Luisa Foppa. São Carlos : UFSCar, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8681/DissLFB.pdf?sequence=1&issAllow ed=y>. Acesso em: 09 set 2022.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5XHnXS-583pw3QLYfMXXfh7b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 set 2022.

BOTO, Carlota. A liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. In: **Revista História da Educação (online)**, Porto Alegre, vol. 18, n.44. set/dez 2014. p.99-127. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765/pdf_31. Acesso em 09 set 2022.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978.

CARDOSO, Paôla Fortunato. MELO. Lúcia de Fátima. PESSOA, Valda Inês Fontenele. A política de responsabilização e bonificação na educação: elementos iniciais. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7. p. 311-327. – 2020. In: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2545>. Acesso em: 15 set 2022.

CARVALHO, Maria João de. JOANA, Luciana. Inspeção da educação em Portugal: da Monarquia até à atualidade. In: **Revista História da Educação (Online)**, v. 26, p. 1-32, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/e109590/84482>. Acesso em: 27 nov 2022.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf>. Acesso em: 01 out 2022.

COSTA, Anderson Gonçalves. VIDAL, Eloisa Maia. Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 415-436, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5N6jYgHHKtj3ffZTpbQymp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set 2022.

DIAS, Kamila Gusatti. PAES, Ademilson Batista. O curso secundário ginásial do Instituto Samuel Graham: ritos de passagem. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n.3, p. 780-798, set. /dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/46025/24607>. Acesso em: 26 nov 2022.

RAGO, A. V., ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: _____, **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4697360/mod_resource/content/1/FRAGO%2C%20A.%20V.%3B%20ESCOLANO%2C%20A.%20Curr%C3%ADculo%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.pdf. Acesso em: 20 nov 2022.

FERNANDES. Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Textos Editores. Porto, Lisboa, 2005.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. In: **Proposições**. v. 16. n. I (46) - jan./abr.2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643753/11268>. Acesso em: 10 set 2022.

GIL, Natalia de Lacerda. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n.3, p. 923-941, set. /dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56866/29692>. Acesso em: 26 nov 2022.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves. A matriz positivista na educação brasileira. Uma análise das portas de entrada no período Republicano. In: **Diálogos Acadêmicos: Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo**. vol. 1. n.1. out/ jan. 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf. Acesso em: 29 de set_2022.

POL, Milan *et al.* Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. In: **Revista Lusófona de Educação**, 10, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34911872006.pdf>. Acesso em: 11 set 2022.

SANTOS, Mariane Cristinedos. ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas. In: **De Magistro de Filosofia**, Ano IX - no. 18. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2016/04/conhecendo-um-pouco-soh-bre-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-hist%C3%B3ria-concep%C3%A7%C3%B5es-e-tradi%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 11 set 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. In: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?lang=pt>. Acesso em: 12 d set 2022.

SILVA, Cristiane Bereta. Era uma vez... Uma editora, um livro: Admissão ao Ginásio, Editora do Brasil (Décadas De 1940-1960). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v.18, p. 1-25, 2018. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 25 nov 2022

VARELA, Julia. ALVAREZ –URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**, v. 6, p. 1-17. 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 16 out 2022.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-48, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf. Acesso em: 25 nov 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.007

C.E.I.M. SIDNÉIA DA SILVA COSTA: ENTRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UMA CRECHE INTEGRAL DE MARICÁ / RJ

RENATA TOLEDO PEREIRA

Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/ UFRJ, retpereira@yahoo.com.br.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a história do Centro de Educação Infantil Municipal Sidnéia da Silva Costa, bem como as memórias que permeiam sua trajetória. Foi inaugurado no ano de 2019, mas a luta pela sua existência antecede o citado período. O C.E.I.M. está localizado, oficialmente, no bairro de Araçatiba, primeiro distrito do município de Maricá / RJ, situado na região metropolitana do estado. Todavia, diante de memórias em disputa, percebemos a tentativa de apagamento da história do bairro com a troca de seu nome, anteriormente denominado de Saco das Flores. Essa mudança é fruto das alterações recentes da lei de abairramento municipal. Sua patronesse foi uma professora da rede municipal de ensino, nascida em Maricá. Sidnéia contribuiu arduamente para a qualidade da educação, principalmente aquela oferecida na zona rural. Como referencial teórico-metodológico, dialogamos com a categoria de “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989), ressaltando a importância da história das instituições escolares (XAVIER et al, 2022) para a construção da identidade institucional. As fontes utilizadas consistem na documentação da Secretaria Municipal de Educação de Maricá, publicações do Jornal Oficial de Maricá, entrevistas e obras acadêmicas acerca do tema. As considerações finais apontam para a necessidade de preservação das memórias e divulgação de histórias sobre o bairro Saco das Flores e o C.E.I.M., visando sua ressonância entre as gerações de futuros(as) educandos(as) e a comunidade escolar.

Palavras-chave: História da educação; instituição escolar; memórias escolares; Maricá/RJ.

INTRODUÇÃO

O Centro de Educação Infantil Municipal Sidnéia da Silva Costa¹ foi inaugurado no dia 18 de dezembro de 2019 e está localizado no primeiro distrito da cidade de Maricá que, por sua vez, pertence à região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, a unidade escolar possui 21 turmas, com 323 alunos e 97 funcionários, funcionando em tempo integral. Atende turmas de Berçário II, Maternal I e II, Pré I e II, que fazem parte da educação infantil, primeira etapa da educação básica, nos segmentos de creche e pré-escola. A direção geral está à cargo da professora Patrícia Ornellas e a direção adjunta é composta pelas professoras Kíssela Nascimento e Juliana Soares.

A construção da referida instituição, na localidade conhecida como Boqueirão, teve início no ano de 2017, com o estudo de topografia do terreno. Foi anunciada por meio de registro fotográfico da visita às suas terras, realizada em 20 de janeiro daquele ano, pelo prefeito Fabiano Taques Horta, acompanhado, naquele momento, do vice-prefeito Marcos Ribeiro, da secretária de educação Adriana Luiza da Costa e da subsecretária educação Marcelle Vieira Ribeiro, documentada no Jornal Oficial de Maricá².

Conforme depoimentos³ de moradores da região, o terreno escolhido para a construção da escola se constituía em uma área pública reservada no loteamento Jardim Balneário, criado em 1945.

1 Exerço a função de orientadora educacional do C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa desde março / 2021. Todavia, quando atuava como assessora técnica da Secretaria Municipal de Ciência, Tecnologia e Comunicações (2017-2020), desenvolvi uma exposição com a história da escola e da patronesse para o dia da inauguração da instituição, com o apoio da diretora Patrícia Ornellas e da historiadora Maria Penha de Andrade e Silva, devido à minha ligação com o bairro do Saco das Flores e a equipe profissional. Esta pesquisa também serviu de fundamentação para o Projeto Político-Pedagógico e de subsídio para a realização de atividades educativas, juntamente com a pesquisa sobre o bairro, que originou o meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia (UFF, 2011).

2 Cf. PREFEITURA MUNICIPAL DE MARICÁ. Prefeitura construirá mais duas escolas. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano IX, edição n. 731, de 25 de janeiro de 2017, capa.

3 As fontes orais, consultadas em 2019, são identificadas como: 1) Edina Brum Meira da Silva, nascida em 08/05/1964, 55 anos; 2) Edneia Brum Chagas, nascida em 18/01/1963, 56 anos; 3) Elite Brum da Silva, nascida em 17/10/1939, 80 anos; 4) Fátima Aparecida Silva de Souza, nascida em 11/10/1962, 57 anos; 5) Josiane da Silva Costa, nascida em 25/03/1980, 39 anos; 6) Marcos de Dios Coelho, 26/06/1957, 62 anos; 7) Maria Aparecida de Brito Pereira, nascida em 20/01/1961, 58 anos; 8) Maria da Penha Correia da Silva, nascida em 06/02/1944, 75 anos; 9) Mayka Iva Marques Fiore, nascida em

Fig. 1. Dia da inauguração do C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa, em dezembro / 2019.



Fonte: internet

A construção da creche foi viabilizada com recursos provenientes do Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), instituído pelo Governo Federal em parceria com os municípios.

O programa foi criado pela Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, visando a garantia ao acesso de crianças a creches e escolas e a melhoria da estrutura física das unidades de educação infantil do país. Para tal, o Proinfância apresenta

05/05/1973, 46 anos; 10) Paulo Bela Cruz Nunes, nascido em 03/08/1983, 36 anos; 11) Renata Costa Mendes Franco, nascida em 18/05/1982, 37 anos. Considera-se a idade em que o(a) depoente tinha à época da realização da entrevista.

projetos-padrão, com opções de plantas arquitetônicas de acordo com o quantitativo de alunos e suas necessidades educacionais, respeitando parâmetros técnicos em busca da qualidade da educação.

Cabe destacar que foram erguidas outras creches no município de Maricá seguindo esse formato, como: C.E.I.M. Marilza da Conceição Rocha Medina, em Cordeirinho (2º distrito); C.E.I.M. Lucimere Rodrigues de Melo, em Santa Paula (3º distrito); C.E.I.M. Professor José Carlos de Almeida e Silva, no loteamento Bosque Fundo, em Inoã (3º distrito); C.E.I.M. Valéria Ramos Passos, em Itaipuaçu (4º distrito).

A PATRONESSE DA ESCOLA: QUEM FOI SIDNÉIA DA SILVA COSTA?

Inicialmente, a instituição era chamada, provisoriamente, de C.E.I.M. Boqueirão, com a indicação da região em que a creche seria construída, uma vez que as autoridades políticas estavam dialogando a respeito da denominação oficial. Vale destacar que suas atividades tiveram início antes da inauguração do prédio atual, no início do ano de 2019, na área da Escola Municipal Maurício Antunes de Carvalho, que antes era destinada à educação infantil, composta por três salas de aula, sala de direção / orientação educacional e pedagógica / secretaria / almoxarifado e um pátio / refeitório.

Após alguns meses, foi decidido que a Professora Sidnéia da Silva Costa seria a homenageada através da inauguração do equipamento público. Apesar de não ter ligação com a comunidade escolar, a docente nasceu e cresceu na cidade, além de ter contribuído para o crescimento e a consolidação da rede municipal de educação, especialmente em escolas localizadas na zona rural.

A professora Sidnéia da Silva Costa nasceu em 11 de abril de 1961, na cidade de Maricá/ RJ. É lembrada pela sua determinação, disciplina e organização em tudo que realizava em sua vida. Filha de Diniz Mariano de Barros e Elite Brum da Silva. Segunda filha do segundo casamento do seu pai, tinha onze irmãos, sendo seis por parte apenas de pai – Dulcileia Mariano de Barros, Dulcineia de Barros, Dilson de Barros, Djalma de Barros, Mario de Barros e Dilma de Barros – e cinco por parte de pai e mãe – Sidnei Brum da Silva, Emilton da Silva, Edineia Brum das Chagas, Edina Brum Meira da Silva e Euzineia da Silva Afonso.

Estudou no Grupo Escolar Elisiário Matta e realizou o Curso Normal no Colégio Maricá, que posteriormente passou a ser denominado de Colégio Cenecista Maricá. Formou-se no ano de 1980.

Fig. 2. Sidnéia foi uma aluna dedicada durante seus estudos no Grupo Escolar Elisiário Matta, participando das atividades propostas, como o Desfile Cívico



Fonte: Acervo da Família

Em 1979, casou-se com o maricaense Paulo Jorge Alves da Costa. No ano seguinte, nasceu sua primeira filha, Josiane da Silva Costa. No ano de 1986, deu à luz ao seu segundo filho, Thiago da Silva Costa.

Iniciou no magistério na Escola Municipal Antônio Rufino de Souza Filho, no bairro da Gamboa, como professora, em 1º de março de 1982. Trabalhou em outras escolas, totalizando 29 anos de atuação profissional na rede pública municipal.

Devido ao seu desempenho profissional, no ano seguinte, foi convidada a assumir o cargo de auxiliar de direção (1983) e, posteriormente, de orientadora pedagógica, no período de 1988 a 1989. Foi diretora geral da escola entre os anos de 1989 a 1998. Atuou como auxiliar de direção, na Escola Municipal Vereador Aniceto Elias, em Inoã, de 1999 a 2000.

Fig. 3. Sidnéia e a equipe na Festa do Dia dos Professores da Escola Municipal Antônio Rufino de Souza Filho



Fonte: Acervo da E. M. Antônio Rufino de Souza Filho / Sem data)

Retornou para a E. M. Antônio Rufino, como secretária escolar, no ano 2000, permanecendo até o ano de 2008. Exerceu essa função também na Escola Municipal Jacintho Luiz Caetano, situada no bairro do Caju, quando a primeira escola foi fechada provisoriamente para reforma por causa de problemas apresentados em sua estrutura.

Antes de seu falecimento, em 17 de junho de 2011, já havia retornado à E. M. Antônio Rufino, desde 2009, onde estava atuando como secretária, tendo recepcionado a todos, com muita felicidade, na reinauguração da sua escola do coração.

A professora Sidnéia da Silva Costa deixou um grande legado para a educação maricaense, auxiliando na organização da rede pública municipal, a partir de sua luta junto com outros educadores, na década de 1980, pela conquista da estabilidade do funcionário público e sua conseqüente valorização, com a garantia do plano de cargos e salários. Ao atuar nas diversas escolas pelas quais passou, exercendo funções ligadas à docência, à coordenação e à gestão escolar, sempre demonstrou muito comprometimento e envolvimento na oferta de uma educação de qualidade para as classes populares, fundada em relações de afeto e companheirismo.

“A CRECHE DOS SONHOS”: O C.E.I.M. E AS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DA REGIÃO DO SACO DAS FLORES

De acordo com Maria Aparecida de Brito Pereira – moradora do local, funcionária pública lotada em unidades escolares municipais há mais de vinte anos –, a comunidade sempre desejou essa creche, pois as mães e demais integrantes das famílias necessitavam trabalhar em busca de melhores condições de vida, sendo as outras creches existentes distantes do bairro, além de não terem como pagar uma cuidadora ou uma instituição particular. Agora que o sonho se tornou realidade, possuem um lugar seguro para deixarem suas crianças, o que pode transformar a vida da população.

A instituição é considerada “a creche dos sonhos”, conforme dito pela depoente acima, uma vez que suas instalações possuem dois blocos interligados por um pátio coberto, sendo formados pelos seguintes ambientes: hall, administração, sala de professores / reuniões, fraldários / depósitos, sala de amamentação, solário, sanitários acessíveis adulto e infantil, lactário com área de higienização pessoal / preparo de alimentos / lavagem de utensílios, copa, lavanderia, rouparia, vestiários feminino e masculino, cozinha com bancadas para preparo de diversos tipos de alimentos, despensa, varanda de serviços, pátio de serviço, uma sala multiuso, 5 salas de aula de alvenaria, 19 salas modulares, almoxarifado, espaço destinado à parte elétrica e telefonia, refeitório e playground (parquinho).

A inauguração do C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa ocorreu em 2019, mas, a idealização deste sonho – a construção de uma creche em horário integral⁴ no bairro – já fazia parte do cotidiano da comunidade há certo tempo.

Apesar da escola estar localizada, oficialmente, no bairro de Araçatiba, a região é conhecida como Saco das Flores. Esta mudança é decorrente de alterações na lei de abairramento municipal⁵. Entretanto, diante de memórias em disputa, percebemos a tentativa de apagamento da história do bairro com a troca de seu nome.

4 É importante destacar que o funcionamento em horário integral, de todas as turmas, só teve início no segundo semestre de 2022, após o período de isolamento imposto pela pandemia de Covid-19, respeitando a volta às aulas presenciais em formato híbrido e escalonado por turmas, conforme cronograma estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação.

5 Cf. PREFEITURA MUNICIPAL DE MARICÁ. Lei complementar n. 207, de 16 de junho de 2010, que fixa a divisão, denominação e respectiva delimitação dos distritos e dos bairros, do município de Maricá. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano IV, n. 207, de 28 de junho de 2010, p. 7-20.

O bairro Saco das Flores⁶ era ocupado pelos indígenas tupinambás, que chamaram a localidade de “Macaíba”, popularmente conhecido como “coquinho de catarro”, uma planta que existia em abundância na região. Observa-se a influência indígena na realização da pesca, nos hábitos alimentares, no diagnóstico e na cura de doenças.

Com a ocupação colonizadora portuguesa, optou-se pela organização do território brasileiro em sesmarias para facilitar o povoamento e a administração das novas terras. No ano de 1598, o governador Rodrigo de Miranda Henriques concedeu uma sesmaria a Simão de Oliveira Pereira, compreendendo o equivalente a três mil braças de terra, correspondendo à quadra da lagoa do Boqueirão até a lagoa da Preguiça, onde estava localizado o bairro citado.

O bairro era um local privilegiado, uma vez que a sua posição geográfica era tida como uma espécie de outeiro, protegendo os moradores de enchentes e das fortes chuvas. Era rota de escoamento de gêneros alimentícios, pescados, negros e negras escravizados, que saíam do bairro conhecido atualmente como Barra de Maricá, que beira o Oceano Atlântico, indo em direção à Vila de Santa Maria de Maricá, passando pelo bairro Saco das Flores, que ganhou esta denominação no século XIX. Também possibilita uma vista privilegiada da Matriz de Nossa Senhora do Amparo, podendo, até hoje, ser ouvido o toque do sino.

O nome do bairro é explicado através de três versões. A primeira versão consiste na denominação do nome saco, assim chamado devido à enseada que se formava durante a entrada das águas do mar para as lagoas. A segunda versão é baseada nos relatos de antigos moradores, revelando que, em noites calamitosas de lua cheia, aparecia um vulto coberto com um saco, que foi batizado pelos moradores de Suplício, em homenagem à São Sulpício – um santo recorrente na intercessão pelos necessitados. A terceira versão mostra a composição do nome do bairro pela palavra flores, referente à existência em abundância na região da papoula vermelha de São Francisco, usada pelos moradores na ornamentação da cerca de suas casas, de festas e de casamentos. Hoje, essa planta quase não é encontrada nos arredores do bairro.

O bairro foi visitado por inúmeras personagens importantes na história municipal, estadual, nacional e, inclusive, internacional, dentre elas: o príncipe alemão

6 Pesquisa publicada em: PEREIRA, Renata Toledo. **Memória e história do bairro Saco das Flores: educação patrimonial na E. M. Maurício Antunes de Carvalho, Maricá-RJ.** Monografia da Graduação em Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, 2011.

Alexandre Wied-Neuwied, o presidente da Província do Rio de Janeiro Joaquim José Rodrigues Torre (1834-1836), a dançarina Luz Del Fuego e o governador do Estado do Rio de Janeiro Roberto Silveira (1959-1961).

Um morador da localidade foi o ex-prefeito de Maricá Odenir Francisco da Costa, que exerceu seu primeiro mandato no período de 1973 a 1976, seu segundo mandato de 1989 a 1990, afastando-se em abril para ser candidato a deputado estadual, sendo substituído pelo vice-prefeito Hélio de Assis. Mas, ao perder a eleição, pediu restituição do cargo, voltando no mês de agosto de 1991, em que permaneceu até o final daquele ano.

Odenir teve como marco de seu mandato a construção da ponte do Boqueirão, que liga o bairro do Saco das Flores à Barra de Maricá, facilitando o trajeto que antes era feito de canoa. Contudo, o aumento populacional justificou esta construção, considerada grandiosa para a época. A ponte do Boqueirão foi inaugurada em 31 de janeiro de 1977, no último dia de mandato do referido prefeito. O prefeito eleito Luciano Rangel fez uma homenagem ao seu pai, dando o nome da ponte de Prefeito Arthurzindo de Abreu Rangel.

A economia, à época, constituía-se da pesca e da criação de animais, como bois, porcos e galinhas. No entanto, a pesca era a marca essencial da localidade, fazendo desta um polo para a comercialização de peixes e camarões. Tal atividade originou a comemoração de diversos festejos, em tempos de fartura na pescaria, além de ser a principal atividade da imensa parte dos moradores. A pescaria também fazia brotar, de seus praticantes, a inspiração para a realização de festas e a escrita de poemas, produções estas que mostram o seu cotidiano em outros tempos.

A lagoa do Saco das Flores representa um elo entre o passado e o presente do bairro, possibilitando, assim, uma relação de pertencimento entre os moradores e a localidade. Antes, ela era fonte de sustento para os moradores e de beleza ímpar, com águas cristalinas e arredores floridos. Nos dias atuais, mesmo com suas águas poluídas devido ao esgoto despejado pelas casas e com a diminuição do número de camarões e de peixes, a lagoa continua oferecendo alegria à comunidade, com sua beleza que constitui a paisagem local. Também é um meio de diversão para as crianças, apesar do risco para a saúde, devido às bactérias que contêm em esgotos e em animais, uma vez que cavalos e outros bichos se banham e se alimentam em suas águas.

Nos anos 1950, o bairro começou a ser loteado através de tratores e demarcado por nomes conhecidos no município, como o senhor Bento Manuel Procópio e o seu Marques. Por causa disso, surgiram dois loteamentos: o Jardim Balneário Maricá e o Jardim Miramar. O Jardim Balneário Maricá teve seus terrenos vendidos e se localiza mais próximo ao Centro. É a parte mais valorizada do bairro e a maioria de seus moradores não se identifica como pertencendo ao Saco das Flores, diante da presença do tráfico de drogas na localidade. Por essa razão, tais moradores dizem que moram no Centro ou se referem ao nome do loteamento como bairro.

O Jardim Miramar é resultado de várias ocupações irregulares e, com isso, atraiu moradores provenientes das classes populares de outros bairros do município diante da proximidade ao Centro de Maricá e de melhores oportunidades de trabalho. Contudo, o descaso das autoridades com os moradores desta região durante vários anos propiciou a intensificação da vulnerabilidade social com o crescimento da pobreza, do elevado índice de gravidez na adolescência e do tráfico de drogas, atraindo, inclusive, criminosos de outros estados.

O bairro Saco das Flores localiza-se no primeiro distrito de Maricá – Centro – e beira uma das principais avenidas da cidade – a Avenida Ivan Mundin, antiga estrada do Boqueirão, que liga o Centro da cidade à praia da Barra de Maricá. A localidade possui vários estabelecimentos de comércio de pequeno porte, em especial bares e mercearias, e duas escolas públicas municipais: a E. M. Maurício Antunes de Carvalho e o C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa.

Considerando a atual divisão política, Maricá é um município que se situa na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, a 60 km da Capital. Devido à sua extensão territorial, 361,572 km², o município é dividido em quatro distritos – Centro, Ponta Negra, Inoã e Itaipuaçu–, além de fazer fronteira com os municípios de São Gonçalo, Niterói, Saquarema, Itaboraí e Tanguá. A cidade é conhecida por sua potencialidade turística, detentora de belas praias, montanhas e lagoas, que possibilitam a prática de esportes radicais. Suas atividades econômicas principais são o comércio de pequeno porte, o setor de serviços e o pré-sal.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Maricá encontra-se em desenvolvimento acelerado, visto que a população é composta por 197.300 habitantes⁷. Maricá deixou de ser uma cidade de veraneio ao abrigar

7 Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e estados: Maricá.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/marica.html>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

peessoas que fogem da violência de Niterói e do Rio de Janeiro ou em busca de programas sociais necessários para a sobrevivência durante os tempos de pandemia, mas que continuam trabalhando nestes municípios.

O município possui 67 escolas, incluindo instituições de educação infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Segundo o IBGE, 96,4% é a taxa de escolarização da população que compreende a faixa etária de 6 a 14 anos, ou seja, englobando a formação dos nove anos do ensino fundamental. A rede pública efetuou 24.960 matrículas no ensino fundamental em 2021, não contabilizando o quantitativo referente à educação infantil.

Recentemente, novas oportunidades estão surgindo para os maricaenses graças à construção do COMPERJ (Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro) e à descoberta de uma reserva de petróleo no Campo Tupi, localizado na Bacia de Santos, região onde Maricá está inserida. O município, de acordo com o IBGE, sedia mais de 50 % deste campo.

O COMPERJ é um complexo construído em Itaboraí e, em seu raio de atuação, abriga municípios como: Maricá, Niterói, Magé, Itaboraí, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Guapimirim, Nova Friburgo, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, Saquarema, Silva Jardim, Tanguá e Teresópolis. Seus objetivos são a produção de produtos petroquímicos e o aumento do número de empregos neste setor.

Maricá já recebe os royalties, que constituem uma contribuição paga aos municípios pelos campos de exploração de petróleo. A Prefeitura Municipal de Maricá vem investindo em projetos educacionais e de qualificação, como o Programa Passaporte Universitário e a oferta de cursos na área tecnológica, da construção civil, da moda, dentre outros, atraindo moradores de municípios vizinhos, principalmente no período pandêmico, aumentando significativamente o índice populacional. Porém, ainda é uma preocupação se essa realidade econômica acarretará mudanças e desenvolvimento para o município ou marginalizará a população maricaense.

Em relação ao bairro Saco das Flores, apesar do investimento das autoridades locais nos últimos anos, ainda são poucas as opções de lazer: uma lagoa poluída, uma quadra poliesportiva – inaugurada em 2008 e que necessita de reforma –, um campo de futebol e uma praça no bairro vizinho. Foi inaugurado recentemente um posto de saúde, além da existência de duas escolas públicas municipais: o C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa, que oferece turmas de educação infantil em tempo integral; e a E.M. Maurício Antunes de Carvalho, inaugurada em 26 de maio de 2002, que

possui turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e projeto de esportes com aulas de atividades no contraturno e aos finais de semana.

Tais equipamentos públicos são de fundamental importância para evitar que as crianças e os jovens se dispersem com outros tipos de atividades não desejadas para o seu presente e futuro. Também possuem a responsabilidade e o compromisso em preservar e valorizar a identidade dos moradores pertencentes à comunidade local, difundindo saberes e informações em prol da defesa de suas histórias e memórias. É nesse intuito que a equipe do C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa incentiva e realiza atividades pedagógicas em prol da divulgação do patrimônio memorialístico, historiográfico e material da região.

METODOLOGIA

Como referencial teórico-metodológico, dialogamos com a noção de “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989), ressaltando a importância da história das instituições escolares (XAVIER et al, 2022) para a construção da identidade institucional. As fontes utilizadas consistem na documentação da Secretaria Municipal de Educação de Maricá, publicações do Jornal Oficial de Maricá, entrevistas e obras acadêmicas acerca do tema.

A memória coletiva fortalece o sentimento de pertença a um determinado grupo. Por tal razão, é importante transmitir e valorizar essas memórias, tendo a escola um papel essencial nesse processo. Com isso, a realização de projetos – voltados para a educação patrimonial, a história, a geografia e o meio ambiente – possibilita a solidificação deste sentimento entre os membros da comunidade escolar.

Entretanto, a memória coletiva também pode ser utilizada como um meio de dominação e violência simbólica de um grupo, influenciando na seleção daquilo que é transmitido e ensinado na escola. Sendo assim, um caminho em busca da resistência é optar pelo trabalho com a história oral a partir de uma perspectiva que privilegie a voz dos oprimidos, dos marginalizados, das minorias e dos excluídos, fazendo emergir às “memórias subterrâneas”, que são constantemente apagadas e silenciadas por uma memória dita oficial. (POLLAK, 1989, p. 4)

Diante disso, percebemos a existência de memórias em disputa no que diz respeito à denominação do bairro em que está localizado a escola, antes chamado oficialmente de bairro Saco das Flores e, após a mudança na legislação municipal,

passou a ter o nome de Araçatiba. Observamos, através das fontes orais, que a comunidade não aceita a referida mudança, uma vez que a atual denominação abrange um território vizinho, próximo a outra margem da lagoa, conforme marcado na mentalidade da população ao longo dos anos.

Esta postura indica que não há o reconhecimento da atual nomenclatura, pois afeta a identidade local. No entanto, a disputa de memórias se faz presente no cotidiano por meio dos endereços presentes nas contas de energia elétrica / água / internet / IPTU / outros, na localização indicada em aplicativos de entregas de alimentos e/ou de meios de transporte, sinalizando o apagamento dos indícios da existência do bairro Saco das Flores.

Este quadro pode ser fruto da transformação social que o município está vivenciando nos últimos anos, que coincide com a criação da lei de abairramento, em meio à implementação de projetos sociais, ambientais, educacionais, econômicos e culturais, que estão deixando a cidade de Maricá conhecida internacionalmente⁸. O município foi considerado aquele que mais cresceu no período pandêmico, tanto em termos econômicos, quanto em termos demográficos⁹.

Desse modo, sabemos que questões sociais, como o tráfico de drogas, é algo que pode abalar a imagem do município ligada ao crescimento, à modernização e à inclusão social, ainda mais a imagem de uma região que fica próxima ao Centro, às praias e aos pontos turísticos, constituindo-se em rota de passagem.

Contudo, vale ressaltar que o movimento de apagamento e silenciamento da história e das memórias da região já acontecia antes do recebimento dos royalties

8 Cf. TAVARES, Iris. **Referência mundial em agroecologia e agricultura urbana, Maricá esbanja 'jardins comestíveis**. Disponível em: <<http://www.extra.globo.com/rio/cidades/marica/noticia/2023/10/referencia-mundial-em-agroecologia-e-agricultura-urbana-marica-esbanja-jardins-comestiveis.ghtml>>. Acesso em: 18 nov. 2023; PREFEITURA DE MARICÁ. **Artigo publicado no The New York Times cita Maricá como referência**. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/noticia/artigo-publicado-no-the-new-york-times-cita-marica-como-referencia/>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

9 Cf. PREFEITURA DE MARICÁ. **IBGE: Maricá e a cidade de todo o Brasil que mais cresce no PIB em 17 anos**. Disponível em: <[Royalties, moeda própria e ônibus de graça: conheça Maricá, RJ, onde a população cresceu 54,87%. Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/29/royalties-moeda-propria-e-onibus-de-graca-conheca-marica-rj-onde-populacao-cresceu-5487percent.ghtml>>. Acesso em: 18 nov. 2023.](http://www.marica.rj.gov.br/noticia/ibge-marica-e-a-cidade-de-todo-o-brasil-que-mais-cresce-no-pib-em-17anos/#:~:text=Entre%20março%20de%202020%20e%20fevereiro%20de%202021%2C,do%20Cadastro%20Geral%20de%20Empregados%20e%20Desempregados%20%28Caged%29>)

pela cidade, devido à localização geográfica. Porém, a situação se intensificou com o crescimento do município decorrente da situação do petróleo e do pré-sal.

Neste contexto, o sentimento de desconforto, por ser morador ou moradora de uma comunidade com a presença do tráfico de drogas, pode ser algo presente na fala e na conduta das pessoas, contribuindo com uma prática de reprodução da denominação atual do bairro, de modo a esconder suas origens e não problematizar dialogicamente a referida questão. Logo, algumas pessoas,

“que compartilham essa mesma lembrança ‘comprometedora’, preferem, elas também, guardar silêncio. (...) A essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais”. (POLLAK, 1989, p. 6)

Romper o silêncio é uma ação necessária e foi incentivado na região, por volta de treze anos atrás, quando foi realizado um projeto de educação patrimonial, intitulado “Um mergulho nas memórias do Saco das Flores”, na Escola Municipal Maurício Antunes de Carvalho (E.M.M.A.C.), com a minha turma de 4º ano, do ensino fundamental, que envolveu toda a comunidade escolar. Dialogamos sobre as histórias e as memórias do bairro, até então não-ditas e invisibilizadas, como também fizemos entrevistas e pesquisas; produzimos mapas, poesias, textos, filmagem e fotografias.

Fig. 4. A primeira fotografia foi tirada pelos alunos João Victor, Juliana, Lucas, Marcos e Suliam, que colocaram esta flor na frente da lente como meio de simbolizar a essência do bairro Saco das Flores: as plantas, a lagoa, os animais e as flores. Já a segunda fotografia é de autoria das alunas Karilla, Laila, Thainá, Thalita e Stefani (2010).



O projeto culminou com a realização da exposição “Da Sesmaria de Simão de Oliveira Pereira ao bairro Saco das Flores”, em parceria com a historiadora Maria Penha de Andrade e Silva, na Casa de Cultura de Maricá, no ano de 2010, inaugurada no mês de maio, em que é comemorado o aniversário da cidade. Também resultou em meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, da Universidade Federal Fluminense, apresentado em 2011.

Fig. 5. Fotografias da inauguração da exposição “Da sesmaria de Simão de Oliveira Pereira ao bairro Saco das Flores”, no dia 25 de maio de 2010



Fotografias: [Renata Toledo Pereira](#)

As memórias e as lembranças, que circulavam no seio familiar, nas redes de sociabilidade, nos grupos de pescadores, vieram à tona, rompendo com o silêncio, o esquecimento, o distanciamento e o não-dito. Assim sendo, percebemos que:

“o problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação”. (POLLAK, 1989, p. 9)

Esse processo rendeu uma visibilidade positiva ao bairro, fomentando o sentimento de pertença, a valorização de suas histórias e a construção identitária de seus moradores. A partir de então, todos os anos, a E.M.M.A.C. desenvolve ações sobre a temática, assim como o C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa. Somou-se, inclusive, a percepção de que “no momento em que as testemunhas oculares sabem que vão desaparecer em breve, elas querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento”. (POLLAK, 1989, p. 7)

Ao conhecermos as histórias de antigas gerações, compreendemos as histórias e as memórias do bairro e das próprias escolas, dando sentido aos seus espaços, lugares, festividades, práticas e saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa visa divulgar e preservar as histórias do C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa, articulada com as histórias do bairro Saco das Flores, permitindo a atribuição de sentidos, a solidificação do sentimento de pertença, a construção identitária por parte da comunidade e o conhecimento pelos demais munícipes, destacando o papel da instituição com a realização de atividades e ações educativas. Por isso,

“O que importa dizer é que essas histórias – do prédio, do nome da escola, das experiências pedagógicas e das políticas e tensões sociais que marcam a sua história –, constituem um patrimônio memorialístico, historiográfico e material que pertence à comunidade escolar e ao seu entorno. Portanto, é crucial que esse patrimônio se torne, cada vez mais, conhecido e reconhecido.” (XAVIER; CONCEIÇÃO; MONTEIRO, 2022, p. 27)

Com este intuito, a partir da prática pedagógica da instituição citada, existe um trabalho permanente de divulgação e de preservação do patrimônio memorialístico,

historiográfico e material do C.E.I.M. e da região, desenvolvido pela equipe, em especial na data do aniversário de emancipação político-administrativa de Maricá e de fundação da unidade escolar, sendo esta pesquisa parte colaborativa deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais apontam para a necessidade de continuidade da preservação das memórias e da divulgação de histórias sobre o bairro Saco das Flores e o C.E.I.M. Sidnéia da Silva Costa, visando sua ressonância entre as gerações de futuros(as) educando(as) e a comunidade escolar, ainda mais com a alteração da denominação do bairro por uma legislação que não considerou os aspectos históricos e geográficos da região. Soma-se, ainda, uma forma de resistência pelo direito à memória e o protagonismo dos sujeitos escolares em meio às suas próprias trajetórias e histórias.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 17-39.

BRASIL. **Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)**. Ministério da Educação (MEC) / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

_____. **Memorial descritivo: Projeto Proinfância – tipo 2**. Ministério da Educação (MEC) / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/6413-proinfancia-tipo-2>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRUM, Cezar. **Contando a história de Maricá**. Maricá, RJ: Smart Printer, 2016.

C.E.I.M. SIDNÉIA DA SILVA COSTA. **Livro de Matrícula da Unidade Escolar.** FIGUEIREDO, Eduardo Rodrigues de. Notas para a História de Maricá. *In Anuário Geográfico do Estado do Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, n. 5, 1952, p. 24.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados: Maricá.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/marica.html>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

LAMBRAKI, Alexandra. **Compêndios da história de Maricá.** Rio de Janeiro: Cop Editora, 2005.

MACHADO, Paulo Batista. **Maricá, meu amor.** Rio de Janeiro: APEX Gráfica e Editora, 1977.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. Separata de **Revista Projeto História.** São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

PEREIRA, Renata Toledo. **Memória e história do bairro Saco das Flores: educação patrimonial na E. M. Maurício Antunes de Carvalho, Maricá - RJ.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Separata de **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTAL G1; TV GLOBO. **Royalties, moeda própria e ônibus de graça: conheça Maricá, RJ, onde a população cresceu 54,87%.** Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/29/royalties-moeda-propria-e-omibus-de-graca-conheca-marica-rj-onde-populacao-cresceu-5487percent.ghtml>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARICÁ. Lei complementar n. 207, de 16 de junho de 2010, que fixa a divisão, denominação e respectiva delimitação dos distritos e dos

bairros, do município de Maricá. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano IV, n. 207, de 28 de junho de 2010, p. 7-20.

_____. Prefeitura construirá mais duas escolas. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano IX, edição n. 731, de 25 de janeiro de 2017, capa.

_____. Decreto n. 296, de 14 de março de 2019. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano XI, edição n. 939, de 18 de março de 2019, p. 23.

_____. Portaria n. 0265, de 27 de fevereiro de 2019. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano XI, edição n. 939, de 18 de março de 2019, p. 5.

_____. Portaria n. 2.753, de 24 de setembro de 2019. **Jornal Oficial de Maricá (JOM)**, ano XI, edição n. 992, de 25 de setembro de 2019, p. 2-3.

_____. **Declaração da Secretaria Municipal de Educação sobre a vida funcional da servidora Sidnéia da Silva Costa**, emitida em 6 de maio de 2019, pelo Setor de Recursos Humanos.

_____. **Artigo publicado no The New York Times cita Maricá como referência**. Disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/noticia/artigo-publicado-no-the-new-york-times-cita-marica-como-referencia/>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

_____. **IBGE: Maricá e a cidade de todo o Brasil que mais cresce no PIB em 17 anos**. Disponível em: <

_____. INSTITUTO MUNICIPAL DE PESQUISA E INFORMAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Maricá em números**. Vol. 2.

SEGALA, L. Varal de lembranças, histórias da Rocinha: recados para quem for reacender o balão japonês. Separata de **Comunicações do ISER**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião, ano 23, n. 59, p. 36-41, 2004.

TAVARES, Iris. **Referência mundial em agroecologia e agricultura urbana, Maricá esbanja 'jardins comestíveis**. Disponível em: <<http://www.extra.globo.com/rio/cidades/marica/noticia/2023/10/referencia-mundial-em-agroecologia-e-agricultura-urbana-marica-esbanja-jardins-comestiveis.ghtml>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif; CONCEIÇÃO, Livia de Fátima; MONTEIRO, Fernanda. Histórias das escolas e construção de identidades. Separata de BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; DIAS, Kamila Gusatti; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (orgs.). **Instituições escolares: história, memória e narrativas**. Vol. 1. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração, 2022. p. 25 – 38.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.008

CONCURSOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA SECUNDÁRIA: INTERFACES DA DOCÊNCIA DO LYCEU PARAHYABA (1864-1884)

ITACYARA VIANA MIRANDA

Doutora em Educação. Mestre em História. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, itacyaravm@gmail.com;

VANESSA COSTA SILVA

Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFPB, vanessa.cvs960@gmail.com.

RESUMO

Trabalhar o universo dos concursos para desvelar traços da docência pública secundária na Província da Parahyba do Norte, é, pois, objetivo central desse trabalho, na intenção mesma de compreender quais as normativas que sistematizavam os concursos - bancas, editais, salários e níveis de formação dos sujeitos que deles participaram. Identificamos os concursos, como espaço significativo do processo de profissionalização da docência, rompendo com a ideia de uma possível composição do magistério atravessada por favores políticos e do patriarcado, elementos comuns a sociedade Imperial brasileira. A pesquisa se desenvolve com base na catalogação e análise de fontes diversas - jornais, leis e regulamentos -, bem como no diálogo com a historiografia local e nacional. Tendo como aporte teórico metodológico, a História Cultural, no sentido da ampliação do universo das fontes e possibilidades de cruzamento de informações à luz da História da Educação. No que se refere ao recorte temporal, justificamos 1864 a 1884, como sendo um recorte interno correspondente a publicação na Província, dos suportes prescritivos para instrução secundária, quais sejam: Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864 e o Regulamento da Instrução pública e particular de 1884, ambos documentos que trazem em sua composição o enunciado dos concursos, bem como as regras concernentes ao ser professor secundário na Província. Nessa direção, ressaltamos a importância dos concursos, os destacando como possível indicativo das interfaces da docência do Lyceu Parahybano no século XIX.

Palavras-chave: Concursos, Docência, Lyceu Parahybano.

INTRODUÇÃO

O ensino secundário público da Província da Parahyba do Norte, é, pois, um tema ainda pouco explorado em termos de pesquisa e mais ainda, os processos de formação da docência nesse nível de ensino. Portanto, o artigo¹ que se apresenta se mostra bastante instigante e desafiador, tendo por objetivo compreender os concursos do magistério público secundário, suscitando reflexões quanto os caminhos anunciados para a profissão de professor no Lyceu Parahybano, que era a instituição pública secundária mais antiga da Província, sendo datada a sua criação pela historiografia no ano de 1836.

Partindo deste pressuposto e ainda acerca do que entendemos por ensino secundário, levamos em consideração os argumentos anunciados por Gondra e Shueler (2008), quais sejam:

O ensino secundário funcionava como uma ponte de passagem, momento de preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores do Império. Colégios, liceus, aulas isoladas e cursos de preparatórios tinham prestígios sociais diversos e visavam a objetivos pedagógicos diferentes, distinguindo-se nitidamente em suas organizações didáticas, na preparação e nas condições de trabalho de seus professores (Gondra; Schueler, 2008, p. 126).

Nesse sentido, apreendemos o espaço do ensino secundário como sendo um lugar socialmente determinado por privilégios e relações de poder, para além de ser um *lócus* delimitado por normatizações e estruturas pedagógicas bem demarcadas em relação à formação da juventude estudiosa na Província da Parahyba.

Dito isto, justificamos o recorte temporal selecionado para pesquisa - 1864 a 1884 -, respectivamente, como sendo o ano de publicação da Lei nº 178 de 30 de novembro e o Regulamento da Instrução Pública e Particular da Parahyba do Norte, ambos documentos que trazem em sua composição o enunciado dos concursos, bem como as regras concernentes ao ser professor secundário na Província. Esse recorte nos ajuda a pensar, a partir das transformações ocorridas no Lyceu, as regras instituídas para o magistério secundário na segunda metade do século XIX.

1 O artigo compõe parte dos resultados apresentados no texto de TCC intitulado, "Concursos da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1846-1884)", defendido em outubro de 2023, como forma de obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Portanto, leis, regulamentos e decretos -, são fontes ricas quanto a leitura das normas prescritas para o estabelecimento dos certames na instituição.

Para além dos documentos escritos e oficiais do governo provincial e do próprio Lyceu, também nos auxiliam na construção do conhecimento acerca do universo formativo dos professores secundários, as informações identificadas nos jornais em circulação na época, principalmente as partes que tratavam dos editais dos concursos públicos da instrução e das composições das bancas dos concursos para o cargo de professor. A investigação, tem nos levado a pensar a legislação, os jornais e os concursos do magistério de forma a entender, ainda que parcialmente, as relações do cargo e suas implicações em termos da formulação da ideia de profissão professor no oitocentos brasileiro.

A pesquisa que se apresenta tem por base metodológica a revisão bibliográfica de caráter qualitativa. No que pese o panorama teórico, a História Cultural, é, pois, o suporte selecionado, não apenas pela possibilidade de alargamento das fontes, mas também de novos objetos, o que entendemos ser o caso dos estudos referentes aos concursos para professor público secundário do Lyceu Parahybano no século XIX.

Temos plena convicção que perseguir os caminhos de acesso à profissão, é também corroborar com a construção identitária do que seja ser professor, e, portanto, contribuir com a formulação de uma memória histórica da profissão, que não só fortalece o docente de forma individual, mas também coletiva, uma vez que gera ou estimula a consciência de classe. Nessa direção, autores como Ferronato (2012) e Miranda (2021) nos ajudam com o diálogo acerca da historiografia do Lyceu; Luca (2008), fornece subsídios para pensar o trabalho com os periódicos e Faria Filho (1998), para entendermos a legislação educacional enquanto fonte de pesquisa, que contribui substancialmente para a formulação de uma escrita da História da Educação.

Dessa maneira, o entendimento dos concursos, partem das informações históricas contidas nas fontes diversas – leis, regulamentos, decretos, jornais -, conforme já dito anteriormente. Em espacial, destacamos os documentos que compõem o Conjunto de Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial (Inep, 2004). A partir do contato com tais fontes alguns questionamentos foram sendo formulados: Quem eram esses professores? Como eram escolhidos e designados para o cargo? Existiam instrumentos de regulação e normatização da profissão? Quais eram os mecanismos de seleção? Tais questões, não só

impulsionam o movimento de pesquisa e reflexão, como nos aponta um caminho a seguir.

Obviamente nem todos esses questionamentos conseguiremos responder aqui, contudo, todos eles nos impulsionam em busca do provável perfil dos professores secundários, a saber: homens, intelectuais letrados, com formação diversa e atuantes em várias das esferas de poder na Província e fora dela também. Nesse sentido, tentar esquadrihar os espaços de aquisição de conhecimentos atrelados à formação desses homens é, pois, fundamental. Ademais, tentar apreender os concursos como um lugar que atestava as habilidades para o magistério, uma vez que não existia até aqui, um espaço destinado tão somente a formação docente no nível secundário.

METODOLOGIA

No que concerne a metodologia empregada, mais uma vez apontamos por definição a revisão bibliográfica a compor uma pesquisa de caráter qualitativa. A metodologia, apreendemos ser um movimento dinâmico, que não deve ser encapsulado como regra fixa. A metodologia é transitória e processual, e, portanto, cabível de transformações ao longo do percurso da pesquisa, muito embora tenhamos a certeza que seja importante apontar, minimamente os caminhos que nos levam à reflexão do objeto anunciado.

Por isso mesmo, chamamos a atenção para o trato com as fontes e ressaltamos que a sua seleção, leitura e análise, são uma ação importante desse percurso metodológico, que diz respeito ao campo da História da Educação. Acerca das fontes lemos: “[...] no campo dos historiadores da educação, o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo” (MELO, 2010, p. 16).

Na busca desse passado histórico da profissão professor secundário, apontamos como possibilidade, os estudos em torno da legislação educacional, a medida em que temos como movimento importante a apreensão das regras e normas formuladas no período, através de um diálogo com o contexto provincial, em especial quando pensamos os concursos como meio de constituição da profissão docente. O conjunto de Leis e Regulamentos da Instrução publicada (Inep, 2004), se apresenta como suporte, conforme já anunciado anteriormente.

Para além dos documentos oficiais do governo – leis, decretos, relatórios e regulamentos -, os jornais também são fontes a que recorreremos na pesquisa. É preciso deixar evidente, que, os jornais, a princípio são colocados como um mecanismo informativo, mas que em seu seio trazem uma centralidade distinta, dentro da dimensão social e cultural, isto significa que, verificando a percepção dos discursos e textos inseridos na sua disposição, podem revelar o que estava sendo direcionado desde o momento de formulação dos editais dos concursos, à consolidação do exame público dos candidatos ao cargo de professor secundário.

Notamos ainda, que ao recorrer à realidade das funções sociais desses impressos, podemos intuir que “o caráter doutrinário, a defesa apaixonada de ideias e a intervenção no espaço público caracterizaram a imprensa brasileira de grande parte do século XIX” (Luca, 2008, p. 133), o que explicita sua estrutura social. Por essa ótica, identificamos que os impressos têm papel fundamental na apreensão de um possível cotidiano histórico, e que apresentam vestígios e pistas para se pensar o magistério e os concursos.

De acordo com Luca (2008), ao avaliar um processo de produção, neste caso, dos periódicos, é necessário considerar as condições técnicas vigentes, analisar as opções disponíveis e compreender os motivos pelos quais determinadas escolhas foram feitas. Nessa direção, aproveitamos para anunciar os espaços selecionados para pesquisa, quais sejam: Hemeroteca Nacional e Arquivo Maurílio de Almeida.

Nesses dois arquivos foi realizado o levantamento de documentos diversos, mas especialmente, fontes da imprensa. Acerca dessas fontes, chegamos a um total de 14 periódicos pesquisados. Desse montante, 14 jornais, apenas 3 trouxeram indícios acerca dos concursos, a saber: O Publicador, jornal de circulação diária; O Despertador e O Liberal Parahybano, ambos de circulação semanal. Para além dos jornais já citados, também tomamos como fonte a Lei n. 178 de 1864; o Regulamento Geral da Instrução da Província de 1884; o Relatório do Diretor da Instrução Pública e Particular (1858); o anexo do Relatório do Diretor Interino da Instrução Pública (1861); e o Índice Alfabético das Leis da Província da Paraíba (1835 a 1874).

Considerando, para além da legislação como fator de ordenação das relações sociais, realizamos os procedimentos de catalogação, registro e análise dos documentos de forma dialógica e mais, compreendendo que “toda e qualquer fonte, possibilita uma leitura e obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo” (Melo, 2010, p. 16).

Por tudo isso, apontamos que o trato com o conjunto documental não só foi importante para o desenvolvimento da pesquisa, mas também fortaleceu o processo de formação do pesquisador, a partir do amadurecimento das análises feitas e das leituras estabelecidas acerca das temáticas - instrução secundária, docência, concursos do Lyceu Parahybano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As perspectivas lançadas em torno do debate dos caminhos indicados ao magistério secundário têm nos levado a inquirir, resgatando algumas das questões aqui já postas anteriormente: quais os instrumentos legais para o acesso ao cargo de professor público secundário do Lyceu Parahybano? Quais eram as formas de contratações do magistério? Pensando nesses questionamentos e em meio a análise das fontes também já indicadas nesse artigo – Conjunto de Leis e Regulamentos da Instrução Pública da Província da Parahyba do Norte publicado pelo INEP, (2004), jornais O Publicador, O Lyberal Parahybano e O Despertador, Relatórios de Presidentes de Província -, é que apontamos os concurso da docência como elemento central do processo de efetivação institucional do exercício do cargo de professor do Lyceu, tendo em vista as regras e normas dos certames, as exigências formativas do ser professor secundário no século XIX e capacidade/habilitação para o cargo.

Ao visualizarmos a ação dos concursos, enquanto meio de seleção e sistematização da docência, também devemos atentar para os processos de operacionalização de suas bases, de seus fins, estando assim o fazendo como um caminho possível de historicização das identidades dos sujeitos, professor, e da trajetória de instituição de uma profissão.

Nesse sentido, dialogamos com Certeau (1982, p.56), quando diz que “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural”, assim sendo, buscar construir os caminhos da docência, também é entender, esse “lugar social”, enquanto parte integrante de um campo, o educacional, bem como, no sentido de fortalecimento de uma identidade profissional. Ao tentarmos debater os aspectos que constituem o cargo de professor do Lyceu Parahybano, assim o fazemos, recorrendo às trajetórias docentes e às dimensões políticas, econômicas e sociais dos sujeitos imbricados por suas redes de sociabilidades.

Cogitamos pensar que a identidade profissional da docência pública secundária na Paraíba do século XIX, emerge, na medida em que, as estruturas de poder, buscam um modelo de professor alinhado às ideais em circulação na época, dentre as quais o elemento da moral é ponto relevante, tendo em vista a boa conduta ter dado contorno de um possível, bom professor. Sem sombra de dúvidas, refletir sobre os concursos, é considerar que a educação envolve os anseios e objetivos que essa atividade intenciona (Gondra; Schueler, 2008).

A Instrução Pública Secundária da Paraíba Imperial, tem nos levado a pensar os concursos atravessados por duas frentes principais, a saber: os possíveis arranjos políticos envolvendo o elemento do apadrinhamento, bem como a configuração de uma organização dos concursos via instrumento legais, na intenção de um direcionamento do que era ser professor do Lyceu Parahybano no século XIX, uma Instituição que gozava de prestígio junto à sociedade, posto ter um papel de formação das elites.

Perseguir o perfil do professorado público secundário, é, também apreender os concursos como parte de uma tentativa de normatização do acesso ao cargo de professor, mas também da composição de um magistério dentro das devidas qualificações exigidas para a prática docente. Nessa direção, o desenho das respectivas prescrições normativas acerca dos concursos, acompanham a delimitação temporal de 1864 a 1884, período com um conjunto de leis e regulamentos significativos para o entendimento da instrução de uma forma mais geral, e dos indícios dos concursos de maneira mais particular.

O Estatuto do Lyceu, criado por meio da Lei Provincial de 4 de junho de 1846, embora não componha o recorte temporal estabelecido para este artigo, se torna importante ressaltar pois aponta traços, respectivamente “Do pessoal do Lyceu”, indicando quem poderia se candidatar às cadeiras na Instituição, e os “concursos”, apontando mais diretamente como se dava o provimento de professores públicos secundários na Província.

Ainda para o índice das regras e normas dos concursos, chamamos atenção para o Regulamento de 11 de março de 1852, até aqui nunca encontrado na íntegra, porém, bastante citando quando dos anúncios dos concursos nos jornais em circulação na época, como sendo a referência das propostas de como deveriam se dar os concursos para a docência secundária na Paraíba. Como dito mais acima, apesar da importância que esse Regulamento tem no contexto dos concursos, ele nunca foi encontrado, por isso mesmo, decidimos por realizar uma leitura das prescrições

normativas contidas na Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864, por ter regulado as bases da instrução pública e particular, primária e secundária na Província, dessa forma, a respectiva Lei do ano de 1864, em seu artigo 11, tratou dos concursos e formas de ingresso do magistério.

Neste cenário da Lei n. 178 de 1864, observamos a tentativa de melhoria da Instrução Pública, dando lugar de destaque à instrução, por ser esse um dos ramos de serviços mais importante na Província. Portanto, a dinâmica dos concursos, pode ser apreendida como elemento contribuinte de um cenário de desenvolvimento e progresso da instrução, na medida em que a busca por um corpo docente qualificado/habilitado, configuraria benefícios e melhorias do e para o ensino.

Dentro desta linha, destacamos a ideia de que “A instrução pública ganhou um caráter legislativo discursivo acerca da institucionalização da educação, do processo de oficialização do exercício docente e da configuração do trabalho do professor (Ferreira, 20016, p. 19)”, tal argumento, imerso, nas análises dos concursos, pode e deve ser objeto de análise e interpretação dos processos tangíveis ao exame público da docência, em meio a uma mudança de rumo no que pese pensar o ofício e a profissão.

É possível, atrelar estas categorias ao processo de formação docente e os saberes que se constituem para o exercício pedagógico, assim distinguem-se, por meio destas duas vertentes, a saber: ofício, atrelado a ideia de formação de saberes constituídos pela prática e, profissão, base formativa na qual temos a *práxis* como modelo do diálogo entre teoria e prática. Elencados assim, como sustentação da formação dos professores, os concursos do Lyceu, passam a ser um meio de exigências de conhecimentos aprofundados/especializados, além dos suportes morais exigidos no âmbito do fazer docente.

Com isso, por meio dos documentos, identificamos uma leitura geral que recai sobre o professorado da Instrução Pública na Província, “para ter bons discípulos é preciso ter bons mestres, e estes não se podem improvisar de um para outro momento, visto como não ha sacerdocio mais carecedor de um grave noviciado, do que o santo sacerdocio do educador” (O Publicador, 1864, p. 2). Diante dessa visão, de haver uma docência atrelada a ideia de vocação, julgamos que o magistério secundário fosse normatizado pelos indicativos de ser consagrado e zeloso, ao bom mestre caberiam esses princípios. Com isso, indagamos: Somente a moral seria habilidade suficiente para ser um bom docente?

Ao passo em que esse indicativo, de um lado se torna imprescindível ao verificar o lugar social da compreensão do ser professor público secundário, lugar esse que aborda as formas de mérito, e ser merecedor do cargo por via da moral e dos bons costumes e hábitos. Por outro lado, assume a posição que interpretamos, de que ação pedagógica requer algo além, requer o aprimoramento e a preparação do sujeito enquanto professor. Mas, onde isso estaria se dando, pensando no universo da Instrução Secundária? Diríamos que em espaços de formação eclesial e bacharelesca.

Os caminhos da efetivação dos sujeitos dentro do quadro de professores do Lyceu, possivelmente, devem levar em consideração as normas dos concursos, pelos quais, sugerem a regulamentação da profissão docente, e uma compreensão do modo de ser professor diante de um padrão a ser reproduzido, na relação dos sujeitos como agentes do Estado (Lima, 2021).

Conforme se observa, os caminhos do magistério público secundário na Paraíba ainda é algo bastante incerto, seja pela falta de produção historiográfica pertinente à temática, seja pelas fontes exíguas. Contudo, os indícios documentais têm nos feitos refletir que nem sempre os concursos foram a porta de entrada do professor do Lyceu. Acerca disso, lemos no Relatório do Presidente de Província da Parahyba, o Bacharel, João Antonio de Vasconcellos, de 1º de Agosto de 1949: "Alguns professores do Lycêo não foram examinados, quando nomeados, nas matérias respectivas, sujeitei-os a esses exames, mostrarem pela habilitação no concurso, que tenho marcado, os confirmarei, ou não" (Relatório do Presidente de Província, 1949, p. 14).

Essa declaração, coincide com uma autoridade sob a ação de regular/orientar o sistema de seleção, ou seja, partindo de exigências tais como: competências, busca da qualidade do professorado, ação avaliativa, saberes diante dos objetivos, especificações de acordo com a cadeira vaga e os critérios de constatação, os quais seriam decisivos para a permanência dos professores como vitalícios. Os exames seriam na verdade, o meio precedente de "uma forma de regulamentar a profissão docente através da aprovação pública dos/as candidatos/as" (Santos, 2020, p. 79).

Utilizando como referência esses pressupostos, constatamos como principal instrumento mediador dos concursos para o magistério da Instrução Secundária, o Governo Provincial. De acordo com o que temos identificado nos jornais – Liberal Parahybano, O Despertador e O Publicador -, existiam orientações contidas em leis e regulamentos, de como proceder com os concursos do magistério secundário. Os

textos dos editais publicados nos jornais, mantinha uma dada estrutura, a exemplo dos prazos a serem cumpridos e demais orientações para o processo seletivo. Outro aspecto significativo que chamamos a atenção, diz respeito a composição das bancas, as mesmas eram estabelecidas pelo Presidente da Província.

Tais aspectos, estimulam um debate em torno dos concursos em meio a institucionalização de regras, normas e burocracias, conforme argumentou Gouveia (2003, p.12): “Os processos de seleção e contratação são minuciosos, permitindo-nos descortinar os meandros burocráticos a que eram submetidos os candidatos às cadeiras de instrução pública”.

Sem dúvidas, estamos realizando um exercício de compreender os indícios deixados no tempo e no espaço, quanto esse aspecto da instrução pública secundária, os concursos, como um caminho possível de apreensão de um perfil docência, nesse caso em especial, do Lyceu Parahybano. Dessa forma, os concursos, e todo o conjunto de leis e regulamento que dão forma a sua ação, deve ser melhor estudado para uma análise mais cuidadosa, do papel da legislação educacional na construção da formação identitária professor secundário no século XIX.

As leis e regulamentos da Instrução Secundária da Província da Paraíba, tem se apresentado como meio de compreensão dos caminhos do magistério público, sendo os concursos, um dos indícios que têm nos possibilitado refletir sobre o processo de regulamentação da profissão, passando pelos elementos pertinentes a uma possível habilitação e conduta moral dos docentes, em especial os do Lyceu Parahybano, a quem damos destaque.

Diante desse aspecto, faz-se necessário ir de encontro ao que a legislação apresenta enquanto diretriz para a docência, ou seja, seus artigos em diálogo com a ação ordenadora dos sujeitos, “[...] a lei é lei porque encontra sua expressão em uma determinada linguagem legal” (Ferronato, 2012, p. 102), com isso, ao atentar para o texto legislador, podemos inferir que a constituição dos concursos, seguem influencia daquilo que a instrução vinha pensado ser o magistério em um dado tempo e espaço histórico.

A partir deste panorama e analisando a legislação da Instrução Secundária da Província, indagamos: o que vinha sendo exigido em lei, em termos da ocupação da função do magistério público secundário no Lyceu? No sentido de tentar responder, nos amparamos no que trouxe o Estatuto do Lyceu de 1846, pelo qual determinou por meio da Lei Provincial nº 7 de 4 de junho daquele mesmo ano, no Capítulo I, “Do pessoal do Liceu”, o que segue

“Art. 2º - Todos os empregados do Liceu são de nomeação do Presidente da Província, recaindo a do Diretor em qualquer dos professores, e para ter lugar a destes procederá concurso na forma dos artigos 7 e 8 da Lei de 15 de outubro de 1827, e segundo tem sido costume” (Pinheiro & Cury, 2004, p. 98).

Quanto aos artigos citados, temos:

[...] Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta[...]. (Constituição, Art. 7º e 8º, 1827).

A Lei de 1827, segue apontando os critérios que consideravam ser necessário para execução dos concursos do magistério, dentre os quais estava: ser brasileiro e exercer boa conduta moral. Tais apontamentos, embora digam respeito a uma lei de caráter mais geral do Império, se torna importante para uma leitura de como vinha sendo anunciado os concursos e à docência.

Tratando do Estatuto do Lyceu de 1846, vários são os aspectos que podem ser destacadas para compreensão do que possa ter sido o professor secundário no século XIX, a exemplo da questão da vitalicidade do magistério, traçando uma possível categorização entre “efetivos” e “substitutos”. Para além disso, apontamentos quanto aos valores dos soldos recebidos por estes professores, pode corroborar ainda mais essa ideia de ter existido uma hierarquização de categorias: Artigo 4º “Os professores perceberão o ordenado anual de setecentos e vinte mil réis, os substitutos de quatrocentos mil réis [...] O Lente, em que recair a nomeação de Diretor terá a gratificação de oitenta mil réis por ano” (Pinheiro; Cury, 2004, p. 98).

Não temos dúvidas de que trabalhar com a legislação, seria um caminho possível de acesso ao desenho proposto para o magistério naquele momento histórico, portanto, estabelecer uma leitura de possíveis categorias, dos salários, das habilitações e os espaços de seleção do magistério secundário, se torna importante para compreensão e análise daquilo que estava sendo requisitado para ser professor do e no Lyceu Parahybano. Por outro lado, ao direcionar um olhar para a legislação Provincial, levamos em consideração o que Faria Filho (1998) tem chamado a chama

atenção, de serem e estarem essas fontes, em constante mudanças, pois estamos lidando com um espaço de provável reivindicação, mas também de resistência.

Dito isto, seguimos com a análise dos textos reguladores da Província no Oitocentos, a exemplo do Regulamento de 11 de março de 1852, conforme já dito anteriormente, ainda não localizado na íntegra. Contudo, suscitamos que tenha esse servido de base para as diretrizes dos concursos da instrução secundária, posto ter sido encontrado vários indícios nos 3 jornais aqui já anunciados – O Publicador, O Lyberal Parahybano e O Despertador-, acerca dos processos seletivos/certames.

Para além do Regulamento de 1852, damos destaque para a Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864, uma vez que evidencia os concursos como via de seleção/ acesso ao cargo de professor do Lyceu, sendo este “aprovado plenamente”, quando comprovado pela banca do concurso, o alto nível de habilitação do candidato. Uma vez aprovado, a sua vitalidade junto ao magistério só seria alcançada após 5 anos de efetivo exercício, conforme determinado pela referida Lei nº178.

Nesse horizonte, a legislação da Província tem se mostrado profícua em apontar caminhos para a docência, desde os concursos, as regras do magistério e sua efetivação no cargo. Com isso, ao realizar a leitura das prescrições de leis, advindas de documentos oficiais, ressaltamos, o que podemos abordar como os propósitos da ação docente dentro do contexto imperial,

“[...] nos dão a ver um movimento de elaboração de representações sobre a missão social da profissão, denotando estratégias de constituição de um lugar privilegiado para os professores na ação de civilizar o povo e construir a nação. Em várias regiões do país, as autoridades do ensino demonstravam confiança na ação docente para a difusão de determinados ideais de moralidade, de civilidade e de pertencimento à pátria” (Gondra & Schueler, 2008, p. 173).

Por esse motivo, notamos na figura docente, agentes-chave de propagação dos ideais de construção da Nação, dessa forma sua representatividade parte da compreensão dos professores, em como estavam sendo percebidos na sociedade e, por consequência na legislação instrucional.

A presença dessa perspectiva, dentro do que vem a ser os propósitos do fazer docente, segue sendo apontado na Lei nº 178 de 1864, assim temos no Artigo 12, “[...] § 2o – Ninguém será admitido a concurso das cadeiras do ensino secundário, sem que tenha prestado exame prévio de habilitação, salvo se tiver completado o curso de estudos no Liceu” (Pinheiro & Cury, 2004, p.45). Ao que tudo indica, a

formação no nível secundário, já era considerada um possível termômetro de uma habilitação adequada ao cargo de professor do Lyceu, portanto, suscitamos que a Instituição tenha sido ela, também, um espaço de formação do magistério, ainda que não fosse essa a sua intenção.

Apontadas, minimamente, as configurações dos concursos, indagamos: quando nomeados/admitidos em concurso, teriam os professores as suas ações pedagógicas reguladas? A resposta nos parece óbvia, sim. A Lei nº 178 de 1864, em seu Art. 16 aponta:

“Os professores públicos, que por negligencia não cumprirem seus deveres e infringirem esta Lei, e seus Regulamentos, ou deixarem de cumprir qualquer ordem de seus superiores; ou apresentarem conduta imoral, incorrerão nas penas seguintes: admoestação e repreensão, multa de 25\$ à 50\$000rs, suspensão de exercício e de vencimentos de um a três meses e perda da cadeira” (Pinheiro & Cury, 2004, p. 45).

A reflexão que fazemos dos deveres e práticas prescritas, é a de que se existia a necessidade de normatizar tais ações, é porque, muito provavelmente existiram as burlas das regras. Para além das possíveis punições, identificamos o indicativo de criação, por parte do corpo docente, de mapas contendo informações relativas ao funcionamento das suas aulas (Ferronato, 2012). Seriam estas fontes importantes para a apreensão, ainda que em partes, de como o magistério funcionava, contudo, esse tipo de documento não foi encontrado nos arquivos Maurílio de Almeida e nem na Hemeroteca Digital, no qual realizamos as pesquisas, apesar de saber que esse tipo de documento existiu.

Dando continuidade, destacamos parte do Relatório da Instrução Pública (1861) do Diretor Interino, Manoel Porfírio Aranha, no qual, verificamos o uso das leis para o ofício/profissão docente, argumentado de forma explícita: “o poder público deve exercer a mais severa inspecção sobre o exato e religioso dever, a fim de que as gerações nascentes não deixem de receber oportunamente a devida nutrição intelectual” (Relatório da Instrução Pública, 1961, p. 4). Entendemos que muito provavelmente, o Manoel P. Aranha, estava se referindo à docência de modo geral, contudo é elucidativo de como o magistério, talvez, fosse visto, como um “religioso dever”.

Os múltiplos olhares da legislação e dos regulamentos, nos permitem observar a existência de uma teia complexa em torno do ofício/profissão docente no século XIX. “Para percebermos a importância dada ao trabalho dos professores no

Império, basta uma leitura atenta dos regulamentos da instrução pública. Não resta dúvida que o principal objetivo das regras ali expressas era o controle do trabalho dos mestres” (Bittar, 2009, p. 22). Contudo, podemos ir em direção contrária a esse argumento compreendendo que as ações dos sujeitos, nesse caso, dos professores, não se constituem como lineares.

É possível observar também para os concursos, o dado dos prazos, sendo 60 dias, o período dado aos candidatos para comprovarem a sua devida habilitação à Presidência da Banca. Ficou claro, quando do cruzamento das informações anunciadas nas fontes, que as demais orientações pertinentes aos concursos, acabavam por seguir os mesmos indicativos contidos no artigo 47 do Regulamento de 11 de março de 1852.

Ainda em “O Publicador”, identificamos na edição do dia 18 de setembro de 1869, notícias referentes as nomeações de dois professores públicos do Ensino Secundário, que iriam compor a banca examinadora para o concurso da cadeira de filosofia.

O presidente da província de conformidade com o Reg. De 11 de março de 1852, resolve nomear os professores do lyceu desta capital, Thomaz daquilo Mindello e Manrique Victor de Lima para examinadores no concurso á cadeira de philosophia do mesmo lyceo o qual deve ter lugar ás 12 horas do dia 21 do corrente mês em uma das salas do palacio do governo (O Publicador, 18 de setembro de 1869).

Da citação, podemos inquirir: o dia aproximado da composição da banca examinadora, tendo em vista a data da notícia no jornal; o dia/horário/lugar estabelecido para a execução da prova; além do fato que considerando que a banca tenha sido formada no dia 4 de outubro ou próximo a ele, temos o dado de que a composição do nome dos examinadores era algo que acontecia, muito provavelmente, próximo à prova. No que se refere a citação acima, 17 dias ou por volta disso.

Em outra edição, que acompanha o recorte do jornal O Publicador, tem-se a notícia da nomeação do professor que viria a lecionar à cadeira de Filosofia: “Achando-se vaga a cadeira de Philosophia, na forma do Regulamento a mandei pôr em concurso o que teve lugar no dia 21 do mez proximo findo: sendo nella provido o Padre Leonardo Antunes Meira Henriques” (O Publicador, 2 de outubro de 1869).

Mais uma vez, acerca do tempo de execução da prova a nomeação, contamos um total de doze (12) dias apenas, o que nos faz pensar na celeridade que envolvia todo o processo – formação de banca, prova, nomeação. Em 2 de outubro

de 1869, o Padre Leonardo Antunes Meira Henrique passou a compor os quadros de professores efetivos do Lyceu Parahybano.

Dando continuidade, outro jornal que apresentou indícios acerca dos concursos foi "O Lyberal Parahybano", que anunciou ao longo de treze edições no ano de 1879, na parte de editais, o concurso da cadeira de Língua Nacional do Lyceu, "[...] vaga em virtude do regulamento de 11 de março de 1852, e do falecimento do professor o bacharel Custodio Domingues dos Santos Junior" (O Lyberal Parahybano, 8 de julho de 1879).

De acordo com o anúncio, ficou perceptível que os candidatos ao concurso deveriam seguir as orientações dos incisos 1º, 2º, 3º e 4º do Regulamento de 1852. No dia 7 de julho de 1879, o Edital foi também publicado nas páginas do jornal, "se acha posta da presente data, à sessenta dias" (O Lyberal Parahybano, 7 de julho de 1879), indicando assim, um tempo de sessenta (60) dias para preparação do candidato para os exames da seleção do magistério público secundário.

Os concursos, previstos em lei, despendiam toda uma organização em sua execução, sendo a figura do Presidente da Província elemento primordial desse processo, pois passava por ele a efetivação dos pedidos de nomeações. "As provas para o preenchimento de vagas no Lyceu Provincial geralmente, ocorriam em uma sala do Palácio da Presidência". Chamamos à atenção para os ex-lyceanos aprovados no concurso, uma vez que encontramos indícios de que os ex-alunos do Lyceu teriam vantagens quando da avaliação da banca para o cargo de professor. "No dia 1º de junho, saíram as nomeações de Antonio Alfredo de Gama e Mello, para a cadeira de Latim, e de Cardoso Vieira, para a cadeira de Retórica [...]" (Ferronato, 2012, p. 191).

Os índices principais dos anúncios dos concursos, a princípio, seguem determinados pelos Regulamentos da Instrução em vigor na época, sendo o Regulamento de 1852 bastante referenciado nas publicações dos concursos pelos jornais. Estes orientavam as normativas do processo, do Edital a nomeação, bem como especificavam como deveriam circular as informações do pleito/concursos: nome da cadeira, motivação na qual a mesma se achava vaga, prazo previsto para o processo de preparação dos candidatos.

Nesse cenário, a periodicidade das cadeiras vagas, sugerem os motivos de substituição, falecimento, aposentadoria ou jubilação de professores. Por intermédio da estrutura das notícias nos jornais sobre os concursos, notamos, que seu conteúdo é elencado com linguagem de orientação, e assim, conforme dentro do

campo do magistério secundário, aspectos formativos, educacionais e culturais podem ser observados indiretamente. Portanto, consideramos a ação dos concursos, um processo significativo que expressa a efetivação profissional, e com isso fortalece o entendimento do itinerário dos caminhos do magistério público secundário na Província da Parahyba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os concursos para a instrução pública secundária na Província da Parahyba do Norte dentro do recorte temporal de 1864 a 1884, configuram-se em uma via significativa para o entendimento do ser professor do Lyceu no século XIX. Com o propósito de percorrermos os caminhos anunciados à formação docente dos sujeitos que compunham o magistério secundário foi que essa pesquisa buscou entender, por meio da legislação educacional, a ação dos concursos para a docência. Nesse sentido, dizemos que trazer à tona inicialmente os indicativos dos certames, das prescrições de leis, dos dispositivos de controle, nos possibilitou não só traçar um outro perfil docente atrelado às estruturas de poder, como também debater o processo de regulamentação dessa profissão.

Ao pontuarmos os concursos como instrumento de seleção, regulamentado, conforme nos indicaram as normativas da Lei nº 178 de 30 de novembro de 1864; os Regulamentos da Instrução de 1852 e 1884, bem como os jornais O Publicador, O Liberal Parahybano e O Despertador, temos os certames não só como instrumento de seleção e acesso ao magistério secundário, mas também um espaço de constituição da profissão professor no século XIX.

No cenário político social, como podemos perceber na extensão dos argumentos, os concursos, dentro das imbricações de um projeto educacional, deixaram transparecer, algumas das vezes, traços de uma política clientelista, que dava a entender que estes, os concursos, para além da normativa posta, estabeleciam práticas de manutenção e garantia das elites, uma vez que as redes de sociabilidades e de parentela, anunciavam uma possível relação de troca de favores.

No horizonte pedagógico concluímos, deixando saber que o entendimento do perfil do professor secundário, para além de um espaço formal de constituição da profissão, foi sendo evidenciado através dos regramentos de leis e regulamentos, dos concursos, ainda que estabelecidas as práticas clientelistas, das formações bacharelescas e religiosas, compondo as habilidades do conhecimento e do lugar

do intelectual, professor público secundário do Lyceu Parahybano, no século XIX. Sem sombra de dúvidas, pensar os concursos, é, pois, pensar o docente e à docência e suas várias faces ao longo da história, que na Província foi sendo desenhada a partir do entendimento do professor intelectual, que ocupou várias funções e espaços na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma síntese metodológica. **Revista Portuguesa de História**, v. LII, p. 397-419, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. 383 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

CASTANHA, A. P.; BITTAR, Marisa. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 34, p. 37-61, 2009. Disponível em: <Wayback Machine (archive.org)>. Acesso em: 10 set. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Editora UNESP, 1998.

FARIA FILHO, L. M.. **A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação**. In: Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. FARIA FILHO, L. M. (org.) et al. Belo Horizonte, Autentica, 1998. p. 89 a 125.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. Das Aulas Avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte

(1836-1884). **Tese** (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. – Barueri [SP]: Atlas, 2021.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: Profissão Professor(a): processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. In. **Revista Brasileira de História da Educação**. Vol. 6. Jul/Dez. 2003.

LIMA, Dayana Raquel Pereira de. **A docência primária em Pernambuco: estratégias e táticas de organização e hierarquização (1864-1888)**. Recife, 2021.

LUCA, Tânia R. de. **FONTES IMPRESSAS: História dos, nos e por meio dos periódicos**.

In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

MALVESTIO, Mateus R. S. **A Cultura Política do Clientelismo: uma análise no Brasil contemporâneo (1988-2010)**. In: IX Semana de História Política, 2014, Rio de Janeiro. IX Semana de História Política/VI Seminário Nacional de História: Cultura & Sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, PPGH, 2014, p. 2307-2316.

MARIANO, S. R. C. Culturas políticas, administração e redes familiares na Paraíba (1825-1840). *Sæculum – Revista de História*, [S. l.], n. 24, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/12432>. Acesso em: 10 out. 2023.

MELO, José Joaquim Pereira. **Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais**. In: *Fontes e métodos em história da educação*. Organizadores: Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano. – Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010, p. 13-34.

MIRANDA, Itacyara Viana. **Tradição Gloriosa: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923)**. João Pessoa: Editora CCTA, 2021.

SANTOS, J. C. P.; SILVA, L. S. Uma De Suas Mais Bem Fecundas Esperanças: A Trajetória De Manoel Pedro Cardoso Vieira. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Africanos, escravizados, libertos biografias, imagens e experiências atlânticas”, agosto de 2020, p. 479-503.

SANTOS, Lays Regina de Macena Martinas dos. Histórias Da Profissão Docente No Brasil: “Porque no ensino os professores são tudo!” Parahyba do Norte. 1835-1885. **Tese (Doutorado)** educação – UFPB. João Pessoa, 2020.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 22 set. 2023.

PINHEIRO, A. C. F. **Uma Escola Propedêutica na Província da Parahyba do Norte: O Lyceu parahybano (1836 a 1848)**. In XXV Simpósio Nacional de História, Anais do XXV Simpósio Nacional de História- História e Ética. Fortaleza: Editora da UFCE, 2009, v. 1, p. 1-10.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília, DF: INEP/MEC, SBHE, 2004.

FERREIRA, Akistenia Elza Santos. A institucionalização dos concursos gerais para professores de primeiras letras na província sergipana (1832 – 1858). 148f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes (UNIT), Aracajú, 2016.

PRAZIM, Thaís Gabrielle De Aguiar Mendes et al. **Lyceu parahybano: trajetórias formativas, dos padres-mestres aos mestres-escola (1846-1864)**. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88695>. Acesso em: 15 set. 2023.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.009

DAS MARGENS À SUBMERSÃO: NOVA IORQUE-MA E SUA CULTURA ESCOLAR (1938-1968)

JOÃO ANTONIO DE SOUSA LIRA

Doutorando em Educação da Universidade de São Paulo – USP, joao.lira.antonio@usp.br

RESUMO

Este artigo é recorte da dissertação de mestrado defendida em 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão e tem por objetivo analisar a cultura escolar da cidade de Nova Iorque - MA no período de 1938 a 1968 através das memórias de alunas e professoras, a fim de descrever os aspectos da cultura escolar no período estudado e identificar as representações construídas por elas sobre as escolas onde estudaram e lecionaram. Foi utilizado como método de pesquisa a História Oral mediante aplicação de entrevista de história de vida temática. Utilizou-se como aporte teórico Chartier (1990), Castro (2017), Castanho (2019), Certeau (2011), Julia (2001), Alberti(2000; 2005). A partir das narrativas elegeu-se como categorias empíricas de análise para esse artigo instituições escolares que correspondem ao Grupo Escolar Anália Neiva e Escola Municipal Senador Neiva e, materiais e disciplinas escolares. Constatou-se nas representações das pesquisadas que a escola Municipal Senador Neiva era conhecida como *rasquete* por ser frequentado por crianças de famílias menos abastadas e por se tratar de uma escola reunida em contraposição ao Grupo Escolar Anália Neiva com estrutura arquitetônica adequada e com professoras normalistas que vinham da cidade de São Luís-MA e Florianópolis-PI. Quanto aos materiais e disciplinas escolares identificamos em primeiro momento, aproximadamente de 1938 a 1950, a fabricação de carteiras de modo artesanal pelos pais de alunos com caixas de sabão recolhidas em comércios locais e, em segundo momento a partir de 1950 a responsabilização em parte do poder público com os materiais escolares, sobretudo com livros de didáticos para o Grupo Escolar. Este trabalho se constitui como uma forma sistematizada e uma representação sobre a cultura escolar de Nova Iorque-MA.

Palavras-chave: História da Educação, Cultura Escolar, Nova Iorque-MA, Instituições Escolares.

INTRODUÇÃO

Remetendo-se ao título deste trabalho enfatiza-se que *Das margens à Submersão* é uma analogia feita ao processo de constituição e transformações ocorridas em Nova Iorque-MA, que no ano de 1938, marco inicial do recorte temporal, tem-se a elevação à categoria de cidade através do Decreto-lei n.º 45 de 29 de março em observância à Lei nacional nº 311 do dia 2 do mesmo mês do ano de 1938 e como marco final o ano de 1968 quando a cidade sai das margens do Rio Parnaíba para as profundezas do mesmo devido a inauguração da Usina Hidroelétrica de Boa Esperança (UHB)². Desse modo, as bases arquitetônicas da cidade e conseqüentemente das escolas neste período não existem em sua materialidade arquitetônica, no entanto, é possível revisitar esse lugar mediante as memórias daqueles que as vivenciaram.

O interesse em estudar a História da Educação e a cultura escolar do município de Nova Iorque, localizado na microrregião das Chapadas do Alto do Itapecuru no Estado do Maranhão - região nordeste do Brasil, partiu da necessidade enquanto indivíduo que ali construiu sua identidade permeando seus vários estágios desde estudante até tornar-se professor, pois pouco sabia-se sobre os fios simbólicos tecidos em relação à educação nesse cenário no período de 1938 a 1968, uma vez que se destacam os relatos acerca do cotidiano da cidade enfocando as histórias das inundações e festividades sociais e religiosas.

Desta forma, esse texto tem por objetivo analisar a cultura escolar da cidade de Nova Iorque - MA no período de 1938 a 1968 através das memórias de alunas e professoras a fim de descrever os aspectos da cultura escolar no período estudado e identificar as representações construídas por elas sobre as escolas onde estudaram e lecionaram. Para tanto, a cultura escolar enquanto categoria de análise é aqui entendida a partir da concepção de Julia (2001) que a concebe como um objeto histórico que gera normas que regem as escolas, sendo articulada a outras culturas que lhes são contemporâneas, como a cultura política, a cultura popular e a cultura religiosa. Cabe, pois, investigarmos como se apresentam essas relações, se de forma pacífica ou de forma conflituosas, já que a "cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p. 10).

Percebe-se, a partir do olhar do autor, que a categoria cultura escolar envolve diversos elementos do âmbito educacional, contudo elencamos as categorias a seguir para análise, pois consideramos os que mais caracterizam os objetivos propostos como: instituições escolares que correspondem ao Grupo Escolar Anália Neiva e Escola Municipal Senador Neiva, materiais e disciplinas escolares. Neste sentido, Silva (2006) aponta que professores, alunos e famílias, as instituições escolares, os sistemas educativos e modo pelo qual estão organizados, as linguagens e discursos pedagógicos desenham esta cultura. Castro (2011, p. 13) enfatiza ainda que a cultura material escolar também traz essa culturalidade “em uma série de elementos como objetos de leitura e escrita (...) materiais de limpeza (...) mobiliários, (...) indumentários, dentre outras”.

Apoiamos nossas análises em Chartier(1990) e sua concepção de História Cultural, uma vez que possibilita a inserção de novos sujeitos e fontes no fazer historiográfico, pois traz à cena sujeitos que estão mais distantes dos centros de poder, tal como os encontrados em Nova Iorque, pois embora estes estejam envolvidos em redes de poder na própria municipalidade a distância da capital e suas famosas escolas os coloca em certa invisibilidade.

Desse modo, é importante mencionarmos que a história da educação foi fortemente influenciada pela história cultural, como apontam Vidal e Farias Filho (2000), ao tomar por referência a fala da professora Xavier ao verificar aos trabalhos inscritos no I CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação). Para os autores tais documentos indicam a crescente consolidação de um campo disciplinar que se desenvolve no interior do campo pedagógico, mas que, nitidamente, inscreve-se no âmbito da chamada História Cultural.

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

Utilizou-se fontes orais oriunda do método da história oral através de entrevista de história de vida temática que consiste “prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2013, p. 48), com cinco sujeitos de

pesquisa identificadas como: Marli Araújo¹, Socorro Lima², Flor de Cajueiro³, Flor de Algodão⁴ e Bromélia⁵; que centram suas narrativas em uma determinada fase de suas trajetórias, a saber: tempo de escolarização e de exercício da profissão docente, onde evidenciou-se as memórias para que pudéssemos apreender os elementos que constituíram a educação em Nova Iorque, e fontes documentais para apreender o objeto investigado em questão traduzindo-o em uma escrita (CERTEAU, 2011).

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

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

- 1 Nascida em de Nova Iorque Velha em 1939, curso o ensino primário, descendente de origem negra, foi quebradeira coco e artesã de chapéu de palha de carnaúba.
- 2 Professora aposentada da rede Estadual de Ensino, nasceu em 1939, cursou o ensino primário em Nova Iorque Velha e foi professora deste grau nesta localidade.
- 3 Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino, Nascida em 1945 em Nova Iorque Velha onde cursou o ensino primário nesta localidade e o curso Normal Regional na Cidade de Floriano-PI, voltando posteriormente da sua cidade natal onde exerceu função como professora.
- 4 Nascida em 1942 em de Nova Iorque(submersa), de descendência negra é professora aposentada da Rede Estadual de Ensino, cursou o ensino primário nesta localidade e o curso Normal Regional na Cidade de Floriano-PI, voltando posteriormente da sua cidade natal onde exerceu sua função como professora.
- 5 Nascida em Nova Iorque (submersa) em 1939 onde cursou o ensino primário sendo posteriormente professora na Escola Municipal Senador Neiva até 1967.

INSTITUIÇÕES ESCOLARES: GRUPO ESCOLAR ANÁLIA NEIVA E ESCOLA MUNICIPAL SENADOR NEIVA

O nome do Grupo Escolar Anália Neiva foi dado em homenagem à Anália Augusta de Neiva, cujo dados biográficos não constam em arquivos públicos e nem na escola que a homenageia, mas sabe-se que foi casada com Justino Neiva de Souza que foi prefeito de Nova Iorque em 1930, e que embora não dominasse os rudimentos da leitura, escrita e cálculo buscou junto ao Departamento Estadual de Educação a construção de uma escola pública para Nova Iorque no período em que seu esposo administrou a cidade a fim de elevar os índices de instrução da população novaiorquina de forma mais sistematizada, uma vez que predominava escolas domésticas nesse período. O casal tivera doze filhos⁶, dentre eles José Neiva de Sousa (1885-1960), sendo Deputado Federal em 1945 e senador da República em 1947, assim a escola municipal recebeu seu nome, Senador Neiva. Ver-se, contudo, o poder simbólico da família Neiva na cidade, primeiro por pertencerem ao grupo de fazendeiros e políticos que gerenciavam a vida pública dos moradores no que diz respeito às questões essenciais como educação, e com isso utilizaram-se desse poder invisível para legitimar-se pois o “poder simbólico é, com efeito esse poder invisível o qual só podem ser exercidos com cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, p. 7-8, 2010)

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

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

social e atravessam tais planos, cabem a eles revelar o modo pelo qual percebem, classificam, julgam e agem dentro do sistema educativo.

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

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

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

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

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

Evidencia-se nas narrativas o Grupo Escolar Anália Neiva e a Escola Municipal Senador Neiva, na fala de Marli o Grupo Novo ao referir-se à primeira e o Grupo Velho ao referir-se à segunda, muito embora tratar-se de Escola Reunida. No entanto, o que mais chama atenção é a representação que se tem destas, a primeira como a mais “adiantada”, tal fato deva-se por constituir-se a partir do modelo de escola graduada, sinônimo de inovação e desenvolvimento pedagógica a época, por possuir maior número de professores com curso normal como discutido anteriormente; e

por ter alunos mais adiantados, ou seja, com maior domínio da leitura, cálculo e escrita. Tais fatos podem se justificar a disparidade no número de matrículas de uma escola para a outra deva-se, pois no ano de 1963 registra-se 176 alunos no Grupo Escolar e 38 alunos na Escola Municipal.

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

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

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

era um estilo mesmo daqueles casarões mais antigos, as salas divididas assim... sala de um lado e do outro. E do centro era tipo assim... uma área descoberta onde os alunos formavam para contar os hinos antes de entrar para a sala de aula, brincar... Grupo Escolar Anália Neiva. (Flor de Cajueiro, 04 de fevereiro de 2019)

Nota-se com base na narrativa a arquitetura e a organização do espaço do Grupo Escolar Anália Neiva. Assim é possível, pelas características descritas que a escola possuía um estilo de construção colonial sendo dividida em dois pavilhões em que se distribuíam as salas de aula, e embora Flor de Cajueiro não se lembre com exatidão a quantidade de salas é plausível afirmar que havia pelo menos cinco, uma vez que o ensino primário elementar correspondia a quatro anos com mais um ano de ensino complementar, então como a escola oferecia todo esse ciclo escolarização demandaria ter salas de aulas o suficiente para alocar todos os alunos.

Na parte central da escola percebe-se que existia uma área descoberta em que se realizavam os ritos escolares como acolhida onde os alunos formavam filas para cantar o Hino Nacional e recreação, além de constituir-se um espaço de brincadeiras. Já em relação ao prédio escolar da Escola Municipal Senador Neiva, Bromélia nos diz que

do município também era muito boa, era murada, bem muradinha, não tinha os portões... e dentro tinha muitas salas, não são muitas, não era nem uma nem duas, porque lá era primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano e quinto ano, era assim nessa época, sabe? (Bromélia, 04 de fevereiro de 2019)

Imagem 01: Escola Municipal Senador Neiva



Fonte: Arquivo do pesquisador, 2019

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

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

Assim, aflorada pela ausência de uma base material (prédios escolares)⁷, a representação das instituições escolares aqui discutidas dizem respeito a um reflexo da realidade, pois não é a realidade em si, mas um modo pelo qual é interpretada, mediada pelo imaginário (PESAVENTO, 2012), ou seja, a forma que homens/mulheres construíram historicamente representações coletivas a partir de imagens e ideias compartilhadas socialmente, dando-lhes sentido ao mundo e consequentemente à educação em Nova Iorque.

MATERIAIS E DISCIPLINAS ESCOLARES

Entende-se a cultura material como um dos objetos da história cultural, pois todo “material produzido pelo homem, faz também parte da cultura” (BARROS, 2003,p.151). Assim, a cultura material escolar é um elemento da cultura escolar e é rememorada por alunos e professores das instituições de ensino no recorte temporal estabelecido nesta pesquisa.

Deste modo, por cultura material escolar compreende-se de acordo com Castro (2011, p. 13) “uma série de elementos que constituem o universo escolar, como objetos de leitura e escrita[...] materiais de limpeza[...] mobiliários, [...]

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

indumentários, dentre outras”. Desta forma, percebe-se objetos nas narrativas dos pesquisados que compunham o cotidiano escolar as escolas em Nova Iorque como mobiliário escolar, representado pelas carteiras, uma vez que foram elementos marcantes no processo de escolarização dos sujeitos pesquisados e livros, destacando-se o de Matemática.

Com relação as carteiras as narrativas relevam que,

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

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

As falas acima, demonstram que no início da vida escolar das pesquisadas não havia carteiras suficiente para os alunos nas instituições de ensino da cidade, logo a tática utilizada por alguns pais e alunos era o aproveitamento de caixotes de madeira que armazenavam sabão em pó e que chegavam aos poucos comércios da cidade⁸, pois quando esvaziados colocavam-se pés de madeira para transformá-los em carteiras. Outros pais levavam para seus filhos formatos de cadeiras que não correspondiam com o ideal escolar como tamborete - fabricação caseira onde revertia-se a parte do assento com couro de cabra ou vaca - uma vez que não havia suporte de apoio para escrever em cadernos e ler livro.

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

Por outro lado, embora a narrativa de Flor de Cajueiro aponte para estes indícios, acrescenta-se ainda o momento de superação da confecção caseira e particular de carteiras para o momento em que o governo municipal assume esta responsabilidade mediante a fabricação de carteiras padronizadas, portanto, fica evidente que havia uma carteira por indivíduo. A individualização das carteiras possibilita maior distância entre os alunos e mais controle por parte do professor sobre o espaço da sala a fim de coibir desordens bem como possibilitar a efetivação de exames individualizados de rendimento.

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

art. 5- o curso primário elementar será feito em quatro anos, e compreenderá:

- I- Leitura e linguagem oral e escrita;
- II- Iniciação matemática.
- III- Geografia e História do Brasil.
- IV- Conhecimentos gerais aplicados a vida social, a educação para a saúde e ao trabalho.
- V- Desenho e trabalhos manuais.
- VI- Canto orfeônico.
- VII- Educação física.

art. 6- o curso primário complementar de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I- Leitura linguagem oral e escrita.
- II- Aritmética e geometria.
- III- Geografia e História do Brasil, noções de Geografia geral e História da América.
- IV- Ciências Naturais e higiene.
- V- Conhecimento das atividades econômicas da região.
- VI- Desenho.
- VII- Trabalho manuais e práticas educativas referentes a atividades econômicas da região.
- VIII- Canto orfeônico.

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

Por outro lado, Flor de Algodão enfatiza o livro de ciências naturais e uma espécie de folheto de história do Maranhão, este último é caracterizado por possuir quantidade menores de páginas. Assim, embora não se recordem dos autores e editoras dos livros, ver-se nas falas aspectos que os compunha e os distinguem.

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

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

O livro em questão trata-se de **Aritmética Primária** destinado a alunos das escolas primárias e de autoria de Antônio Bandeira Trajano⁹, pois de acordo com Oliveira (2019) tivera sua primeira edição no ano de 1886 chegando à edição de nº

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

118 no ano de 1947, decaindo posteriormente o número de edições. No entanto, o período maior circulação do livro abrange o recorte temporal desta pesquisa.

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

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

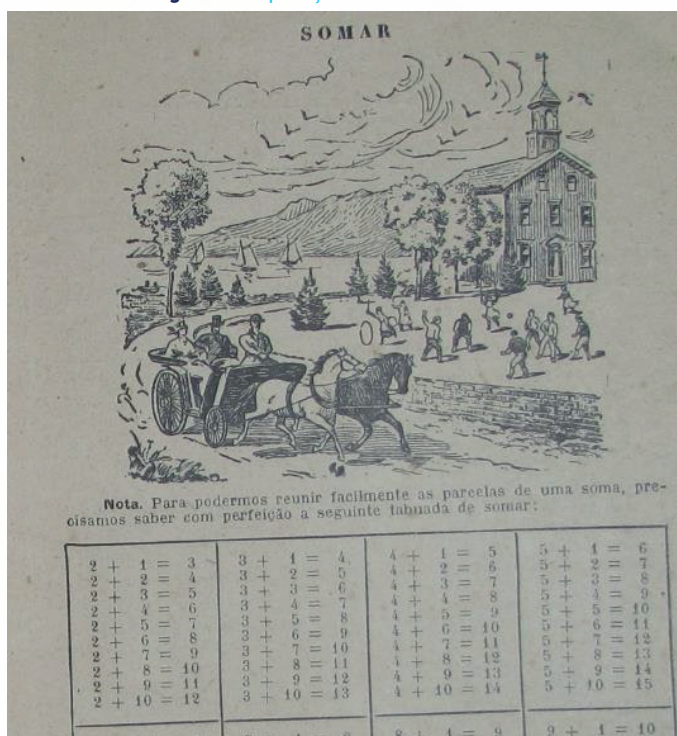
Assim, a difusão e as inúmeras edições do livro corresponderam a um período de renovação pedagógica no Brasil mediante o método de ensino intuitivo. Logo, ao verificarmos o livro percebemos que a organização didático pedagógica abrange preceitos deste método, pois as atividades apresentam-se para ser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

- Definições - explicitando conceitos matemáticos de unidades, quantidade, números pares e ímpares, números abstratos e concretos;
- Numeração - abordando-se elementos para aprender a ler e escrever os números;
- Operações Fundamentais - abrangendo as atividades de somar, diminuir, multiplicar e dividir ao mesmo tempo que apresenta os sinais aritméticos correspondentes a cada uma, assim como ensinamentos para operacionalização na resolução de problemas.

Em relação ao último aspecto, evidencia-se o uso de imagens, geralmente de paisagem com pessoas inseridas para introduzir as operações seguido da resolução da tabuada. Tomando por exemplo a operação de somar, pode-se observar na imagem a seguir que a ilustração posta não condiz com atividade a ser solucionada, uma vez há uma paisagem com montanhas ao fundo, nuvens sobrepostas, um

lago com barcos a vela, árvores e uma casa com uma torre onde tem-se crianças brincando à frente, uma estrada sem pavimentação em que se passa uma carroça puxada por dois cavalos e com três pessoas sentadas na parte detrás não fazendo relações direta com o conteúdo apresentado.

Imagem 02: Operação matemática de somar



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

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

O autor da obra, após apresentar esta parte introdutória, seguem-se para a resoluções das lições onde apresenta ilustrações mais contextualizadas com o proposto nas resoluções de problemas. Esta parte do livro é evidenciado na fala Marli

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível a partir das análises das narrativas, categorizar a cultura escolar de Nova Iorque em: instituições escolares; materiais e disciplinas escolares; programa escolar, aulas e práticas de castigo e festas escolares.

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

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

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

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

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

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

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

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

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. São Luis: EDUFMA, Café & Lápiz, 2011.

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

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

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

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

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação n°1 jan./jun, 2001.

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

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

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

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

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

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.010

DO ENSINO TRADICIONAL À APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS: DIVULGANDO EM NÚMEROS UM HISTÓRICO DESDE A PUBLICAÇÃO DO LIVRO “PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA” DE PAULO FREIRE¹

ANABELLE CAMAROTTI DE LIMA BATISTA

Doutora em Biotecnologia pela Universidade Estadual do Ceará, Professora do Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de Biologia, Universidade Federal da Paraíba – PB, bellecamarotti@gmail.com

JEFFERSON DE BARROS BATISTA

Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade da Paraíba, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – PB, jefferson.batista@ifpb.edu.br

RESUMO

No Brasil, um dos primeiros autores a falar sobre o protagonismo e autonomia estudantil foi Paulo Freire. Em razão disso, o presente trabalho objetiva reunir informações quanto à aplicação de metodologias ativas em diferentes níveis de ensino, com um olhar a partir de 1996, ano da publicação do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. O presente estudo teve como base a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório. Sistematizamos pesquisas publicadas em artigos, dissertações ou teses no período de janeiro de 1996 a abril de 2022. Como parâmetros de inclusão, selecionamos publicações brasileiras, que contemplam diretamente a aplicação de alguma metodologia ativa, independentemente do nível de ensino para o qual foi proposto (infantil, fundamental – anos iniciais ou finais – médio ou graduação). A palavra-chave selecionada foi “metodologia ativa” escrita entre aspas para melhorar o refino das buscas.

1 Nota de esclarecimento: O trabalho foi baseado em projeto de pesquisa.

As buscas ocorreram nos sites scielo.br (<https://www.scielo.br/>) e Catálogo de teses e dissertações da Capes. Dentro dos parâmetros, a pesquisa analisou um universo de 18 artigos e 198 dissertações/teses sem repetições entre eles. Embora a publicação tenha sido um marco na educação, vemos demonstrar em números que a situação do ensino no Brasil demorou para mudar. A partir do ano de 2014, houve a aplicação das estratégias de metodologias ativas diretamente no “ensinar”, contudo, ainda muito dentro das universidades, com várias pesquisas desenvolvidas com graduandos. A partir de 2017, iniciaram as defesas de dissertações e teses, oriundas de Pós-graduações, que exigiam que o pós-graduando aplicasse no ensino fundamental ou médio as metodologias ativas. Ao final da pesquisa, percebemos que as metodologias ativas só serão eficazmente difundidas, em todos os níveis de ensino quando estas forem discutidas, ensinadas, treinadas durante os cursos de formação de professores e nas licenciaturas.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas, autonomia, Peer Instruction, protagonismo estudantil, Sala de aula Invertida.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos, o ensino estava baseado na transmissão de conhecimentos do professor para o estudante. Muitas vezes, tais conhecimentos estavam armazenados em livros e produções históricas e eram apenas transmitidos pelo professor. Dessa forma, o ensino era centrado na figura docente, o qual não levava em consideração o aprendizado do estudante como um ser particular, individual e consciente (SANTOS, 2011).

Essa forma de ensino ficou conhecida como tradicional, pois o conhecimento e o aprendizado consistiam na memorização de materiais prontos, previamente elaborados (ANASTASIOU; ALVES, 2015) e que não permitiam questionamentos ou complementações. Os conteúdos eram transmitidos na forma de produto pronto, ou seja, sem considerar os conhecimentos trazidos individualmente por cada estudante ou a importância do processo contínuo de aprendizagem (VASCONCELLOS, 1992; PINHO et al., 2010). Sobre essa época, Paulo Freire já relatava em seus livros, desde a primeira edição de *Pedagogia da Autonomia*, em 1996, que

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2019, p. 121).

Nessa época de ensinamentos rígidos e centrados no professor, a disciplina, no sentido de ordem social, era mais importante que o processo de aprendizagem. Acreditava-se que a disciplina era o único mecanismo capaz de controlar a atenção dos estudantes e cabia ao professor mantê-los dentro da sala de aula. Para conseguir esse controle, o professor podia utilizar diferentes mecanismos físicos e psicológicos, sendo considerado o melhor professor aquele que conseguisse manter a disciplina em sala de aula (GONZATTO, 2016).

Para mudar essa realidade, muitos professores/pesquisadores foram trabalhando em sala de aula estratégias diferentes (BACICH; MORAN, 2018; ANDRADE JÚNIOR; SOUZA; SILVA, 2019; SANTOS, 2022), pois “A prática docente deve reforçar

a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2019, p. 28).

Dentre as diferentes estratégias, que podem ser aplicadas em sala de aula, as metodologias ativas se encaixam como uma luva. Elas reúnem algumas dessas estratégias que os docentes se apropriam para propor um ensino significativo, com ênfase na pedagogia problematizadora e na “construção” de um estudante protagonista do seu próprio aprendizado (ANDRADE JÚNIOR; SOUZA; SILVA, 2019).

Nesse sentido, “As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento [...]” (MORAN, 2019, p. 7). Para executá-las, a forma lúdica é a mais interessante, pois pode facilmente se adaptar às diferentes idades e competências. Com elas, os estudantes são motivados a aprender com propósito e significado para si, podendo ser projetado para a vida.

Em seus estudos, Paulo Freire percebeu a importância de significar o aprendizado e trazer, para a sala de aula, a vivência dos estudantes. Um dos seus trabalhos mais importantes o método Paulo Freire de alfabetização, o qual teve a sua experimentação em 1960, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, Brasil, com uma turma de 300 cortadores de cana. A partir dessa experiência, surgiram diversas outras, e a divulgação de seus trabalhos percorre o mundo até hoje.

Atualmente, as estratégias de metodologias ativas indicam a importância dessa vivência e desse significado já destacados por Paulo Freire. Com essa visão, nossa pesquisa objetiva reunir informações quanto à aplicação de metodologias ativas em diferentes níveis de ensino, com um olhar a partir de 1996, ano da publicação do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Com base nessas informações, ansiamos divulgar o número de trabalhos de pesquisa que aplica diferentes estratégias de metodologias ativas em distintos níveis de ensino. Dessa forma, pretendemos disponibilizar informações importantes que poderão auxiliar outros trabalhos, tanto de ensino/aprendizagem quanto de investigação, sobre a temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor situar o leitor sobre a importância do significado para as metodologias ativas e quais técnicas são mais divulgadas no Brasil apresentamos abaixo

um levantamento histórico baseado nas técnicas mais encontradas durante a pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DA SIGNIFICAÇÃO NAS METODOLOGIAS ATIVAS

O ensino significativo colabora com as metodologias ativas, por aproveitar o conhecimento prévio e relevante do educando na construção do processo investigativo, necessário para responder as questões que são propostas (MOREIRA; MASINI, 1982; AUSUBEL, 2003). Dessa forma, as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista dos discentes e na sua relação dinâmica com todos os participantes e componentes do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, com os docentes (LEÃO; DEL PINO; OLIVEIRA, 2016; MORAN, 2019, p. 8). Nessas situações, os docentes saem do papel de transmissor de informações para selecionador destas. Ele se posiciona em um papel de auxiliador dos estudantes, com a ideia de integrar as informações observadas e trazidas em saberes para a vida.

Ao projetar para a vida tudo o que foi relevante durante o seu aprendizado, o estudante tende a se tornar mais autônomo. Paulo Freire contribui, dizendo que “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2019, p. 105), sugerindo que o educando seja um ser autônomo e que valorize a sua liberdade de buscar a melhor forma de aprender e associar seus conhecimentos antigos com novos.

Para promoção dessa autonomia estudantil, o professor deve propor questionamentos iniciais e direcionais para o tema que pretende trabalhar durante as aulas. A partir de uma pergunta, é possível gerar discussões, esclarecer dúvidas, construir conceitos e organizar ideias. Contudo, Ausubel (2003) relata um fato muito importante quanto à autonomia estudantil: o aprendiz deve ter predisposição para aprender. Percepção compartilhada por Paulo Freire, quando este afirma que “É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência [...]” (FREIRE, 2019, p. 121).

Nas experiências práticas, relacionadas às metodologias ativas, o estudante é estimulado a ouvir, perguntar, discutir, criar, modificar, experimentar, ensinar uns aos outros e a cooperar, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Santos et al. (2022) constataram que o ensino significativo, conduzido por

estratégias de metodologias ativas, pode ser também estimulante para a educação de Jovens e Adultos, os quais demonstraram grande potencial multiplicador dos conhecimentos construídos durante as aulas. Ao final do ano, eles montaram uma feira de ciências, com palestras de abertura e com a escola aberta à comunidade. Segundo os autores, a empolgação dos estudantes – em perceberem a presença da comunidade na escola e poderem compartilhar os seus conhecimentos construídos – foi cativante e estimulante.

Nesse sentido da importância das metodologias ativas para favorecer a formação de um estudante protagonista/autônomo quanto a construção de seu próprio conhecimento pensamos na situação de quantificar a aplicação dessas nos diferentes níveis de ensino no Brasil. Isto posto, melhor entender a influência da difusão das ideias de Paulo Freire nas escolas e universidades.

METODOLOGIAS ATIVAS QUE PROMOVEM A AUTONOMIA

A ideia central, das técnicas vinculadas às metodologias ativas, é justamente promover a autonomia dos estudantes. Dentre as várias técnicas já discutidas na literatura, abaixo serão discutidas, de forma resumida, algumas delas, como a Problematização, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Instrução por Pares (IP), a Sala de Aula invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos.

PROBLEMATIZAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A problematização apresenta temas relacionados à vida em sociedade, os quais tendem a ser multidisciplinares. Para que esta seja desenvolvida corretamente, deve ser seguido o método de aplicação do Arco, de Charles Maguerez, sendo apresentado, inicialmente, em 1982, por Bordenave (2004). Nesse método, devem ser seguidas as cinco etapas descritas, para que seja efetivado o processo de aprendizagem: observação da realidade, identificação dos pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e aplicação na realidade.

A ABP foi primeiro idealizada em 1969, no Canadá, para trabalhar a grade curricular do curso de medicina de forma multidisciplinar e interdisciplinar. Contudo, apenas em 1980 é que ela foi publicada como uma técnica educacional e se popularizou internacionalmente (BARROWS; TAMBLYN, 1980). No Brasil, vem sendo

aplicada em cursos de medicina (LIMA et al., 2003), mas também no ensino de Ciências (MARQUES; CUNHA, 2021), História (BOROCHOVICIUS; TASSONI, 2021), entre outras temáticas do ensino básico.

A ABP e a estratégia de problematização são semelhantes; contudo, há pequenas diferenças quanto à aplicação e às etapas necessárias para a sua conclusão. Na ABP, essas etapas do Arco de Charles Maguerez, não se fazem necessárias, pois o problema, estruturado pelo professor/facilitador, pode ser fictício, não sendo necessário o retorno de aplicação na realidade da sociedade. Podendo ser aplicada com base em uma história fictícia, essa técnica é facilmente ajustada para interações multidisciplinares e interdisciplinares, facilitando a demonstração dos temas estudados de modo interligado. Nesse sentido, "(...) é idealmente apropriada para aprendizagens centradas no estudante, autodirigidas e individualizadas. Em um modelo centrado no estudante, os discentes podem escolher um problema específico ou tema maior" (LOPES; SILVA FILHO; ALVES, 2019, p. 35).

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Também semelhante a Aprendizagem Baseada em Problemas, contudo busca desafio reais e não prevê o uso de histórias fictícias. Diferentemente da Problematização, não se fazem necessários os passos do Arco de Charles Maguerez para que se obtenha sucesso no desenvolvimento da atividade.

Teve início em discussões de Jonh Dewey e outros filósofos e pedagogos nos Estados Unidos no século XX e rapidamente influenciou outros educadores, como exemplo Paulo Freire. Em seus feitos e escritos sempre buscou demonstrar a importância da relação educação x realidade cotidiana para um aprendizado mais eficaz e duradouro.

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 1996, p. 70).

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 17).

É uma estratégia de aprendizagem, que consiste em envolver os estudantes em atividades e desafios, para desenvolverem um projeto que tenha ligação com a vida fora da sala de aula. Essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Buscam-se problemas extraídos da realidade, a partir da observação realizada pelos próprios estudantes dentro de uma comunidade. Em outras palavras, os estudantes identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los. Segundo Bacich e Moran (2018) é uma oportunidade de trabalhar questões interdisciplinares e as “habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa” (BACICH; MORAN, 2018, p. 60).

Em seu livro “Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI” (BENDER, 2015) descreve alguns exemplos e dá dicas de como um educador pode proporcionar essa experiência de se trabalhar com projetos em sala de aula. No Brasil, alguns pesquisadores vêm avaliando a aplicação dessa estratégia metodológica: Oliveira, Siqueira e Romão (2020) avaliaram sua aplicação no aprendizado da matemática para o ensino médio; Menezes et al. (2020) trabalharam a aplicação da técnica no ensino fundamental para o aprendizado em temas relacionados à saúde. Eles perceberam que a interdisciplinaridade promovida favoreceu o processo de ensino aprendizagem, além de conseguir engajar a família; Padilla Severo (2020) analisou a sua aplicação no ensino técnico e também conseguiu demonstrar que os estudantes desenvolveram uma autonomia para uma aprendizagem ativa.

INSTRUÇÃO POR PARES (IP) OU PEER INSTRUCTION (PI)

As metodologias ativas são conhecidas por encorajarem o trabalho comunitário e em grupo. Nesse sentido, a principal estratégia, que evidencia essa atuação, é a instrução por pares. Ela é trabalhada em uma série de etapas; cada uma delas, com um propósito específico. Foi primeiramente idealizada por Eric Mazur, professor de Introdução à Física, da Universidade de Havard, Estados Unidos (MAZUR, 1996), sendo testada para diferentes níveis de ensino e temas. Quem já aplicou essa estratégia afirma que a produtividade dos estudantes aumenta e, ao longo das aplicações, estes tendem a se organizar melhor em grupos de estudo, melhorando a autonomia e o protagonismo (MOURA, 2017; RODRIGUES, 2019; LASNEAUX, 2021; CASADO, 2021).

As etapas descritas seguem: (I) uma aula curta e explicativa do assunto em questão; (II) a aplicação de um questionário dirigido, curto, subjetivo ou objetivo individual, sem tempo definido de preenchimento, de modo que o estudante possa pesquisar em suas próprias anotações, oriundas da aula explicativa; (III) um momento de discussão livre entre os estudantes, para que estes possam analisar melhor suas respostas ao questionário e, caso decidam, podem mudá-la; (IV) interferência do professor na correção e explicação das questões. Essas etapas foram organizadas, com base nas aplicações dessa estratégia, por Moura (2017) e Lasneaux (2021). Na etapa III, é cabível ao professor, de forma discreta, contabilizar os erros e acertos dos estudantes, para que possa analisar a necessidade de uma segunda intervenção explicativa. Na situação de $\leq 25\%$ de acertos, é indicada uma nova intervenção explicativa, com uma nova abordagem de ensino, para que a etapa II seja repetida antes de dar prosseguimento à etapa III e IV (MAZUR, 1996; MOURA, 2017).

Como desfecho, a IP tenta promover a interação entre os estudantes, para que conceitos subjacentes que são subliminares e/ou implícitos sejam aprendidos. Dessa forma, os estudantes são estimulados a pensar, através de argumentos que estão sendo desenvolvidos, instruindo, assim, seus colegas.

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida foi inicialmente conceituada por Hutchings e Quinney (2015), sendo primeiro proposta por Bergmann e Sams, em 1982 (BERGMANN; SAMS, 2016), e requer o uso constante da tecnologia. É uma modalidade de e-learning, na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line, antes de o aluno frequentar a sala de aula. Nessa estratégia, a sala de aula passa a ser o local para trabalhar os conteúdos, realizando atividades práticas, como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios, entre outros (HERINGER; GUIMARÃES; PEREIRA, 2018; LEÃO, 2019; AMARAL, 2021).

Ela “nasceu” da ideia de que os estudantes, que faltavam as aulas, precisavam de uma recapitulação do assunto visto em sala de aula, para poderem acompanhar os demais. Nesse sentido, Bergmann e Sams, professores de química do ensino básico, nos Estados Unidos, começaram a gravar suas aulas e disponibilizá-las para esses estudantes faltosos. A ideia foi tão proveitosa que tais professores começaram a fazer isso com todos os assuntos do ano e a solicitar que os estudantes

assistissem às aulas como tarefa para casa e anotassem as dúvidas. No dia seguinte, eles aproveitavam o tempo da aula com detalhamentos sobre os temas e trabalhos de pesquisa mais avançados (BERGMANN; SAMS, 2016). O sucesso da ideia foi tão grande que muitos professores, das mais diferentes disciplinas e níveis de ensino, começaram a fazer o mesmo pelo mundo afora: Sezer e Esenay (2022), na Turquia; Ruiz-Jiménez, Martínez-Jiménez e Licerán-Gutiérrez (2022), na Espanha, entre outros.

Durante a pandemia da COVID-19, esse tipo de estratégia, associada a outras, foi muito utilizada, para dinamizar as aulas online síncronas e para tentar estimular os estudantes quanto à autonomia do processo de aprendizagem (ARTUZI; VOLTOLINI; BERTOLOTO, 2021). Contudo, Pinelli e Fiorucci (2015) destacam que um resultado satisfatório, para essa estratégia de ensino, depende muito do engajamento e motivação dos estudantes e dos professores. Mesmo após a liberação das aulas presenciais, essa estratégia ainda vem sendo aplicada no ensino médio (AMARAL, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem como base a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, com cuidado em analisar profundamente cada informação para perceber incoerências ou contradições (GIL, 2002). Para obtenção dos dados foram sistematizadas pesquisas publicadas em artigos, dissertações ou teses dos últimos 26 anos, no período de janeiro de 1996 a abril de 2022. O ano de início da nossa pesquisa foi definido em razão da primeira publicação do livro “A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, no qual Paulo Freire organiza suas ideias de mudança na educação e do papel do professor frente ao processo de ensinar.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), os trabalhos de revisão determinam uma questão central e, para que ela seja respondida são avaliados, com criticidade e transparência, os dados da literatura. A partir desses dados, desenvolvemos discussões, reflexões e análises, de maneira a ampliar o conhecimento sobre o assunto. Em nosso trabalho, a questão central foi quantificar a aplicação de forma direta de metodologias ativas no Brasil em diferentes anos de ensino.

Para levantamento dos dados da pesquisa foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão bem definidos. Como parâmetros de inclusão, selecionamos

publicações brasileiras, que contemplam diretamente a aplicação de alguma metodologia ativa, independentemente do nível de ensino para o qual foi proposto (infantil, fundamental – anos iniciais ou finais – médio ou graduação). A palavra-chave selecionada, para iniciar o levantamento bibliográfico, foi “metodologia ativa” e, para melhor refino das buscas, esta foi escrita entre aspas, sendo buscada no título ou resumo de artigos, dissertações ou teses, como tema central das mudanças no paradigma ensinar - aprender. Tais textos foram acessados, através dos sites scielo.br (<https://www.scielo.br/>) e Catálogo de teses e dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>).

Como parâmetros de exclusão, tivemos: pesquisas realizadas com os níveis de ensino técnico subsequente, profissional ou pós-graduação; pesquisas bibliográficas; relatos de experiências e pesquisas em que a aplicação da metodologia ativa não foi direta com os estudantes. As buscas por publicações não ocorreram no site da sciencedirect.com, pois neste há poucas publicações de aplicações realizadas no Brasil. Também não foram realizadas buscas no site do google acadêmico, visto que muitas dissertações e teses, disponibilizadas no site da Capes, estão repetidas no site do google acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora as metodologias ativas estejam na vanguarda dos processos de ensino-aprendizagem, elas não são igualmente difundidas em todos os níveis de ensino, sendo vistas ainda como alvo de experimentações e pesquisas por parte de estudantes de pós-graduação e professores. Como campo de pesquisa, os trabalhos vêm sendo direcionados para os níveis finais do ensino básico e para a graduação, como indica a Tabela 1.

Tabela 1 -Quantitativo das publicações de artigos, dissertações e teses dos bancos de dados da Scielo e Capes, respectivamente, no intervalo entre janeiro de 1996 a abril de 2022.

Nível de ensino	Entre os anos 1996 – 2006	Entre os anos 2007 – 2017	Entre os anos 2018 – 2022
Infantil	0	0	1
Fundamental Anos Iniciais (1° - 5° ano)	0	4	5
Fundamental Anos Finais (6° - 9° ano)	0	2	21

Nível de ensino	Entre os anos 1996 – 2006	Entre os anos 2007 – 2017	Entre os anos 2018 – 2022
Ensino médio (1° - 3° série)	0	14	87
Graduação	5	28	51

Fonte: dados da pesquisa

Esse direcionamento ocorreu principalmente após a década de 1990, quando a Capes começou a acolher uma tendência internacional das pós-graduações, os mestrados profissionais. Após várias análises, estes foram institucionalizados a partir de 1995 (Portaria Capes nº 47) e primeiramente regulamentados pela Portaria Capes nº 80/1998, atualizada pela Portaria Capes nº 60/2019 (BRASIL, 2019; ROCHA et al., 2019). Por essa portaria, já foram avaliados e reconhecidos, até o momento (abril de 2022), 93 cursos de pós-graduação, modalidade mestrado profissional, para a área de Ensino. Eles fazem a diferença no quantitativo de pesquisas com a aplicação de metodologias ativas nas escolas de ensino básico como podemos observar na Tabela 1, a partir do ano 2018.

Esse aporte numérico no quantitativo de artigos, dissertações e teses, aplicando metodologias ativas, foi mais evidente a partir do ano 2017, com a efetiva defesa dos trabalhos produzidos pelos Mestrados Profissionais em Ensino, direcionados para as disciplinas básicas do ensino médio, como: o ProfMat, o ProfLetras, o ProfHistória e o ProfBio; e, do ensino fundamental, como: o ProfCiamb e o ProfECM. Esses mestrados atendem professores em pleno exercício no ensino básico e sugerem/estimulam que tais profissionais desenvolvam suas pesquisas de forma aplicada nas escolas.

Dentre as diversas estratégias de metodologias ativas, aplicadas por esses pesquisadores, temos algumas mais frequentes, como: Instruções por Pares e Sala de Aula Invertida (Tabela 2). Entre as citadas, algumas foram encontradas com maior frequência no ensino médio e superior, sendo raramente aplicadas no ensino infantil e fundamental. Embora alguns autores relatem que adaptações para cada exemplo citado possam ser realizadas em razão do ano de ensino, muitas vezes elas não ocorrem. Nosso grupo de estudo interage com professores do ensino básico e tecnológico e, em conversas informais, foi nos relatado que muitas dessas dificuldades são em razão da estrutura escolar, falta de capacitação e/ou apoio das prefeituras. Contudo, a literatura também nos traz a visão de que a falta de interesse do estudante pode ser um fator de resistência do professor em organizar

novas formas de aprendizagem em sala de aula. Para Anastasiou (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 34) a falta de interesse também pode ser do estudante em não querer alterar a sua forma de memorizar e a passividade em assistir as aulas, que pode ser mais simples que o desafio de realizar atividades mentais.

Tabela 2- Descrição de exemplos de estratégias de metodologias ativas em diferentes níveis de ensino. Todos os exemplos citados são de situações ocorridas no Brasil.

Estratégia	Nível de Ensino	Referências
Aprendizagem Baseada em Problemas	Ensino Fundamental	Borochoviccius e Tassoni, 2021
Problematização	Ensino superior	Gomes <i>et al.</i> , 2010
Gamificação	Ensino superior	Paiva <i>et al.</i> , 2019
Instruções por Pares	Médio	Moraes, Carvalho e Neves, 2016
Mapas conceituais	Ensino superior	Gouvêa <i>et al.</i> , 2016
Sala de aula invertida	Ensino médio	Pereira, Kuenzer e Teixeira, 2019
Sala de aula invertida	Ensino médio	Santos e Tezani, 2018
Rotação por estações	Ensino médio	Fernandes <i>et al.</i> , 2018
Aprendizagem Baseada em Projeto	Ensino Fundamental - Anos Finais	Lima, 2021

Fonte: dados da pesquisa

Com base nos dados obtidos concordamos com Moran (2019), quando ele afirma que

As metodologias ativas se constituem como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento [...] (MORAN, 2019, p. 7).

Considerando o que foi discutido no presente texto, as metodologias tradicionais não dão conta da complexidade dos desafios impostos à educação no século XXI, como corroborado por Junqueira e Padula (2017) quando conclui que o “ensino pela pesquisa” (p. 337) deve proporcionar um ambiente de aprendizagem onde “(...) o aluno tenha condições de desenvolver essas habilidades (...)” (p. 337). Já se referindo as habilidades sugeridas pelo Relatório da Comissão Internacional sobre

Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nele foram destacadas as habilidades necessárias ao educando do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al. 1998).

Para que todos os estudantes atinjam essas habilidades, entendemos que o “ensinar” requer metodologias que coloquem os discentes como sujeitos de suas aprendizagens. Essas habilidades estão sendo encaradas como os quatro pilares da educação para o século XXI e já são destaque nos diferentes trabalhos aqui discutidos e que são desenvolvidos pela abordagem de metodologias ativas (MORAN, 2019; Paiva et al., 2019; Lima, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de metodologias ativas no ensino pode colocar o estudante na condição de protagonista de seu próprio aprendizado, tornando-o mais significativo. Nesse sentido, entendemos a importância das escolas e profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, construído com base nos conhecimentos prévios do estudante, na curiosidade instigada pelo professor e nas metodologias ativas que organizam a união desses fatores.

Após análise dos quantitativos de aplicação de técnicas de metodologias ativas nos diferentes níveis de ensino no Brasil percebemos que as mesmas foram primeiramente aplicadas no ensino superior (graduação). Contudo, não em cursos de licenciatura ou pedagogia, mas sim em cursos de Bacharelado. Portanto, a ideia de que treinando os futuros licenciados e pedagogos essas técnicas poderiam ser rapidamente aplicadas no ensino básico não se concretizou em números. Apenas atualmente, e após o incitamento pelos mestrados profissionais a partir de 2017, é que houve o estímulo para a aplicação dessas técnicas no ensino básico.

Todavia, as metodologias ativas só serão eficazmente difundidas, em todos os anos de ensino, em especial, nos anos iniciais, quando estas forem discutidas, ensinadas, treinadas durante os cursos de formação de professores, como as Licenciaturas e a Pedagogia. Por isso, acreditamos que a mudança principal no ensino deve ocorrer na base. Tanto de formação dos professores quanto na aplicação das metodologias ativas no ensino infantil, para que as crianças possam se desenvolver de forma a pensarem e a agirem em busca do seu próprio conhecimento. Assim, a aplicação das metodologias ativas deve ser algo cultural, não

adiantando executar apenas uma vez em sala de aula. É preciso gerar o costume nos estudantes, para que eles aprendam a ser ativos, para que a rotina de pesquisar seja um hábito.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Catia Valeria da Silva. **Uma proposta interdisciplinar de aprendizagem significativa para alunos do Curso De Eletrônica Integrado ao Ensino Médio do Iff: Sala de Aula Invertida e Ava Schoology**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. (org.) Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10° ed. Joinville, SC: **Editora Univille**, 2015.

ANDRADE JÚNIOR, Jacks M.; SOUZA, Liliane Pereira; SILVA, Neide Liziane Copetti. Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. 1. ed. Campo Grande: **Editora Inovar**, 2019. 203 p.

ARTUZI, Dayane; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim Bertoloto. Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de língua inglesa na EJA. **Revista Prática Docente**, Confesa/MT, v. 6, n. 2, e061, 2021. DOI:10.23926/rpd.2021.v6.n2.e061.id1128

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. ed. Lisboa; **Plátano-Edições Técnicas**, 2003. 219 p.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 1. ed. Porto Alegre: **Penso**, 2018. 260 p.

BARROWS, Howard S.; TAMBLYN, Robyn M. Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. 1. ed. New York: **Springer Publishing Company**, 1980. 228 p.

BENDER, William N. Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. 1. ed. Porto Alegre: **Penso**, 2015 (reimpressão). 156 p.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: **LTC**, 2016. 116 p.

BORDENAVE, Juan Díaz. Estratégias de ensino-aprendizagem. 25 ed. Petrópolis: **Editora Vozes**, 2004. 20 p.

BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**, Campinas/SP, v. 37, n. e20706, 2021. DOI: 10.1590/0102-469820706

BRASIL. Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019. **Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 56, p. 26, 2019.

CASADO, Ricardo Henrique Barbosa. **Peer Instruction e Animações Computacionais Aplicados Ao Ensino De Gravitação No Ensino Médio**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física - PROFIS) - Universidade Federal De Alagoas, Maceió, 2021.

DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Maristela; SAVANE, Marie Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Roberto; MYONG, Won Suhr; ZHOU, Nanzhao. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: **Cortez**; Brasília, DF: UNESCO, 1998. 288 p. ISBN 85-249-0673-1

FERNANDES, Renato Izac; LUZ, Regiane Aparecida Bento Menezes da; PYOR, Rozângela Maria Bento; BRITO, Glaucia da Silva; KNOLL, Ariana Chagas Gerzson. Metodologias ativas aplicadas no Ensino de Física para o Ensino Médio. **Revista**

Tecnologias na Educação, Minas Gerais, ano 10, Edição Especial para o II Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais, v. 24, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74° ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2019. 144 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1° ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1996. 76 p.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4° ed. São Paulo: **Editora Atlas**, 2002. 176 p.

GOMES, Maria Paula Cerqueira; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; MONTEIRO, Dilva Martins; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; LOUZADA, Rita de Cássia Ramos. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010. DOI: 10.1590/S1516-73132010000100011

GONZATTO, Cosmo Rafael. A crítica deweyana ao ensino tradicional e a sua herança como credo pedagógico. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo/RS, v. 48, n. 26, p. 127 – 140. 2016.

GOUVÊA, Eduardo Penna; ODAGIMA, Andrea Mayumi; SHITSUKA, Dorlivate Moreira; SHITSUKA, Ricardo. Metodologias Ativas: Uma Experiência Com Mapas Conceituais. Educação, Gestão e Sociedade: **Revista da Faculdade Eça de Queirós**, Jandira/SP, ano 6, n. 21, p. 1 – 26. 2016.

HERINGER, Markoni Ramires; GUIMARÃES, Eloisa Helena Rodrigues; PEREIRA, Frederico César Mafra. Inovação no Ensino Superior Privado Brasileiro: uma proposta de aplicação de metodologias ativas com base na Sala de Aula Invertida. **International Journal of Innovation**, São Paulo/SP, v. 7, n. 2, p. 321 – 340. 2018.

HUTCHINGS, Maggie; QUINNEY, Anne. The Flipped Classroom, Disruptive Pedagogies, Enabling Technologies and Wicked Problems: Responding to 'the Bomb

in the Basement'. **The Electronic Journal of e-Learning, Kidmore End, UK, v.13, n. 2, p. 106-119, 2015.**

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; PADULA, Roberto Sanches (Org). Aprendizagem no Ensino Superior no século XXI: desafios e tendências. São Paulo: **Tiki Books**, 2017. 354 p.

LASNEAUX, Marcello Vieira. **Inovação no Ensino Médio: metodologias ativas e ensino híbrido mediado por tecnologia**. 2021. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LEÃO, Kátia da Silva Albuquerque. **Sala de Aula Invertida no Ensino da Lei da Inércia com Aplicação de Jogo Lúdico**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física – PROFIS) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

LEÃO, Marcelo Franco; DEL PINO, José Cláudio; OLIVEIRA, Eniz Conceição. Reflexões teóricas sobre as metodologias de ensino voltadas ao atendimento das especificidades da educação de jovens e adultos. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 1, n. 1, p. 104-115. 2016. DOI: 10.23926/rpd.v1i1.19

LIMA, Cleber Augusto A'Costa de. **Metodologias Ativas no ensino de História: aprendendo e Ensinando a partir da pesquisa**. 2021. 122 f. Dissertação (Programa Mestrado Profissional Em Ensino De História) Universidade Federal De Santa Maria Centro De Educação, Santa Maria, 2021.

LIMA, Gerson Zanetta de; ALMEIDA, Henriqueta Galvanin Guidio de; FERREIRA FILHO, Olavo Franco; LINHARES, Rosa Elisa de Carvalho; ILCE, Hermann larkOberdiek; COLUS, Mara de Syllós. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) Construindo a Capacitação em Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 27, n. 1, p. 05-11, 2003. DOI: 10.1590/1981-5271v27.1-002

LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. Aprendizagem Baseada em Problemas: Fundamentos para a Aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores. Rio de Janeiro: **Publiki**, 2019. 200 p.

MARQUES, Glessyan Quadros; CUNHA, Marcia Borin. A Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino de Ciências: um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. In: 20º Encontro Nacional de Ensino de Química, 2021, Pernambuco. **Anais...** UFPE: Even3, 2021, p. 1-12.

MAZUR, Eric. Peer instruction: a user's manual. New Jersey: **Prentice Hall Series in Educational Innovation Upper Saddle River**, 1996. 272 p.

MENEZES, Karla, Mendonça; RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; CANDITO, Vanessa; SOARES, Félix Alexandre Antunes Soares. Educação em saúde no contexto escolar: construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia/MG, Edição Especial, p. 48-66. 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-53255

MORAES, Luiza Dumont de Miranda; CARVALHO, Regina Simplício de; NEVES, Álvaro José Magalhães. O Peer Instruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. Journal of Chemical Engineering and Chemistry – JCEC, **Revista de Engenharia Química e Química – REQ**, Viçosa/MG, v. 02 n. 03, p. 107–131, 2016. DOI: 10.18540/2446941602032016107

MORAN, José. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: **Editora do Brasil**, 2019. 96 p.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: **Editora Moraes**, 1982. 60 p.

MOURA, Bruna Ligabo de. **Aplicação do Peer Instruction no ensino de matemática para alunos de quinto ano do ensino fundamental**. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Sebastião Luís de; SIQUEIRA, Adriano Francisco; ROMÃO, Estaner Claro. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro/SP, v. 34, n. 67, p. 764–785. 2020.

PADILLA SEVERO, Carlos Emílio. Aprendizagem baseada em projetos: uma experiência educativa na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal/RN, v. 2, n. 19, p. e6717. 2020.

PAIVA, José Hícaro Hellano; BARROS, Levi Coelho Maia; CUNHA, Samuel Frota; ANDRADE, Tacilla Hanny de Sousa; CASTRO, Daniel Bezerra de. O uso da estratégia Gamificação na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. Fortaleza/CE, v. 43, n. 1, p. 147-156, 2019. DOI: 10.1590/1981-52712015v43n1RB20170140

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira; KUENZER, Acacia Zeneida; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação Revista do Centro de Educação – UFSM**, Santa Maria/RS, v. 44, p. 1 – 23. 2019. DOI: 10.5902/1984644429807

PINHO, Sílvia Teixeira; ALVES, Daniel Medeiros; GRECO, Pablo Juan; SCHILD, José Francisco Gomes. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. Motriz: **Revista de Educação Física**. Rio Claro/SP, v. 16, n. 3, p. 580-590, 2010. DOI: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p580

PINELLI, Stefania; FIORUCCI, Andrea. University and flipped learning. Lecce: **Università del Salento**, 2015.

ROCHA, Paulo César da Silva; OLIVEIRA, Maria das Graças de; JUCÁ, Sandro César Silveira; SILVA, Solonildo Almeida da. Challenges of the construction and consolidation of the professional masters in the area of Education in Brazil. **Research, Society and Development**, Fortaleza/CE, v. 8, n. 8, p. e47881261, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i8.1261

RODRIGUES, Elizabeth Pereira. **Sala de Aula Invertida Integrada à Aprendizagem por Pares: Metodologias Ativas Comparadas à Classe Tradicional no Ensino de História**. 2019. 96 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RUIZ-JIMÉNEZ, M. Carmen; MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, Rocío; LICERÁN-GUTIÉRREZ, Ana; García-Martí, Elia. Students' attitude: Key to understanding the improvement of their academic RESULTS in a flipped classroom environment. **The International Journal of Management Education**. v. 20, n. 2, p. 100635, 2022. DOI: 10.1016/j.ijme.2022.100635

SANTOS, Anderson Oliveira dos. Ferramentas digitais no ensino de ciências da natureza. **Revista Ciência em Evidência**, Capivari/SP, v. 2, n. 2, p. 65-74, 2022. DOI: 10.47734/rce.v2i2.1893

SANTOS, Lysley Ferreira dos; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Aprendizagem Colaborativa no ensino de história: a Sala de Aula Invertida como Metodologia ativa. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre/RS, v. 16, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.89302

SANTOS, Monique Cesnik Martins dos; BATISTA, Jefferson de Barros; CAMAROTTI, Maria de Fátima; BATISTA, Anabelle Camarotti de Lima. O ensino de biologia por investigação: um estudo de caso contextualizado no ensino de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, v. 27, p. e270058. 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270058

SANTOS, Wilton Silva. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro/RJ, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011. DOI: 10.1590/S0100-55022011000100012

SEZER, Tufan Ash; ESENAY, Figen Işık. Impact of flipped classroom approach on undergraduate nursing students critical thinking skills. **Journal of Professional Nursing**, Utah, USA, v. 42, p. 201-208. 2022. DOI: 10.1016/j.profnurs.2022.07.002

VASCONCELLOS, Celso S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília/DF, v. 21, n. 83, p. 1-18, 1992.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogos em Educação**, Rio Grande/RS, v. 14, p. 165-189. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.011](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.011)

EDUCAÇÃO, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ATRAVÉS DAS AÇÕES DO MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR EM RECIFE - PE

LUCI MARIA DA SILVA

Pedagoga, Especialista em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica pela UFPE e Mestra em Políticas Educacionais pela UFPB.

Este ensaio tem como perspectiva principal delinear a panorâmica evidência que o Movimento de Cultura Popular ocorrido em Recife-PE se tornou, e, se difundiu marcantemente. Para início, é importante fazer uma retrospectiva histórica, trazendo os postulados necessários para situar os acontecimentos sociais que estavam consolidados aos fatores que são interessantes dentro da exposição historiografia do período de 1958 até 1964.

Esses aspectos significantes citados acima conduziram para o resgate da memória e da história, sendo possível pontuar as causas e as consequências que contribuíram para que em Pernambuco, os feitos realizados pelo MCP se tornassem inesquecíveis (PERNAMBUCO, 1986).

Todo o legado histórico do MCP é uma verdadeira resistência, que se perpetuou até os dias atuais, pois, não permaneceu no esquecimento. Durante os anos cinquenta, mesmo sendo a crise da hegemonia predominante, que repercutia com toda a força naquele período, em todo o território brasileiro de acordo com Germano (2011), inclusive em Pernambuco.

Além de ser uma das principais nuances da política existente naqueles dias, advindo do poder político em detrimento das classes sociais. Por um lado, imensamente impactante; de outro lado, a grande seca que assolava o nordeste brasileiro em 1958, proporcionou um olhar específico para as minorias – comunidades inteiras sofrendo e passando necessidade.

Segundo Goés (1991, p. 24) o MCP foi responsável pelo questionamento político que culminou na região nordeste, denunciada por vários setores e classes, repercutindo regionalmente e nacionalmente.

Nessa conjuntura de 1958, aparece o trabalho educativo com o homem e não para o homem, conceituado como o tema do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, expondo uma prática que posteriormente será um norte significativo levado em consideração a administração do Prefeito da cidade do Recife Miguel Arraes (GÓES, 1991, p.51). Esses e outros episódios ativaram os feitos teóricos e práticos do MCP.

Uma vez que, foi em Recife no Bairro de Casa Amarela, no Sitio da Trindade – denominado Arraial do Bom Jesus onde o MCP foi fundado. Essa sede que abrigou o MCP serviu para favorecer a formatação das ideias que foram desenvolvidas.

De acordo com Goés (1991, p.51), a definição do objetivo principal do MCP se constituiu nesse local, e era: “Conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base [...] e incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife [...]”. Contudo, o campo de ação se tornou amplo para as subjetividades e especificidades do MCP. Assim, em homenagem à cidade do Recife, berço de uma imensidão de legados culturais, o poeta Tobias Barreto¹ escreveu em seus versos:

É a cidade valente
Brio da altiva nação,
Soberba, ilustre, candente
Como uma imensa explosão:
De pedra, ferro e gravura,
De aurora, de formosura,
De glória, fogo e loucura. . .
Quem é que lhe põe a mão? [...]

Não é apenas nas poesias que Recife é exaltada, e quando se questiona persistentemente, enfocando em perguntas: O que realmente era o MCP? Por que MCP? Para responder a esses questionamentos, Cunha (1985, p. 18-19) seguiu dizendo:

1 BARRETO, Tobias. Dias e noites. Org. Luiz Antônio Barreto. Introd. e notas: Jackson da Silva Lima. 7.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Record; Brasília: INL, 1989. p.280.

O melhor é dar a palavra ao próprio MCP que abriu o seu Plano de Ação para 1963 com o seguinte diagnóstico:

Um movimento de cultura popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos seus setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. **No caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o Estado, aquele ascenso democrático assumiu proporções inéditas, daí resultando um elemento qualitativamente novo na configuração do movimento de cultura popular. Em Recife, e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos-chaves do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade do movimento de cultura popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos. Tal fato é praticamente inexistente no resto do país, onde, via de regra, os movimentos de cultura popular encontram, como condições adversas a sua existência e ao seu funcionamento, a hostilidade do poder público e a ausência de dotações orçamentárias para fins de cultura popular².**

O movimento popular gera o movimento de cultura popular. O movimento de cultura popular, ao atingir determinada etapa de seu processo de desenvolvimento, experimenta a necessidade de liquidar certos entraves de ordem cultural que se apresentam como barreiras características daquela etapa obstaculizando a passagem para a etapa seguinte. A superação de tais dificuldades se apresenta assim como condição para o prosseguimento do processo.

O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, que voltada para as massas é destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.

A demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições:

- a. só o povo pode resolver s problemas populares;
- b. tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida senão pela supressão de suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes;

2 Grifos nossos.

- c. o instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva. (CUNHA, 1985, p. 18-19).

A citação que foi referenciada respalda o sentido mais profundo do que o MCP realmente representou, e deixa claro que nas palavras proferidas a congruência política é bastante nítida.

Como também, fica explícito o apoio e o enorme interesse pelas causas dos oprimidos. Indo mais além, é possível declarar que o MCP visava oferecer cultura com e para a população do Recife-Pe. Por conta disso, Cunha (1985, p. 19) confirma com veemência que as situações são baseadas em alguns propósitos, como:

[...] O seguimento político, aqui identificado como ascenso democrático de proporções inéditas em Pernambuco, é consequência das vitórias eleitorais da Frente do Recife, competentemente costuradas por Pelópidas Silveira, Miguel Arraes e outras lideranças populares. A Frente do Recife, congregando as forças progressistas e alguns segmentos liberais e conservadores modernos, permitiu um programa de democratização do poder decisório em Pernambuco, a principal "Casa-Grande" do Nordeste oligárquico. [...]. (CUNHA, 1985, p. 19).

Então, são muitas as questões refletidas na representatividade³ que marcou a trajetória do MCP e de seus componentes, que é pontuada no quadro descrito por Coelho (2012, p.7), o qual fez uma retrospectiva, se reportando aos anos cinquenta, que é a indicação do início da caminhada, certamente, pelo seguinte fato: "[...] O primeiro "Peuple et Culture", denominava-se também, oficialmente, "Mouvement de Culture Populaire". [...] (nome que vingou na França), "Histoire de L'Éducation Populaire", [...]". Entretanto, o MCP recebeu diversas influências, principalmente de obras e autores franceses. Seu nome foi herdado do movimento francês *Peuple et Culture* (Povo e Cultura).

Suas atividades iniciais eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base.

Ademais, essas ideologias foram visualizadas por alguns estudantes pernambucanos que se encontravam no território francês, os quais tomaram como modelo toda a ideologia, para começar uma luta social, transportando para a sociedade recifense até o sobrenome utilizado pelos franceses.

3 Relacionada com as representações do mundo social em Chartier (1988, p.17).

No entanto, o Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife, que houve a necessidade de caminhar junto com a população.

Paralelamente, o movimento de cultura popular consagrou-se concomitantemente com o movimento popular. Em síntese, dessa ambivalência, surgiu uma aliança com o povo e para o povo.

E que se tornou um modelo, fazendo com que nascesse outras movimentações similares e que copiaram, especialmente, a forma de abordar as manifestações do povo, incluindo uma educação alfabetizadora. Desta forma, a sede onde funcionava o MCP era o Sítio da Trindade, antigo Arraial do Bom Jesus, localizado no bairro recifense de Casa Amarela.

Atualmente, é conhecido por Sítio da Trindade, está convertido em um espaço público, porém, sem informações de todo os aspectos que ocorreram no passado. Segue foto do local:

Sítio da Trindade.



Foto: Sol Pulquério/PCR/Divulgação. Fonte: Fundação Joaquim Nabuco.

Tendo em vista, que a história do Sítio da Trindade é bastante ampla, necessariamente, por ter sido testemunho de alguns importantes momentos históricos ao longo de séculos e remonta aos primórdios da origem da capitania de Pernambuco, como 5 uma área de aproximadamente 6,5 hectares, se estima, que hoje, é frequentado pelos moradores da Zona Norte para atividades físicas, passeios, aulas e diversão.

O local, porém, é muito importante também para a história pernambucana e brasileira. Em consonância, foram conferidos fatos históricos que ocorreram nesse espaço, sendo considerado protagonista de relatos interessantes.

As pesquisas demonstram, que o Sítio da Trindade foi um forte de defesa, durante a invasão holandesa, por ser um terreno elevado e, naquela época, o Bairro de Casa Amarela era considerado um “interior” do Recife, nessa localidade foi montado o Forte Arraial do Bom Jesus, também chamado de Arraial Velho, em 1630. Até 1635 o general Matias de Albuquerque manteve o Forte como um ponto de resistência contra os holandeses.

Naquele ano de 1635, os holandeses bombardearam o local e os militares foram embora. Assim, é correto dizer que Casa Amarela começou por conta do forte, o exército luso-brasileiro montou um acampamento no local e cerca de mil moradores de Olinda e do Recife se mudaram para as proximidades do Sítio da Trindade, em busca de segurança. Algum tempo depois do bombardeamento do forte, os moradores começaram a reparar as casas danificadas e também construíram outras moradias. Devido às circunstâncias mencionadas, é correta a afirmação que confere ao Povoamento do Arraial Velho o início do surgimento da vila que deu origem ao bairro de Casa Amarela.

Quanto ao nome “Trindade” – Sítio da Trindade, vem da família Trindade Paretti que ficou com a posse do terreno. Em 1952 o sítio foi desapropriado e, em 1974 foi classificado como conjunto paisagístico tombado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Todavia, o Sítio da Trindade tornou-se sede do Movimento de Cultura Popular a partir de 13 de maio de 1960, desta data em diante, se intensificaram nessa localidade as ações e as intenções do que ficaria na prática do movimento, se caracterizando pelas reuniões dos intelectuais, políticos e artistas, como: Germano Coelho, Paulo Freire, Abelardo da Hora, Francisco Brennand, José Cláudio e Ariano Suassuna, entre outros (BARBOSA, 2009). O local serviu de abrigo para estruturar uma roupagem da educação de base e, concomitantemente, para a alfabetização

de adultos. No dia do golpe militar de 1964, dois tanques do exército foram colocados nos jardins da entrada do Sítio Trindade. O espaço onde funcionava o MCP foi invadido pelos militares e depredado. Todo o material pedagógico foi apreendido como prova de subversão e depois queimado. Obras de arte foram destruídas e muitos dos envolvidos no MCP foram perseguidos, presos ou exilados. Aliás, o MCP representou no contexto social de Recife-PE e porque não dizer, em todo o Brasil, constatado como primeiro movimento de cultura popular criado nos anos de 1960. Após a posse de Miguel Arraes como prefeito do Recife, eleito por uma coligação de partidos de oposição aos governos anteriores. O que desta forma, possibilitou a Miguel Arraes reunir um grupo de intelectuais “progressistas”, comunistas e católicos, propondo uma ação estratégica nas áreas de educação e de cultura. Desse encontro resultou a incorporação da experiência anterior de praças de cultura, promovida por Abelardo da Hora, sob o patrocínio da própria prefeitura, em um projeto mais amplo. Para que o trajeto desse evento tivesse sucesso, assumiu a coordenação desse movimento Germano Coelho, que havia chegado há pouco tempo da Europa, onde conheceu várias experiências, em particular a do movimento *Peuple et Culture*. Já Anita Paes Barreto encarregou-se da implantação de escolas primárias para crianças e adolescentes dos bairros não atendidos pela rede municipal, o que foi feito com a colaboração de várias entidades e parceria entre a prefeitura e a população interessada. Definiu-se um projeto de escolas radiofônicas para jovens e adultos e começou-se a trabalhar intensamente em várias áreas da cultura, valorizando o artesanato local, promovendo a realização das festas populares (São João, Reisado etc.), festivais de cinema e apresentação de autos e peças teatrais originais. Foram organizados também clubes de leitura e centros de cultura, além de exposições permanentes de arte e artesanato popular. Seguem algumas divulgações realizadas:



A derradeira ceia



A derradeira ceia - programa



Camaleão Alfabeto



Julgamento em Novo Sol



Clube da leitura



Festa de Natal em Recife



Festa de São João



1º Festival de Teatro do Recife



1º Festival de Cinema do Recife



2º Festival de Cinema do Recife



2ª Semana Estudantil



2ª Semana Estudantil de Cultura Popular



Imagem ampliada Bernardo Dimenstain, 1963
(Doado pelo autor)



Imagem ampliada Adão Pinheiro, 1963 (Doado por
Bernardo Dimenstain)

Fonte das imagens: [Letícia Rameh Barbosa. Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.](#)

Por esse viés, a constituição do MCP se originou com estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País. Como ressalta um dos seus idealizadores, o professor Germano Coelho (depois prefeito da cidade de Olinda):

[...] O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife, com

milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil, com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular. (COELHO, 212).

São variadas as consequências que fizeram prevalecer à marca histórica da cidade do Recife e das características marcantes do MCP. Nesse sentido, é conveniente elucidar o posicionamento de Shiroma (2000, p. 30 – 31) que assinalou:

Os chamados “movimentos de educação popular” articulados no início dos anos de 1960 tiveram atuação surpreendente e atraíram intelectuais e militantes preocupados com questões educativas. Expressam bem esses movimentos: os Centros Populares de Cultura, [...] que levavam “o teatro ao povo”, improvisando a encenação de peças políticas em portas de fábricas, sindicatos, favelas. Os Movimentos de Cultura Popular, o MCP, originário de Pernambuco. As alfabetizações em massa propostas pelo governo estadual possuíam dois claros objetivos políticos. Por um lado, uma alfabetização que contribuísse para minorar a indigência e a marginalização das massas populares fortalecendo-as contra a demagogia eleitoral. Tratava-se, por conseguinte, de organizar a população em torno de interesses reais, como a cidade, o bairro, a profissão. Por outro, havia uma finalidade eleitoral imediata: alfabetizar para aumentar o número de eleitores, uma vez que, à época, o voto ainda não era facultado aos iletrados. [...]. (SHIROMA, 2000, p. 30 – 31).

O MCP SE CONSAGROU COM OS LIVROS DIDÁTICOS PUBLICADOS⁴ PARA A EDUCAÇÃO:



Livro de leitura



Meninos do Recife

4 Fontes e imagens: pesquisaescolar@fundaj.gov.br; Leticia Rameh Barbosa. Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação,



A voz do alfabetismo

Fonte das imagens: [Letícia Rameh Barbosa. Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.](#)

As fotografias acima demonstram que o MCP seguiu firme e forte, sendo é relevante mostrar que:

[...] O Livro de Leitura para Adultos, conhecido como “Cartilha do MCP”, preparado por Josina Godoy e Norma Porto Carneiro Coelho, com trabalhos de Abelardo da Hora, fotografias de vários autores e desenhos de Josina, era considerado por muitos como um instrumento de subversão. [...]. (LIMA, 2001, p. 31).

Ressaltando que a Prefeitura de Recife chegou a colocar a disposição do movimento 19 viaturas e 30 imóveis. Porém, com a eleição de Miguel Arraes ao governo Pernambucano, o movimento foi encampado pela administração estadual. Nessa oportunidade, alguns depoimentos são revelados:

Universidade Federal da Paraíba em 2007.



Depoimento 01 de Abelardo da Hora



Depoimento de Anísio Teixeira



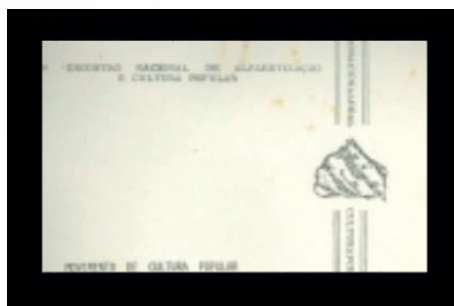
Depoimento 02 de Abelardo da Hora



Depoimento de Anita Paes Barreto



Centro de Cultura D. Olegarina - Zaira Arv.



Plano de Ação para 1963

As representações são consideráveis e, Paulo Freire - Paulo Reglus Neves Freire, o grande educador popular do Recife, nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo, no dia 02 de maio de 1997. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco e de Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha, Paulo teve uma irmã, Stela, e dois irmãos: Armando e Temístocles. É considerado como um dos pensadores e escritores mais notáveis da história Pedagógica do mundo. Tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica (SAVIANI, 2013), Paulo Freire por seu talento como escritor conquistou um amplo público, não só dos pedagogos, mais de: cientistas sociais, teólogos

e militantes políticos, quase sempre ligados a partidos de esquerda. Ele diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Sua irmã Stela, professora primária do Estado; e seu irmão Armando funcionário da Prefeitura da Cidade do Recife abandonou os estudos aos 18 anos, e nem chegou a concluir o curso ginásial; o outro irmão, Temístocles entrou para o Exército. Aos dois, Paulo agradecia emocionado, em uma de suas entrevistas a Edson Passetti, pois começaram a trabalhar muito jovens, porque precisavam ajudar na manutenção da casa, para possibilitar que Paulo continuasse estudando. Nesse contexto, é preciso lembrar o poema de Antônio Gonçalves Dias⁵, que anunciou:

[...] A vida é luta renhida,
Viver é lutar
A vida é combate
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos só podem exaltar. [...]

As palavras escritas poeticamente tecem o cenário pernambucano pela vontade e coragem com que o MCP entrou na luta pela educação, e Lima (2001, p. 30 - 31) confessa:

[...] Germano Coelho (continuando):

Eu havia sido indicado para ocupar a secretaria de Educação, quando Miguel Arraes foi eleito Prefeito da Cidade do Recife. Mas, o Recife não contava então com uma rede escolar. Portanto, não caberia contar com uma Secretaria de Educação. A alternativa à Secretaria de Educação era o DDC (Departamento de Documentação e Cultura). Paulo Freire foi nomeado diretor da Divisão de Cultura e Recreação do DDC. Foi na condição de diretor do DDC que Paulo Freire viveu o conflito referido por Almeri.

Na verdade, não existia nenhuma escola vinculada ao Município. As primeiras escolas municipais – dez Grupos Escolares – foram criados pelo MCP. Os recursos vieram de um político que defendia a linha de pensamento oposta à que fundamentava o MCP: Nilo Coelho. Quando, em viagem a Brasília, solicitei sua colaboração para o Movimento de Cultura Popular, advertiu: “ Você está chegando muito tarde”. Entretanto, ainda restavam cem mil cruzeiros, importância que seria empregada na implantação dos dez Grupos Escolares mencionados.

5 <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000013.pdf>.

O Movimento de cultura Popular tinha como uma das características mais avançadas e marco de sua ousadia, reunir em torno de uma mesma mesa católicos, adeptos de outras religiões, comunistas, socialistas de várias tendências, outras pessoas que não se enquadravam nessas categorias, tendo em comum a decisão de combaterem os fatores que levavam e levam à manutenção dos desníveis entre as categorias sociais, entre os quais o analfabetismo nos meios populares e questões correlatas.

Em um tempo em que o discurso do anticomunismo prevalecia na classe média, o pluralismo de ideias dominante no movimento de cultura Popular era visto pelo menos com desconfiança, principalmente entre os católicos conservadores, que “acusavam” os católicos que atuavam no MCP de serem “inocentes úteis” ou comunistas não declarados. As consequências dessa desconfiança ultrapassavam os limites da Igreja ou das Igrejas. Alcançavam conservadores de todos os matizes, inclusive os militares, que consideravam o MCP pernicioso e subversivo. [...]. (LIMA, 2001, p. 30 - 31).

Foi no Rio Grande do Norte, que a partir das primeiras experiências de Freire começaram, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias (CARVALHO, 2011, p. 66-77). A metodologia de Freire confere e amplia o sentido do conhecimento construído pelo aluno ao longo de sua vida. É visto como o patrono da educação do Brasil, por ser um educador, pedagogo e filósofo.

Diante destas prerrogativas evidenciadas, reverenciando o estudo da Educação de Jovens e Adultos, e partindo da premissa de Freire (2005, p.37) que afirma: “[...] se a situação opressora gera uma totalidade desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, [...]”. Coelho afirma que:

Paulo Freire não acompanhou a elaboração do MCP, porque sua entrada no Movimento de Cultura Popular se deu a partir de uma conversa entre nós, quando lhe apresentei o projeto e o Estatuto do MCP. Sua resposta foi imediata: “Me ponha dentro disso!”

A ausência de Paulo Freire nos momentos iniciais, de planejamento do MCP, justificava-se por seu envolvimento no concurso para a Cátedra de História e filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes, Paulo Freire perdeu o concurso para Maria do Carmo Miranda. [...]. (FREIRE, 2001, p. 29).

Nesse panorama, em setembro de 1961 e fevereiro de 1964, o movimento realizou uma experiência através do rádio, transmitindo programas de alfabetização e de educação de base com recepção organizada em escolas experimentais.

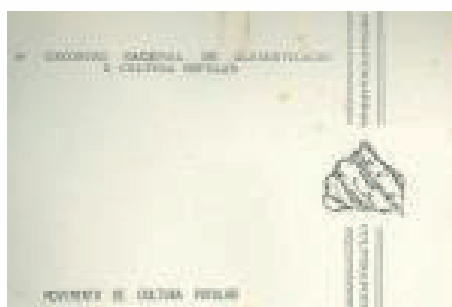
Paralelamente, procurou diversificar suas atividades, criando “parques” e “praças de cultura”.

Os primeiros destinavam-se a melhorar as condições do lazer popular, estimulando a prática de esportes, e a apreciação crítica de filmes, peças teatrais e música.

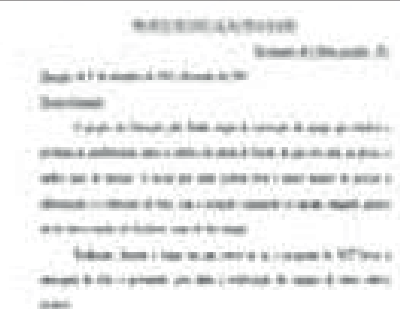
As praças de cultura consistiam em centros de recreação e de educação cuja finalidade era despertar a comunidade de cada bairro para seus problemas, seguem algumas confirmações⁶:



Centro de Cultura D. Olegarina - Zaira Ary



Plano de ação para 1963

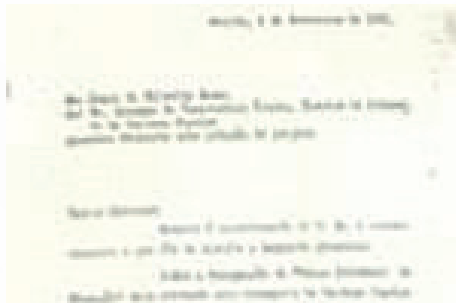


Projeto de educação pelo rádio



Projeto de educação pelo rádio, escolas experio mentais

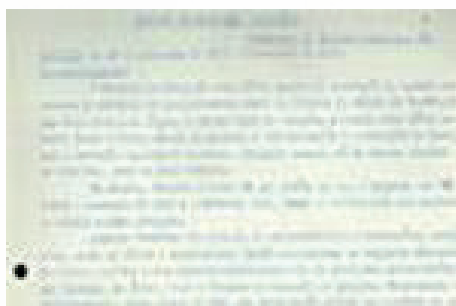
6 Fontes e imagens: pesquisaescolar@fundaj.gov.br; BARBOSA. Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.



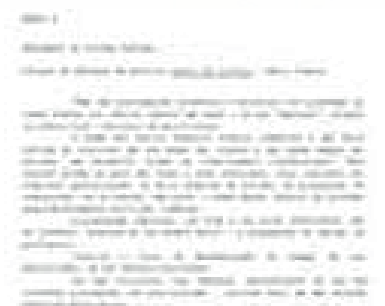
Ofício de Encaminhamento



Projeto de meios informais de educação



Projeto de educação pelo rádio, relatório



Projeto de educação de adultos: centro de cultura



Projeto de educação pelo rádio Relatório



Projeto de educação de adultos: centro de cultura

Fontes e imagens: pesquisaescolar@fundaj.gov.br; BARBOSA. Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.

Os centros, recreativos passíveis de serem transformados em praças eram chamados de “núcleos de cultura”. Com esse modo de visualizar a educação o MCP se tornou um requisito para a proposta educativa em Recife. E a metodologia freireana pode ser utilizada, simplesmente, assim:

Freire propõe a aplicação de seu método nas cinco fases seguintes:

1ª fase: levantamento do universo vocabular do grupo. Nessa fase, ocorrem as interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como a anotação das palavras da linguagem dos membros do grupo, respeitando seu linguajar típico. 2ª fase: escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de *riqueza fonética*, *dificuldades fonéticas* - numa sequência gradativa das mais simples para as mais complexas, do comprometimento pragmático da palavra na realidade social, cultural, política do grupo e/ou sua comunidade.

3ª fase: criação de situações existenciais características do grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais. 4ª fase: criação das fichas-roteiro neles havia indicações de possíveis subtemas ligado as palavras geradoras e sugestões de encaminhamentos para análise dos temas selecionados que funcionam como roteiro para os debates, as quais fossem apenas sugestões esses roteiros eram de grande valia, principalmente no início do trabalho quando a alfabetizador era também iniciante. 5ª fase: criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Método_Paulo_Freire).

Pelo exposto, para Cunha (1985, p. 21) o método de Paulo Freire se destaca com:

A metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: o da riqueza fonética e o da pluralidade do engajamento na realidade local, regional, nacional; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho; leitura de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. [...]. (Cunha, 1985, p. 21).

Entretanto, Goé (1991, p. 52) confirma que o valor do MCP cresce imensamente com o Sistema de Paulo Freire, pois:

[...] historicamente, o Método Paulo Freire nasce no Centro de Cultura do MCP Dona Olegarina, no Poço da Panela, no Recife, em 1961, fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais.

A obra de - e sobre - Paulo Freire é, hoje, certamente, a mais extensa e mais profunda que já se escreveu sobre o pensamento pedagógico de um brasileiro. [...]. (GOÉS, 1991, p. 52).

Nessas condições, Barbosa (2007) apresenta algumas fotos são interessantes:



Elenco da Peça A volta do camaleão alface



Elenco da peça Julgamento em novo sol



II Festa de Natal da cidade do Recife



Sítio da Trindade - sede do MCP



Seminário de Dramaturgia



Reunião do Projeto escola radiofônica

Para manter a estrutura desse processo, que requeria um alto custo, pois, suas atividades eram desenvolvidas para os oprimidos, resultando na consequente necessidade de apoio oficial, o MCP restringiu-se de início a Recife. Esse modelo foi acompanhado apenas pela Prefeitura de Natal pôs em prática um programa semelhante, instituindo em 1961 a campanha "De pé no chão também se aprende a ler".

Porém, uma organização administrativa é pensada, para isso, formaram três departamentos: o de Formação da Cultura; o de Documentação e Informação e o de Difusão da Cultura, que funcionavam da seguinte forma: o Departamento de Formação e Cultura foi, durante a existência do MCP, o mais atuante, cabendo-lhe de acordo com o Estatuto (art. 15): 1- interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2 - criar e difundir novos métodos e técnicas de educação popular; 3 – formar pessoal habilitado a transmitir a cultura ao povo. Era composto por dez divisões: Pesquisa, dirigido por Paulo Freire; Ensino; Artes Plásticas e Artesanato, cujo diretor era Abelardo da Hora; Música; Dança e Canto; Cinema; Rádio, Televisão e Imprensa; Teatro; Cultura Brasileira; Bem Estar Coletivo; Saúde; Esportes, que funcionavam através de programas e projetos especiais. Uma das propostas básicas do MCP era a educação de adultos, em setembro de 1961, foram criadas escolas de rádio que visavam suprir esse segmento educacional bastante carente. Em 1962, professores e intelectuais organizaram uma cartilha intitulada Livro de leitura para adultos ou Cartilha do MCP para a alfabetização de adultos. O processo de elaboração e transmissão era coordenado por um grupo central, com o auxílio de monitores, orientações do *Guia do alfabetizado* e o apoio de universitários.

[...] O conceito do MCP se impõe de tal forma hoje, no plano nacional, que nem sequer o atingem a estreiteza dos obscurantistas, e leviandade dos irresponsáveis, o primarismo dos ignorantes, a frustração dos incapazes de construir e as calúnias dos difamadores profissionais. É Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, quem depõe sobre a imprescindibilidade no MCP na atual conjuntura brasileira, considerando o seu livro "Leitura para Adultos" como a melhor obra existente no gênero hoje no país. É Darcy Ribeiro, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, atualmente reitor da Universidade de Brasília, quem cita o MCP, como instituição modelar de educação e cultura para o povo, em sucessivas conferências proferidas em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Rio e Brasília. [...] todo o povo do Recife sabe que o MCP é antes e acima de tudo idealismo, abnegação, honestidade, competência técnica e espírito de voluntariado de populares, intelectuais e estudantes: são 201 escolas instaladas em menos de três anos, com 626 turmas, diurnas, vespertinas e noturnas; são 19.646 alunos, crianças, adolescentes e adultos recebendo educação primária, supletiva e de base. [...] Ataques desta ordem, planejados, coordenados e desfechados, às vésperas de eleições, contra o MCP têm um só objetivo: amesquinhar, com propósitos escusos, obra administrativa séria, patriótica e apolítica que segundo o testemunho de alguns dos maiores educadores brasileiros honra as tradições culturais do Recife. [...]. (BARBOSA, 2007).

Como também, no Teatro ocorreu a peça A Incelença:



No meio dessa movimentação, apesar de enfrentar pressões e críticas de opositoristas do governo Miguel Arraes, o MCP teve um grande desenvolvimento. Para Goés (1991, p. 25) relatou que: "[...] a Aliança para o Progresso, transferindo financiamentos maciços às administrações de Carlos Lacerda e Aluísio Alves para criações de pólos anti-jango e anti-Arraes, respectivamente [...]." O espírito que animou todos esses movimentos era bastante próximo das propostas dos centros populares de cultura (CPCs), organizados a partir de 1962 junto às entidades estudantis. Ademais, no final de 1962, já contava com quase 20.000 alunos divididos em mais de seiscentas turmas, distribuídos entre duzentas escolas isoladas e grupos escolares; uma rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de cerâmica, tapeçaria, tecelagem, cestaria, gravura e escultura; mais de 450 professores e 174 monitores de ensino fundamental, supletivo e educação artística; uma escola para motoristas-mecânicos; cinco praças de cultura, com bibliotecas, cinema, teatro, música, tele-clubes, orientação pedagógica, recreação e educação física; **o Centro de Cultura Dona Olegarina, no Poço da Panela**, que, em

parceria com a **Paróquia de Casa Forte**, oferecia cursos de corte e costura, alfabetização e educação de base; círculos de cultura; uma galeria de arte (a Galeria de Arte do Recife); um conjunto teatral, que já havia encenado, entre outras, diversas peças, como **A derradeira ceia, de Luiz Marinho** e **A volta do Camaleão Alface**, de Maria Clara Machado.

Participaram do MCP intelectuais e artistas conhecidos como: Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilio Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça. Logo, nem só de glórias viveu o MCP, mas, muitas vezes foi criticado. Para responder às críticas que o Movimento vinha sofrendo, os membros dirigentes do MCP resolveram publicar nota ao povo:

“(…) todo o povo do Recife sabe que o MCP é antes e acima de tudo idealismo, abnegação, honestidade, competência técnica e espírito de voluntariado de populares, intelectuais e estudantes: são 201 escolas instaladas em menos de três anos, com 626 turmas, diurnas, vespertinas e noturnas; são 19.646 alunos, crianças, adolescentes e adultos recebendo educação primária, supletiva e de base. (...) ataques desta ordem, planejados, coordenados e desfechados, às vésperas de eleições, contra o MCP têm um só objetivo: amesquinhar, com propósitos escusos, obra administrativa séria, patriótica e apolítica que segundo o testemunho de alguns dos maiores educadores brasileiros honra as tradições culturais do Recife”. (JORNAL DO COMMERCIO, 02.09.1962).

Sem dúvidas, a partir de 1963, as atividades do MCP se ampliaram, e para Goés (1991, p. 51) aconteceu o seguinte:

[...] Com o tempo o MCP diversificou seu campo de ação e novos tipos de contatos com a massa forjada. As associações de Cultura Popular são ponto de partida para as linhas de ação que, em 1963, quando Miguel Arraes já é Governador de Pernambuco, estavam assim definidas: núcleos de cultura popular; meios informais de educação; alfabetização e educação de base; editorial e imprensa; teatro; cinema; esportes; artes plásticas e artesanato; dança; canto e música popular; ensino elementar e pesquisa. Nessa data, o MCP buscava “sintetizar na mesma unidade o esforço do movimento popular como o esforço do movimento de cultura popular; modos de ação que transcendem a característica de mera doação de bens culturais produzidos internamente pelo movimento e, a seguir, oferecidos à comunidade como produtos acabados em relação aos quais só cabe o ato de consumo.

Para atingir esses objetivos, o MCP, em 1963, recomendava o predomínio de atividades que se caracterizavam: a) pela oferta de assessoramento a esforços criadores de cultura desenvolvidos pelos núcleos de cultura das próprias organizações populares; b) pela aplicação das várias modalidades de incentivos ao surgimento, ao florescimento e à multiplicação de fontes produtoras de cultura popular; c) pela criação de mecanismos de estímulos e de coordenação capazes de criar interdependência e ajudas mútuas entre as diversas organizações nos seus diversos níveis de existência social, facilitando desse modo que as deficiências e permitindo, em última análise, que as mais atrasadas encontrem condições favoráveis para ascender em nível das mais adiantadas. [...]. (GOÉS, 1991, p. 51).

Pelo exposto, é possível verificar que os procedimentos e as atividades do MCP são múltiplas, indo mais além do se possa imaginar e, que transformou o Recife e a visão do povo do bairro de Casa Amarela e adjacência. Conferiu a Germano, ser o Secretário de Educação. Algumas informações de jornais expressam:



Plano Municipal de Ensino foi apresentado ontem ao prefeito. Diário de Pernambuco, 31.01.1960, p. 13



Prefeito inaugurará 11 escolas e fará 10 discursos amanhã. Diário de Pernambuco, 26.04.1960, p. 3



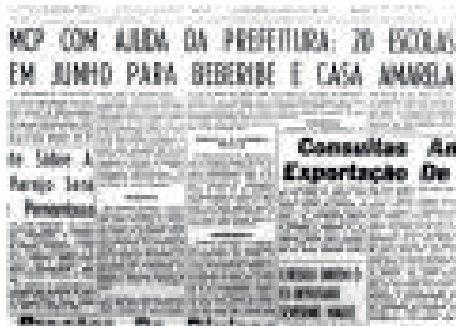
Sociedade civil e o Movimento de Cultura Popular: escolas - Diário de Pernambuco, 26.04.1960, p. 5



Prefeitura inaugurou as dez primeiras escolas... Diário de Pernambuco, 03.05.1960, p. 10

Fontes e imagens: pesquisaescolar@fundaj.gov.br; BARBOSA. *Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.*

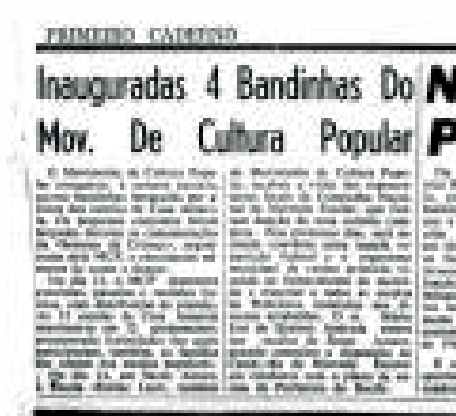
Outra matéria jornalística que está registrado no Diário de Pernambuco, de março de 1962, no texto sobre a interiorização das ações do MCP em Pernambuco com o título: “Escolas do M.C.P, também no interior”. A presença de Arraes ao ser eleito governador, foi essencial para o destaque do MCP na cena política do Estado de Pernambuco. Ao assumir o governo Estadual, Miguel Arraes tinha a intenção de estender esse o projeto planejado e organizado pelo MCP a todo o Estado. Além disso, confirma a notícia: São vinte e quatro escolas radiofônicas, destinadas à alfabetização e educação de base de adultos, foram instaladas, pelo Movimento de Cultura Popular, em Palmares, através de convênio firmado entre aquele organismo da Prefeitura do Recife e o prefeito Luís Portela, em vista disso, outros documentos demonstram os fatos:



MCP com ajuda da Prefeitura: 20 escolas... Diário de Pernambuco, 27.05.1960, p. 8



Prefeitura inaugurará mais vinte escolas no mês corrente -Diário de Pernambuco, 01.06.1960, p. 3



Inauguradas 4 bandinhas do Mov. de Cultura Popular - Diário de Pernambuco, 18.10.1960, p. 5



Cartilhas e cadernos para os alunos do Movimento de Cultura - Diário de Pernambuco, 25.10.1960, p. 9

Fontes e imagens: pesquisaescolar@fundaj.gov.br; BARBOSA. *Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.*

As entidades de ensino foram inauguradas e já estão em pleno funcionamento. Esta semana, o MCP enviou duas professoras àquela cidade, com o objetivo de formar as equipes de monitores que se encarregarão das turmas. As aulas serão transmitidas pela Rádio Clube de Pernambuco, como ocorre, também, nos 150 estabelecimentos que o MCP instalou no Recife (JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1962). Logo, essa notícia procura mostrar a importância da interiorização das ações de Educação Popular para além da capital Recife. Esse fato foi de grande importância

para a cidade de Palmares, que naquele momento vivenciava um período de forte tensão social e política. Em termos de contexto sociocultural, Palmares tinha o cognome de “Atenas Pernambucana”, e a alcunha de “Terra dos Poetas”, sua representação como solo de literatos não é decorrente apenas do sucesso adquirido por intelectuais como Ascenso Ferreira, Hermilio Borba Filho e muitos outros, mas por um legado de práticas promovidas no ambiente de cultura letrada, formado desde o Século. XIX. No Club Literário de Palmares seu mais significativo emblema.

Os atores letrados daquela época gozavam de grande reconhecimento e prestígio diante da sociedade palmarenses, e se posicionavam politicamente mais próximos aos projetos da oligarquia canavieira. A cidade também se demarcava enquanto sede de usinas, pois era rodeada de engenhos e terras propícias ao cultivo de cana-de-açúcar, assim como, era entreposto de locomotivas, gozando de peculiar dinâmica econômica. Todavia, havia um atraso na oferta de escolarização do povo do campo, pois as promessas de expansão da rede escolar para o campo, estabelecidas desde os anos 1948 e 19503, esses episódios já eram demonstrados nas notícias de dois Jornais da localidade: A Notícia e O Vigilante, que apresentam um mapeamento e uma montagem do sistema de educação pertinente em Palmares, às informações esclarecem muito a situação da escolarização local. Paulo Freire em “Cartas a Cristina 1994”⁷ certifica que:

[...] “O movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Miguel Arraes, então recém-empossado prefeito da cidade do Recife, a que juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas, de intelectuais e de jovens estudantes.

Ontem era a direita que, opondo-se duramente a prática educativa progressista, nos acusava de subversivos e irresponsáveis por que propúnhamos uma educação comprometida com a transformação do mundo, com vistas à superação das injustiças sociais.

Se as classes dirigentes deste País continuam a fugir da luta como o diabo da cruz, se Lula vencesse o pleito, se se dizia, com absoluta convicção que a eleição de Lula iria significar o fechamento de todas as escolas particulares do Brasil, se se apregoava o fim da propriedade privada com Lula à frente do governo, imagine-se, nos anos 60, como reagiriam essas classes à política popular do MCP, associada ainda a Miguel Arraes, uma espécie de demônio vestido de gente”. (COELHO, 2012).

7 Citado por Coelho (2012).

Em relação à imagem que perdurou sobre o MCP, ela pode ser relacionada com a análise de Le Goff (1994) que conferiu: “A memória, onde cresce a história, [...], procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Dentro desse requisito explícito, se encontra a ênfase da memória e das concepções deixadas na atualidade sobre o MCP e a educação dialógica⁸, firmada com e para os oprimidos, o MCP deflagrada a convicção de que a cultura é uma necessidade e, mudará os cursos da história brasileira, através de uma ampla contribuição para o desenvolvimento de todos. Nessa vertente, Coelho (2012) afirmou:

[...] Afinal, estava sendo cunhada a expressão “realidade brasileira” na crista da onda nacionalista que empolgava nossa geração Che e Fidel eram meus heróis da liberdade, a revolução cubana nos convencia de que era possível salvar nossa pátria do latifúndio, da mentalidade de raízes escravagistas, do conservadorismo paralisante, do imperialismo americano, da burguesia entreguista e opressora.

E assim, embalado pela paixão revolucionária, me deparei com o MCP [...]. (COELHO, 2012).

O postulado acima é operante e determinante, em um cenário centrado no MCP, que é evidenciado a partir de 1958. Por isso, que os comentários constantes eram elencados pelas pessoas, que denominavam os participantes e fundadores do MCP de comunistas⁹. Hoje, estou propondo realizar a presente produção acadêmica baseada no MCP. Convém ressaltar, que houve também um processo de interiorização do Movimento de Cultura Popular para a cidade de Palmares, Mata Sul de Pernambuco. Contudo, o MCP com seus ideais e, suas ideias se estenderam para o interior, nessa ocasião, seus integrantes pensaram em disseminar os objetivos propostos, efetivados com a chegada de Miguel Arraes ao Governo do Estado de Pernambuco, em 1962. Dois núcleos distintos foram implantados, um em Palmares e o outro em Barreiros, sendo ela uma das professoras que coordenou a formação das equipes de monitores. Ademais, o Mcp deflagrou seu direcionamento para a

8 O posicionamento Freireano (FREIRE, 1997, p. 46) revelou que: “[...] Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço escolar como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes [...]”.

9 Em 1847 Marx e Engels (2007) aceitaram a incumbência de elaborar um Manifesto da Liga dos Comunistas – este panfleto político passou a ser a designação para aqueles que estavam à esquerda dos que estão à direita e, no Brasil, serviu de denominação para os militantes que defendiam as causas dos oprimidos.

área da saúde também, conforme demonstra o relato intitulado: O dia a dia no Posto de Saúde do Vasco da Gama na periferia do Recife, veja:

[...] Enquanto a ação profilática se desenvolvia aceleradamente, o MCP assumiu também, atividades curativas. Ouvimos, então, Ausany de França, estudante de Enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco, mais conhecida entre nós, como Zanita. Ela já aparece nessa história, no Coral Falado do MCP, recitando o "Operário em Construção", de Vinícios de Moraes, de 1963, ela foi supervisora DO Posto de Saúde de Vasco da Gama. Seu depoimento é aqui imprescindível.

"Trabalhei, no MCP, sob a orientação do dr. Bianor Teodósio, muito embora o Posto de Saúde estivesse sob a direção de um médico da Assembleia Legislativa. A primeira providência tomada foi quanto à melhoria das condições do material utilizado nos procedimentos curativos. Partiu-se para a implantação de esterilização adequada. A demanda da população exigiu o controle imediato da tuberculose, bem como, sessões educativas de prevenção das doenças transmissíveis. Outro problema imediato acarretou cuidados especiais com as gestantes. E prescreveu uma série de medidas ligadas aos problemas de saneamento básico. Tudo isto me colocou em contato direto com a comunidade pobre do recife.

A incidência do tracoma em Águas Belas gerou inúmeros casos de cegueira ali detectados. E promoveu a ideia da criação de uma "Equipe Itinerante de Saúde". Esta Equipe era composta de médico, odontólogo, nutricionista e técnico de Raios X. Convidada, acompanhei a Equipe Itinerante para a realização do trabalho educativo sobre o tracoma em águas Belas.

Essas viagens pelo Interior exigiam um contato prévio com o prefeito da cidade selecionada. A garantia de hospedagem. A participação voluntária de técnicos locais de saúde. A disponibilidade de Raios X e recursos [...]. (COELHO, 2012, P.43).

Desse modo, as prerrogativas dos que faziam parte do MCP eram efetivada simultaneamente com outras questões. Embora, todas as adversidades que ocorreram, Germano Coelho, diz que:

[...] Incomodados com o rumor circulante, católicos membros do Conselho de Direção MCP ou, sem serem dirigentes, que participavam do seu dia-a-dia, entre os quais eu próprio, Anita Paes Barreto, Paulo Freire, Paulo Rosas, Sylvio Loreto, Padre Jaime Diniz, penso que Argentina e Norma, tivemos um encontro co dom Carlos Coelho, homem de mente aberta, que então assumira o Arcebispado de Olinda e Recife. Falei francamente. Antes, já havia procurado Dom Carlos Coelho, a quem levava o Estatuto

e outros documentos relativos à entidade. Dom Carlos pediu alguns dias, para ler os papéis que lhe entregara e pensar. Não se registrou restrição oficial, por parte da Igreja Católica.

Apesar disso, o Golpe de 1964 alcançou em cheio o MCP. Muitos de nós foram presos ou sofreram diversos modos de coação. O exílio, mesmo voluntário, dificilmente poderia ser considerado uma opção desejada. [...]. (LIMA, 2001, p. 31).

Portanto, diante de todas as evidências, o Movimento de Cultura Popular de Recife - PE, considerando suas subjetividades e especificidades, para confirmar ou não, se as histórias e as memórias perpassam para além do esquecimento. Em suma, com o golpe militar de 1964 o MCP foi extinto, e muitos dos seus integrantes foram exilados¹⁰. Pelo âmbito de Aranha (1996, p. 211) significou que: "Os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe, violenta".

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular em Pernambuco: evolução e impactos na sociedade**. Tese de doutorado em educação, Universidade Federal da Paraíba em 2007.

BARRETO, Tobias. **Dias e noites**. Org. Luiz Antonio Barreto. Introd. e notas: Jackson da Silva Lima. 7.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Record; Brasília: INL, 1989. p.280.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. G. C. **Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, pp. 66-77, set2011.

COELHO, Germano. **MCP: história do Movimento de Cultura Popular**. Recife: Ed.Do Autor, 2012.

10 Foucault (1987) entendeu que: "A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal. [...]".

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **PAULO FREIRE**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000013.pdf>. Acesso em: marc. 2022.

_____. **PAULO FREIRE**. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Método_Paulo_Freire. Acesso em: marc. 2022.

FUNDAJ. **MCP**. Disponível em: Pesquisaescolar@fundaj.gov.br, Acesso em: marc. 2022.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1991.

LE GOFF, J. Memória. In: LE GOFF, J. **História e memória**. Trad.: Bernarda Leitão (et al). 3ª ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LIMA, Maria Nayde dos Santos; Rosas Argentina (organizadoras). **Paulo Freire: Quando as ideias e os Afetos se Cruzam**. Recife, Ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

MARX, KARL Heinrich; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo – SP, Editora Martin Claret Ltda, 2007.

MOVIMENTO de Cultura popular: memorial. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. 341 p. (Coleção Recife, v. 49).

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adulto: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, Loyola, 1973, p. 369.

PERNAMBUCO. **Estatuto do MCP**. Disponível em <http://forumeja.org.br/doc.mcp>.

PERNAMBUCO. **Memorial do MCP**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. (Coleção Recife – Vol. XLIX). p. 196.

PERNAMBUCO. *Jornal Diário de Pernambuco*, 1962.

PERNAMBUCO. *Jornal A Notícia*, 1948 e 1950.

PERNAMBUCO. *Jornal O Vigilante*, 1948.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto, et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.012

ESCOLA PRIMÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO REPUBLICANO (1900-1930): UM ESTUDO COM BASE NOS IMPRESSOS MARANHENSES

RACHEL TAVARES DE MORAIS

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Música da Universidade Federal - MA, rs.tavares@ufma.br;

MARIA JOSE DOS SANTOS

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal - MA, mj.santos@ufma.br

RESUMO

Este artigo tem como objeto a formação de professores da educação primária na capital do Maranhão no período de 1900-1930. No início da República a defesa pela instrução pública no Maranhão não diverge do sistema nacional quando apresenta como uma das principais bandeira a expansão do ensino primário, contudo as dificuldades financeiras e acordos políticos, não permitem a ampliação do atendimento escolar. Nesse contexto, a ênfase no estabelecimento de diretrizes do sistema educacional, devido ao novo olhar para a escola, contribui para o surgimento de ações formativas direcionadas ao professorado. Na exploração dos sentidos em torno do interesse sobre a expansão do ensino primário neste período, emerge a necessidade de capturar os marcadores simbólicos na construção e defesa de uma política educacional para os professores na capital do Maranhão (1900-1930). Dessa forma, partimos do pressuposto de que a constituição de espaços de formação para professores ocorreu por um processo social determinado por fases marcadas por oposições e tensões entre grupos sociais, que se ocupavam do campo do saber pedagógico. Ao analisar como ocorreu este processo de difusão de ideias sobre a necessidade formativa dos professores, a partir das publicações de periódicos tais como Jornal Notícias, O Combate, Pacotilha entre outros, esperamos apreender os significantes em torno das medidas formativas

e práticas educativas desenvolvidas na capital maranhense. Entendemos que nesse percurso, importa identificar as representações geradas pelos agentes sociais, assim como compreender o processo de envolvimento na produção de conhecimento sobre o fazer educacional com base nas propostas pedagógicas vigentes no período estudado. Desta forma, consideramos contribuir para a ressignificação de sentidos sobre a história da educação e da prática docente no campo educacional do Maranhão republicano. Desta forma, consideramos contribuir para a ressignificação de sentidos sobre a história da educação e da prática docente no campo educacional do Maranhão republicano.

Palavras-chave: Maranhão, República, Escola primária, Formação de professores, Periódico

INTRODUÇÃO

A produção no campo da historiografia educacional maranhense tem avançado nas últimas décadas. A visibilidade de objetos de estudos com foco nos grupos escolares e diferentes instituições de ensino têm permitido ampliar os estudos com relação ao universo da escolarização da criança antes esquecidos pela história oficial. A fabricação do espaço escolar apresenta elementos distintos que nos revelam formas de pensar e fazer pedagógico a partir da ação de agentes sociais engajados com a defesa da educação ou ideia de uma nação brasileira promissora. O objeto de estudo sobre a formação de professores não pode ser capturado distante da relação de interdependência entre os agentes e seus lugares sociais, assim como de configurações de espaços escolares.

Nos debates realizados no Maranhão com foco na formação de professores, destacamos o 1º Congresso Pedagógico do Estado do Maranhão, que ocorreu no final do ano de 1919 e início de 1920. De modo geral no Brasil foram promovidas várias conferências educacionais no decorrer da década de 1920, tais como Conferência Interestadual do Ensino Primário (Rio de Janeiro, 1921); Congresso de Ensino Primário e Normal (Paraná, 1926); Primeiro Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927); Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927); Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida por intermédio da ABE (Curitiba, 1927). (HOLLER, 2014). Dentre os objetivos educacionais deste movimento incluem-se temas sobre as reformas educacionais, com destaque para proposta de formação de professores, assim como apropriação de métodos direcionados ao ensino primário. (HOLLER, 2014).

No cenário da produção simbólica e cultural, observamos, a partir de 1920, a efervescência na difusão de ideias por meio de publicações de livros, de revistas e jornais maranhenses. Uma renovação pedagógica ocorrida a partir de princípios liberais no campo educacional, com vista à propagação da escolarização da criança (SAVIANI, 2008).

A valorização técnica e científica para a formação dos educadores, principalmente do ensino primário, engendra uma série de ações voltadas para a capacitação de profissionais a partir da década de 1920. Nos jornais que circulavam na capital do Maranhão: Pacotilha, O Jornal, e Diário de São Luís, os temas educacionais buscavam respaldar a política educativa como foco no ensino primário, como exemplo,

temos a criação das conferências municipais de educação, organizadas pelo inspetor geral da instrução pública municipal de São Luís, Antonio Lopes (1919).

Essas palestras serão todas breves, de caráter muito prático, visando a direção a dar ao ensino das disciplinas que constituem o curso primário das escolas. Evitar-se-á todo e qualquer luxo da erudição. Como ensinar o curso primário – eis o que se nelas exporá, procurando firmar ideias de aplicação imediata na tarefa diária do professor. (PACOTILHA, 1919, p.1).

Essas ações estavam incluídas no projeto de reforma do ensino do Estado do Maranhão, que teve início no governo de Urbano Santos, sendo somente executada na gestão seguinte de Godofredo Viana. Debates acerca de propostas metodológicas em defesa do método intuitivo e lições de coisas, assim como a influência dos saberes científicos, notadamente da medicina, na educação, são fatores influenciadores na tomada de decisão no âmbito da política educacional, que passa a ser pensada sob a égide dos princípios de racionalidade técnica e da divisão do trabalho que deveriam ser incorporados no cenário da instrução pública.

Nóvoa (1999), confirma que nos séculos XIX e XX “[...] as correntes pedagógicas preocupavam-se com a racionalização e a eficácia do ensino. Questões didáticas emergem paralelamente a uma tentativa de elaboração de uma pedagogia científica e objetiva”. É com ênfase na instrução escolar mais científica que, segundo Souza (2000) a reforma do ensino público no período republicano contemplava aspectos políticos que implicavam numa renovação educacional, onde a organização dos conteúdos e detalhamento da instrução metodológica tinha lugar privilegiado na formação do cidadão alicerçada na ciência e nos valores morais e cívicos.

Diante desse processo, a escola enquanto espaço formativo passa a incorporar práticas educativas que tinham o propósito de instaurar um “modo de fazer” mais eficiente com base em um amplo projeto social modernizador, em que o professor terá destaque a partir de práticas formativas. Para Vidal e Filho (2000,p. 23) “[...] o tempo escolar pouco a pouco assumia, nos discursos da época, uma especificidade, traduzida na percepção mais produtiva do ensino”.

A exemplo, em São Luís temos a realização de dos Clubes Pedagógicos (1934) instituído pelo diretor da Escola Normal, Luís Rego. Percebe-se o surgimento de práticas que redefinem a importância da formação continuada dos professores.

Pequenas Notícias Clube Pedagógico Acaba de ser fundado, na Escola Normal, o Clube Pedagógico, constituído pelas professoras do Curso de Aplicação, do Jardim de Infância Decroly, do professor de Metodologia do Curso Normal e do diretor da Escola. (JORNAL NOTÍCIAS, 1934, p.4)

Assim, a constituição do espaço de formação para os professores, vem responder aos imperativos de uma pedagogia mais científica, da política com base na modernização, ambos afinados, também, aos ditames de uma educação higiênica. A adaptação à nova invocação da função escolar de desenvolver um trabalho educativo requeria um trabalho docente "especializado". Estes elementos, bem presentes na sociedade brasileira, serviram de promotores para a reorganização administrativa e pedagógica da escola, refletindo no processo formativo dos professores.

Sendo assim, o presente estudo surge na perspectiva de compreender como ocorreu a constituição dos espaços de formação de professores na capital do estado do Maranhão, analisando as implicações da concepção educacional do tipo moderno, fundadas no ideal de racionalização, na organização da prática educativa. Entendemos que o estudo sobre a história da escolarização pública primária com foco na formação de professores possibilitará traçar o retrato da educação do Maranhão, valorizando o papel do professor no cenário educacional. No processo de compreensão sobre a forma do instituído no campo do saber pedagógico, instaurar-se um espaço de debate sobre a especificidade educacional no Maranhão, pois versa sobre a política destinada aos professores, permitindo ampliar a discussão sobre a formação de graduandos na atualidade quando revela marcas distintivas da história da educação local.

METODOLOGIA

Diante do exposto, temos a pretensão de identificar por meio desta pesquisa, os fatos relacionados com a capacitação de professores no Maranhão republicano 1900-1930. Para tanto, utilizaremos como fonte de pesquisa: jornais pedagógicos, documentos oficiais da administração, decretos, livros produzidos por educadores maranhenses e, principalmente, jornais não pedagógicos (Notícias, O Combate, Pacotilha).

As consultas foram realizadas no acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite, assim como, do acervo da Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Com os jornais não pedagógicos, pretendemos verificar as sensibilidades que circulavam em torno

do universo do professor, principalmente, quanto às ações da política educacional vigente e debates sobre as práticas metodológicas.

Como afirma Gouvêa e Jinsenji (2006, p. 115) “ (...) os jornais, ao longo do século XIX, constituíram instrumento fundamental de formação política da população e de circulação de ideias, permitindo-nos ter acesso à dinâmica dos embates em torno da escolarização da população brasileira.”

A valorização da imprensa nas pesquisas em história da educação, já vinha obtendo seu lugar enquanto fonte de pesquisa para investigar temáticas educacionais - debates sobre a escola, profissão docente, consolidação de políticas públicas, embates entre grupos opositoristas que ocupavam o espaço público, são pontos muitas vezes elucidados pelo uso destas fontes. (CAMPOS,2012).

Concomitantemente ao levantamento das fontes de pesquisa, realizamos a pesquisa bibliográfica, que ocorreu pelo levantamento do estado da arte sobre o objeto de estudo, sendo necessário analisar teses, dissertações, artigos, livros, seguido de leituras e fichamento do material. Com o objetivo de assegurar a cientificidade do trabalho, consideramos que o percurso do rito “ensaísmo” para a pesquisa engloba algumas questões que fazem parte das sessões de estudos, tais como: (i) diretrizes para coletas de dados, orientação para análises a partir das fontes de pesquisa; (ii) como trabalhar com as fontes de pesquisa (iii) preocupação didática para exposição do trabalho científico.

Com o objetivo de dar uma organicidade didática no tratamento do material pesquisado será necessário:

- i. arquivamento do material em pastas, por tipo, com a inscrição de ficha de resumo contendo as principais indicações do documento;
- ii. a classificação do material segundo as categorias previamente estabelecidas e/ou outras que possam surgir durante a pesquisa. Para tanto, será realizado sessões de estudo quinzenais para aprofundamento e análise do trabalho em curso;

Ainda sobre a coleta de dados, o processo de garimpagem dos documentos considerou a priori, as seguintes categorias de análises: (i) espaços e tempos formativos, (ii) método de ensino, (iii) programas de ensino (conteúdos) e (iv) agentes sociais.

Na fase seguinte foi efetuada a leitura do material, com o propósito de realizar um mapeamento dos principais elementos contidos nas fontes de acordo com as categorias levantadas, passando para a fase de análise, na qual temos o processo de interpretação e inferência dos dados.

A história da educação maranhense tendo como principal fonte de pesquisa os impressos, aqui em especial os jornais não pedagógicos, possibilita ampliar as discussões sobre a formação de professores primários. A relevância deste tipo de pesquisa que tem como foco os jornais e as revistas relaciona-se com a materialidade dos impressos, desnaturalizando sua existência. Assim, aspectos como a própria historicidade da fonte não pode ser desconsiderada, averiguar as condições técnicas de produção, a função social, considerar o quadro diminuto dos leitores comparado com o grau de analfabetismo do período, não podem ser esquecidos. A busca pelo que se tornou notícia é não silenciar as motivações para publicação das informações, assim como atentar para o destaque conferido à um determinado acontecimento. Faz parte das ferramentas metodológicas conferir importância aos significados dos discursos, questionar a ênfase dada a certo tema, linguagem e natureza do conteúdo. Outro aspecto importante é identificar o grupo responsável pela linha editorial, os seus colaboradores, questionar as relações que podem definir questões de poderes e interesses financeiros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados ocorreu de diferentes fontes, o traçado destes resultados, apesar da fonte principal ter sido os impressos, houve o entrecruzamentos com outras fontes de pesquisa, dentre estas documentos oficiais que versavam sobre a instrução pública e outras pesquisas histórias que geraram os resultados sobre as práticas educativas que ocorriam em solo maranhense.

OS ESPAÇOS FORMATIVOS

A instituição reguladora do processo de capacitação dos professores na década de 1930 na capital do território maranhense é a Diretoria da Instrução Pública, responsável por selecionar os docentes que iriam realizar curso de aperfeiçoamento profissional na capital do Rio de Janeiro.

No impresso jornal Notícias, em 28 de maio de 1933, temos o relato de que um dos objetivos desta formação estava em capacitar os professores primários seguindo os novos aspectos da pedagogia moderna, com destaque para uma nova tendência educativa, a escola nova.

A Diretoria da Instrução Pública de há muito que se entrega à reforma do ensino primário e para o conseguir, criou um curso de aperfeiçoamento para as professoras normalistas, e não satisfeito com esse curso, achando que não é suficiente e bastante, ainda, faz mais: manda turmas de professoras, aperfeiçoadas aqui, estudar na Capital da República. Ora, a reorganização consistem em abandonar a escola tradicional e adotar a escola nova. E quem diz escola nova, diz novos princípios, nova sistematização, nova arrumação, aparelhamento novo! (NOTÍCIAS, 1933, p. 1).

Outro impresso que divulgou os resultados dos cursos de aperfeiçoamento de professores foi o jornal o Combate em novembro de 1933. Temos exposto nas páginas deste impresso, os relatórios de professoras endereçados ao Diretor Geral da Instrução Pública do Maranhão. Não sabemos ao certo qual o motivo destes relatórios terem aparecido nas páginas deste jornal, contudo Luca (2000) confirma que as pesquisas sobre este tipo de fonte evidencia que as mesmas atuavam como porta-voz dos interesses de um determinado setor da sociedade. Sendo assim, temos aqui um importante suporte promovedor das ações do sistema educacional no período. A promoção da instrução pública primária neste período apresenta-se como bandeira de destaca no sistema educativo, as discussões sobre a importância da criança e novo olhar sobre a infância ludovicense rege as ações que circulavam sobre a formação de professores.

A instituição incumbida de realizar o aperfeiçoamento pedagógico dos professores ludovicenses foi o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que tinha com principal gestor o professor Lourenço Filho.

A Escola de Professores, criada no Distrito Federal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, e instalada no mesmo mês e ano, representa a primeira iniciativa, no País, para prover à formação do magistério, em nível de estudos superiores ou universitários. Mais do que isso, talvez, assinala uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras. (p. 19)

No tempo de sua gestão, Lourenço Filho organizou curso de formação de professores primários, que possuía em sua estrutura curricular dois tempos formativos, no primeiro ano aprendia-se sobre os fundamentos teóricos e, no segundo ano, o foco era a Prática de Ensino, que tinha como campo de atuação o Jardim de infância e a Escola Elementar.

Ao referido curso, consagram-se dois anos de estudos, os quais, como já dissemos, versam tão-somente disciplinas que importem à formação profissional. O primeiro ano pode ser considerado de fundamentos; o segundo, de aplicação. Compreendendo a parte final daquele e a inicial deste, para ligação da parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontram-se estudos de caráter intermediário, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática são considerados ao mesmo tempo. (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 25)

No Instituto havia outros cursos destinados ao aprimoramento da prática docentes em diferentes áreas deste a gestão ampla escolar até a gestão de sala de aula, observa-se que o foco estava em ampliar os conhecimentos para uma concepção de aprendizagem como foco num método ativo.

Os cursos de aperfeiçoamento, de duração variável, em cada caso, têm por fim levar a um maior apuro professores já especializados, no ensino de determinada disciplina, bem como prover à formação de especialistas em princípios e técnicas modernas de educação (diretores, orientadores de ensino, inspetores). Os cursos de extensão visam à propagação não só das modernas doutrinas e técnicas de educação, como também à disseminação das novas correntes de idéias nas artes, nas ciências e nos estudos político-sociais. São, no geral, livres e gratuitos, admitindo alunos de quaisquer outros cursos, bem como pessoas estranhas à Escola. (LOURENÇO FILHO, 1934, p. 27).

Lourenço Filho em seu relato afirma que os cursos do tipo extraordinários eram pensados para atender a demanda de outros estados da federação, em que seus governantes entendiam a necessidade de aperfeiçoamento dos docentes em atuação, com foco na especialização, aperfeiçoamento ou continuação dos estudos pedagógicos. No relatório de Lourenço temos a confirmação de que um número significativo de professores maranhense frequentou o instituto. “Em 1933, o governo do Maranhão comissionou 20 professoras; o do Ceará, dez; o da Bahia, três. No corrente ano, freqüentam cursos dessa natureza três professoras da Bahia”

(LOURENÇO FILHO, 1934, p.27). Vemos o interesse do estado maranhense em aproximar os docentes com as novas demandas educacionais, colocando-os em contato com grandes teóricos nacionais e suas produções. De certo modo, estes professores poderiam ser multiplicadores de uma nova concepção de ensino e de um sistema educativo que passou a dar destaque para o universo da criança.

DOS DISPOSITIVOS LEGAIS PARA CAPACITAÇÃO DOCENTE

No que diz respeito ao dispositivo legal, temos o Regulamento da Instrução Pública de 1931, em Art. 392, afirmando que os cursos de aperfeiçoamento destinavam-se às professoras primárias nomeadas ou não pelo Estado, sendo o objetivo do mesmo permitir o contato os novos conhecimentos e práticas pedagógicas que versavam sobre a concepção de ensino e aprendizagem no modelo escolanovista.

O documento não confirma a duração do curso, contudo, os professores ficariam a disposição recebendo seus vencimentos e teriam professores substitutos, sendo que um quinto da turma de no máximo 20 alunos ficaria para os professores da capital. No artigo 394 enfatiza a obrigatoriedade do curso, “será exonerado o professor que se recusar à frequência ou revelar no curso de aperfeiçoamento incapacidade para aplicar os novos métodos de educação.” (MARANHÃO, 1931, p.75).

Com o Decreto nº169 de 14 de agosto, na gestão de Pe. Astolfo Serra, temos a suspensão das inscrições para os cursos de aperfeiçoamento até que houvesse professores diplomados. Contudo com o novo regulamento da Instrução Pública no Maranhão no ano de 1932, enfatiza-se a importância da formação técnico-profissional de professores primários com foco em novas metodologias.

Temos em 1933 o aparecimento de um novo dispositivo legal que versava sobre cursos de aperfeiçoamentos de professores, o Decreto nº 395 de 13 de março de 1933, explicitando a duração do curso – mínimo de seis meses, que estava sob a gerência do Diretor Geral da Instrução Pública do Maranhão, colocando critérios como frequência obrigatória, com o mínimo de trinta faltas perdia-se o direito ao diploma.

De acordo com o impresso O Combate (1933), em portaria emitida pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Maranhão – portaria nº114, as professoras normalistas participantes do curso deveriam apresentar um relatório descrevendo o percurso formativo com descrição das materiais em que se especializaram. (O COMBATE, 1933, p. 4).

RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

Um dos portadores para divulgação das ações governamentais do estado do Maranhão na década de 1930 foi o impresso O Combate. Nas páginas deste jornal que circulava nas principais capitais do estado temos a publicação dos relatórios das professoras participantes do processo de aperfeiçoamento na área educacional.

Nas páginas da edição do mês de outubro, registra-se o retorno do tempo formativo das professoras Maria Benedita Gomes, Elza Guterres, Maria do Patrocínio Leite, Helosina Lima, Marieta Fortunato, Maria Amélia Matos, Francisca Corrêa, Alice Serra Mendes, Otamires Oliveira, Diná Santos, Mary Santos de Lucina Lopes e Dulcina Lopes. (O COMBATE, 1933, p.4).

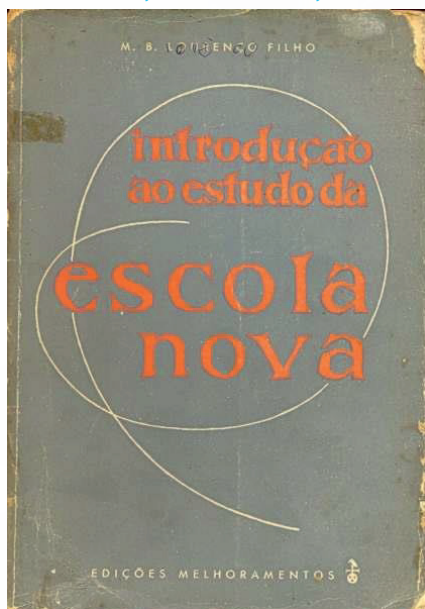
No relato contido no jornal vemos os programas das matérias ministradas com a chamada para títulos das obras e seus autores. Quanto a estrutura do curso, sua realização ocorreu em duas etapas – uma geral, denominada Principios Gerais da Educação, cujo ministrador era o próprio Lourenço Filho e; uma parte dedicada a matérias de especialização.

Os temas abordados na primeira parte do curso foram: conceito de educação, agentes ou fatores da educação, a escola, problemas de organização dinâmica - ensino e aprendizagem; psicologia da aprendizagem; problemas de organização escolar; pensamento e linguagem; instruções para o preparo de dissertações em aula, baseados em temas previamente escolhidos; aplicação e testes.

As referências bibliográficas para indicação dos estudos foram: Educação e Sociologia; Introdução ao Estudo da Escola Nova ; A hereditariedade em face da educação; A escola como ajustamento social. (O COMBATE, 1933, p. 1).

Damos ênfase para o livro Introdução à Escola Nova publicado em junho de 1930 na coleção Biblioteca de Educação, organizada e dirigida pelo próprio Lourenço para a Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Fig 1 – Capa da Obra de Lourenço Filho – Introdução ao estudo da Escola Nova



Fonte: www.google.com.br

O volume que aparece agora é o conjunto de lições professadas no Instituto Pedagógico, fundado em S. Paulo, por iniciativa particular, a que a sua ação pessoal prestou valiosa contribuição. É uma impressão panorâmica da educação no nosso tempo. Como que uma onda sintonizada para diversos países do mundo foi captada aqui e ali, gerando iniciativas diversas de renovação educativa. As gerações que se vão, no reconhecimento de faltas e insuficiências, apelam para a criança que representa sempre a eterna esperança do futuro (MONARCHA, 2000, p.170)

Segundo Monarcha (2000), esta obra tinha as seguintes características: formato in-16 (14cm x 19,5cm), 345 páginas. Para os padrões da época, o livro foi publicado com uma tiragem surpreendente: 12 mil exemplares. O mesmo apresentava os seguintes capítulos: Lição I - Que se deve entender por escola nova; Lição II - Os sistemas da educação renovada" i) Sistemas de experimentação e ensaio; III - Os sistemas da educação renovada ii) Sistemas de aplicação científica; IV - Os sistemas da educação renovada ii) Sistemas de aplicação científica (cont.); Lição V - "Questões gerais de aplicação; Bibliografia. (MONARCHA, 2000, p.170)

Como afirma Celeste-filho (2013), de acordo com o teórico escolanovista Lourenço Filho, os métodos educativos estão dentro de um sistema, exemplificado

na Lição III de sua obra, quando o intelectual analisa dois sistemas de educação renovada: o método Montessori e o método Decroly, explicando as características de cada um. A Lição IV é dedicada ao método considerado mais renovador daquele período, do norte-americano John Dewey e William Kilpatrick, o sistema de projetos.

Os princípios do movimento da escola nova foram sustentados por intensos estudos teóricos fundados em questões filosóficas e científicas, tudo para respaldar uma posição contrária a então escola e pedagogia tradicional. Buscava-se fortalecer o movimento de renovação educacional fundamentando o professorado sobre as contribuições, principalmente do campo da psicologia infantil. Os principais teóricos do movimento tiveram estreita relação com experiências no campo da educação da criança, buscando compreender e refletir sobre sua organicidade diante da construção dos conhecimentos.

Ainda quanto a estrutura do curso, no primeiro momento assuntos sobre metodologias foram socializadas por professores de diferentes áreas formativas. Neste momento, os participantes visitaram as escolas primárias da capital do Rio de Janeiro. Outro destaque para os conteúdos ministrados no curso foi tema sobre Método de Projetos, ministrado pela professora Maria Reis Campos, que também se destaca como uma teórica no campo da concepção de educação com base na escola nova.

A obra intitulada *Escola Moderna*, escrita por Maria dos Reis Campos, possui 318 páginas, dividida em nome capítulos. Segundo Celeste-filho (2013) apresenta a seguinte descrição dos capítulos. “No primeiro capítulo, a autora faz uma breve explanação sobre o surgimento das escolas elementares no Ocidente, desde a Idade Média até as experiências de Lancaster.” Em seguida “história do pensamento educacional desde a modernidade europeia.”. A autora nesta parte seleciona biografias de precursores da escola moderna, focando aspectos educacionais e da criança. “Os autores selecionados, na ordem de apresentação do capítulo, são Montaigne, Francis Bacon, Comenius, John Locke, Rousseau, Johann Basedow, Pestalozzi, Herbart e Froebel” (CELESTE-FILHO, 2013, p101).

Como vemos estes autores foram os pioneiros na organização de propostas avançadas sobre o processo de ensino e aprendizagem infantil, causando um desequilíbrio na visão pedagógica vigente, bem enraizada nos princípios escolásticos.

Ainda sobre a composição da obra, no terceiro capítulo temos o teórico Dewey, fazendo menções a outros teóricos como Herbart, Froebel e Edouard Claparède. “[...] apresenta as características psicológicas das crianças relacionadas

à ação, expressão, imaginação, atenção, iniciativa, curiosidade, interesse, capacidade de síntese e cooperação social”. No quarto capítulo ressalta a importância da escola nova, associada a escola moderna, a defesa da mesma ocorre pelos princípios pedagógicos que respeitam as características infantis.

O quinto capítulo, com base nas ideias de Adolphe Ferrière, “[...]a autora analisa como a escola moderna concebe a organização escolar nos aspectos discentes relacionados à disciplina, autonomia, coeducação, movimentação, mobiliário e alimentação. “. O sexto capítulo, descreve o Método Decroly e o Método de Projetos (Dewey/Kilpatrick), finalizando a obra em seus últimos capítulos com a apresentação sobre “[...] material didático na Escola Moderna; e da necessidade de implantação da Escola Moderna no Brasil. São textos bem genéricos sobre estes temas”. (CELESTE-FILHO, 2013, p101-103).

Para Maria dos Reis Campos a escola moderna não poderia ser pensada distante do método de projeto, pois o mesmo estava estritamente relacionado com o favorecimento do ensino infantil, na medida que se destacava nas atividades princípios como a liberdade e espontaneidade, iniciativa, imaginação, atenção natural, curiosidade e espírito de investigação, o gosto pela imitação, apreensão do mundo pelos sentidos próprios da criança. Aspectos que colidem com uma concepção de ensino tradicional não presente nas escolas neste período.

A pedagogia do ativismo propiciou um aprofundamento dos elementos oriundos da psicologia moderna, que contribuíram para uma visão da importância do processo de aprendizagem infantil dando ênfase para atividades manuais, jogos e o trabalho, destacando que a criança tem um papel ativo no processo de aquisição do conhecimento. Decroly, por exemplo, estudou profundamente a psique infantil, sendo médico contribuiu para uma nova concepção de ensino, passando a ser considerado um dos teóricos mais ilustres deste movimento.

Como afirma Cambi (1999), a escola nova, em parte, não foi sensível a este tipo de método, devido a resistência do sistema escolar em romper com sua rotina de horários disciplinares, seus programas e organização numa perspectiva bem compartimentada de conhecimento.

Celeste-Filho (2013, p. 105) afirma que Maria do Reis Campos aponta quatro propostas de projetos em seu livro, “[...] 1ª a estação da estrada de ferro; 2ª – o trem; 3ª a viagem; 4ª – a cidade do Rio de Janeiro”.

As matérias de especialização, que ocorreram no segundo momento do curso de capacitação das professoras maranhense no instituto foram divididas em ações

teóricas e práticas. A professora Laís Marieta Williams orientou as disciplinas com base na Psicologia Infantil tendo como eixo prático a discussão sobre a importância dos jogos, brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento físico. Os assuntos que versavam sobre aplicação da música ficou sob a responsabilidade da professora Ceição de Barros Barreto.

Os cursos de aperfeiçoamento pedagógico não foram uma ação exclusivamente maranhense, na verdade, um movimento crescente em todo o território brasileiro em prol da política de formação de professores estava ganhando forma e contexto, tendo como elo propulsor o movimento da escola nova e seus representantes brasileiros. Neste cenário a estruturação das escolas normais com uma proposta pedagógica renovada foi o elemento importante para a visibilidade das ações principalmente com relação à educação primária, abrindo caminho para uma nova visão sobre a educação das crianças menores de sete anos. Podemos destacar as temáticas formativas que valorizam as especificidades do processo do desenvolvimento cognitivo da criança, bem mais inquestionáveis atualmente, na contribuição para um novo pensar sobre o ensino infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ainda em andamento abre possibilidades para entender melhor o fenômeno da educação primária no período republicano maranhense, contribuindo com o campo da história da educação no Maranhão e da história da criança em tempo escolar. A descoberta dos impressos enquanto fonte de pesquisa no campo da história, tem garantido uma ampliação dos estudos, principalmente no que diz respeito aos aspectos locais e regionais, expressando singularidades e sentidos, além de revelar entrelaçamentos dos representantes de movimentos nacionais com agentes e representantes estaduais (no caso do estado do Maranhão).

Apesar das tensões e conflitos para implementação de ações contundentes no campo educação primária, os cursos de aperfeiçoamento eram apresentados como uma necessidade devido às novas demandas educacionais, assim, somente a formação básica dos docentes não era suficiente para manter o professor atualizado, sendo necessário um contínuo refazer dos modelos educativos. Um dos destaques dos conteúdos dos cursos de formação era distanciar-se do tradicional no espaço escola, para tanto, precisaria de uma reorganização, uma materialidade difícil de ser rompida por questões financeiras.

Conhecer melhor o fenômeno da formação das professoras primárias é inquerir sobre o processo decisório das políticas que gestavam o ensino da criança, assim como sobre a organização do sistema educacional vigente. Além disto, é reconhecer o lugar da criança neste cenário político e educacional, pois um dos ganhos do movimento escolanovista foi o protagonismo infantil no pensar as estratégias de sala de aula pelo professor. Agora a criança não é um ser passivo em suas necessidades cognitivas, mas um ser em construção que precisa ser repensado, visto e respeitado. Mesmo que como sabemos este ser geracional, não se estende para todas as classes sociais neste momento histórico.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro dos velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr. 2012.

CELESTE-FILHO. Macioniro. Intelectuais brasileiros em disputa pela Escola Nova na década de 1930. Historia y Espacio N° 40: 75-109, febrero-junio 2013, p. 75-109

HOLLER, Solange Aparecida de Oliveira. As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis Santa Catarina, 2014 (Tese Doutorado).

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. P. 97-118. In.: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudo da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In.: SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.9-58.

SOUZA, Rosa de Fatima. A inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil: **Cadernos Cedes**, ano XX, n51, p. 09-28, nov/2000

LOURENÇO Filho. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1997, vol.17, n.1, pp.53-53. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931997000100009>.

_____. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2000, n.14, pp.170-176. ISSN 1413-2478.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, 1999.

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

MARANHÃO, Coleção de Decretos ano de 1930. Maranhão: Imprensa oficial, s/ano.

MARANHÃO. Decreto nº46 de 23 de fevereiro de 1931. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Maranhão. Imprensa Oficial, 1931

MARANHÃO, Regulamento da Instrução Pública. Decreto nº46 de 23 de fevereiro de 1931. Maranhão: Imprensa oficial, 1931

NOTÍCIAS, 19 de mai. de 1934

NOTÍCIAS, 28 de mai. de 1934



O COMBATE, 19 de nov. de 1933

O COMBATE, 18 de nov. de 1935

O COMBATE, 11 de nov. de 1933

O IMPARCIAL, 30 de nov. de 1930

O IMPARCIAL, 08 de fev. de 1931

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.013](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.013)

FINALIDADES E CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DOS PERFIS PROFISSIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

MATEUS PAULO SILVA LOPES

Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. mateus.lopes@iced.ufpa.br

PAULO SÉRGIO DE ALMEIDA CORRÊA

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. paulosac@ufpa.br

RESUMO

Objetivamos com esta investigação identificar e analisar as principais finalidades e configurações dos perfis projetados aos profissionais formados em diferentes ciclos históricos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Será que as finalidades e perfis profissionais que modelaram historicamente o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, influenciaram as práticas didático-pedagógicas dos docentes, de modo a promover, nas disciplinas ministradas, o ensino mediado pela pesquisa e a produção de conhecimento? Utilizamos fontes bibliográficas de autores que analisaram a história do curso de Pedagogia, bem como documentais, com destaque para leis, decreto-lei, resoluções, considerando-se o período de 1939 a 2022. A partir da trajetória histórica do curso de Pedagogia, ficou demonstrado que tanto a regulamentação quanto o processo de sua autorização para funcionamento, sofrem ingerências do Governo Federal, cujo poder de decisão interfere na definição dos fundamentos e da forma de organização curricular, nas finalidades almejadas para essa formação, assim como na definição do perfil profissional dos acadêmicos que concluem os cursos. No entanto, a pesquisa e a produção do conhecimento, a pesar de legalmente instituídas, inicialmente, eram atividades sorrateiras praticadas por um seleto grupo de professores catedráticos e alunos graduados interessados na obtenção

do título de doutorado, cenário esse que no contexto atual foi parcialmente modificado, uma vez que há professores qualificados com os níveis de mestrado e doutorado, promovendo o ensino, a pesquisa, orientando trabalhos de conclusão de curso, mas são poucos os envolvidos com orientação de monografias, dissertações, teses, iniciação científica, e menor ainda a parcela dos docentes que desenvolvem experiências de produção de conhecimento mediante o incentivo da escrita de artigos científicos e memoriais como parte das atividades curriculares integrantes das disciplinas ministradas no âmbito do ensino de graduação.

Palavras-chave: Universidade. Curso de Pedagogia. Finalidade da Formação. Perfil Profissional.

INTRODUÇÃO

Este texto constitui uma versão resumida de uma das seções da pesquisa que se encontra em fase de desenvolvimento, na qual investigamos o ensino e a produção de conhecimento que se efetiva na disciplina de História da Educação ofertada a alunos do curso de Pedagogia. Distintos pesquisadores desenvolveram estudos com variados objetos a respeito de sua história, o currículo e projeto pedagógico, as crises e tensões vivenciadas em torno da identidade desse curso e da formação de professores, a relação ensino e pesquisa, tais como Almeida (2006), Santos e Alves (2020), Costa e Souza (2018), Sokolowski (2013), Costa (2014), Alaniz, Annibal, Gebran (2015), Aires e Garcia (2017), Brito (2006), Miranda (2020), Bradt e Hobold (2019), Freitas (2002), Tiroli e De Jesus (2022).

Objetivamos com esta investigação identificar e analisar as principais finalidades e configurações dos perfis projetados aos profissionais formados em diferentes ciclos históricos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Será que as finalidades e perfis profissionais que modelaram historicamente o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, influenciaram as práticas didático-pedagógicas dos docentes, de modo a promover, nas disciplinas ministradas, o ensino mediado pela pesquisa e a produção de conhecimento?

METODOLOGIA

Quanto à metodologia adotada, a construção desta produção textual decorreu do acesso e análise das fontes bibliográficas e documentais expressas em leis, decretos-leis, decretos, pareceres e resoluções referentes ao curso de Pedagogia, currículo lattes de egressos, particularmente envolvendo a sua existência e organização curricular no âmbito da Universidade Federal do Pará, oportunidade em que foi possível conhecer as finalidades e os perfis delineados aos profissionais formados no decurso de sua existência institucional.

A pesquisa abrangeu o período de 1939 a 2022. O início da série histórica demarca a primeira regulamentação federal sobre o curso de Pedagogia, e o final, refere-se a fontes bibliográficas mais recentes a respeito do objeto de estudo.

RESULTADO E DISCUSSÃO

REGULAMENTAÇÕES HISTÓRICAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A princípio, o curso de Pedagogia foi concebido sob a regulamentação federal expressa no Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril do ano de 1939, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro). Portanto, do ponto de vista legal, voltava-se ao preparo de intelectuais, a formação dos professores e a realização de pesquisas, das quais resultariam a produção e circulação de conhecimentos por meio das publicações dos resultados.

Idealizou-se que os profissionais egressos do curso de Pedagogia seriam modelados com o perfil de bacharel, após a conclusão de 3 anos de estudos, e receberiam, opcionalmente, o título de licenciado após a conclusão de 1 ano frequentando a seção especial de Didática.

No período compreendido entre os anos de 1962-1969, o curso de Pedagogia teve sua dinâmica de organização e funcionamento profundamente afetada pelos Pareceres nº 251, de 1962 e 252, de 1969. A partir desse ciclo, visou-se promover a formação de um profissional generalista, cujo perfil profissional seria concretizado no técnico em educação e do professor apto a atuar em disciplinas pedagógicas integrantes do currículo da Escola Normal. Portanto, fundiu-se o bacharelado e licenciatura na mesma estrutura curricular, mantendo-se o prazo de 4 anos para conclusão do curso.

A fase subsequente (1969-2001), no plano curricular, foi marcada pela fixação de conteúdos mínimos, assim como houve determinação quanto ao tempo de duração para cursar as habilitações expressas nas matrizes curriculares no Curso de Pedagogia. A finalidade do curso, portanto, consistia em formar os especialistas das áreas de administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, ao mesmo tempo em que habilitaria o professor para assumir disciplinas pedagógicas em cursos de formação de professores. O diploma recebido, conferia ao seu portador o título de licenciado em Pedagogia.

Quanto ao interstício 2002-2005, o Curso de Pedagogia sofreu nova reestruturação quando da edição da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao final do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, pois com

ela foram estabelecidas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Fixou-se como finalidade do curso a formação do professor para a educação básica e o título conferido de Licenciado Pleno passava a distinguir o perfil do profissional diplomado.

No ciclo correspondente ao intervalo histórico de 2005-2006, dois documentos intentaram promover reestruturações: de um lado, o Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro, pois com esse documento, pretendia-se fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Todavia, suas finalidades destacavam como objeto a formação de professores para o exercício profissional na educação infantil, nas séries iniciais, no ensino médio normal, na educação profissional e apoio escolar, onde o perfil profissional deveria abranger formação teórica, diversidade de conhecimentos e práticas; de outra parte, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio, ratificou os postulados do parecer acima, instituindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas ao curso de Pedagogia, sob o formato de licenciatura, mas igualmente fixou os “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”. Indubitavelmente, o perfil profissional projetado foi o de um Licenciado Pleno em Pedagogia com competências para atuar na educação infantil, séries iniciais, Escola Normal, educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras que demandassem conhecimentos pedagógicos.

Decorridos mais de 13 anos, agora sob o mandato da Presidente Dilma Vana Rousseff, o Ministério da Educação, mediante Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, editou e publicou a Resolução nº 2 CNE/CP, de 1º de julho de 2015¹, cujo documento legal “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Nessa perspectiva, é dever das instituições formadoras “promover, de

1 O prazo legal para cumprimento da referida resolução foi alterado pela Resolução nº 1 CNE/CP, de 9 de agosto de 2017, fixando 3 anos, contando a partir do dia 10 de agosto desse ano e se estendendo até agosto de 2020. A Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018, ampliou o prazo de 3 para 4 anos, a partir de 4 de outubro de 2018, portanto, terminaria em 2022. Entretanto, a Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 concedeu novo prazo de 2 anos, mas a contagem deveria iniciar no dia 22 de dezembro de 2017, ou seja, houve um profundo equívoco porque retroagiu no tempo e o prazo seria consumado em 5 meses restantes do ano de 2019.

maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica”, e o profissional egresso será habilitado para exercer “funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio”, além das diferentes modalidades abrangidas pela “educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância”.

Posteriormente, o Governo Federal, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro, mediante ato oriundo do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, publicou uma nova Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabelecendo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, devendo-se desenvolver nos estudantes “competências gerais e específicas” e, para isso, a aprendizagem precisa incidir nos “aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”. Portanto, as competências estão agrupadas em “três dimensões fundamentais”: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional”.

Os resultados da pesquisa de Sokolowski (2013, p. 81) demonstraram que o curso de Pedagogia, teve seu início (década de 1930) marcado por um perfil que visava formar o bacharel em pedagogia, técnico em educação e especialista em educação; entre os anos de 1960 e 1970, esteve conformado pelo modelo de educação tecnicista; nos anos de 1980, travou-se luta em torno de seu estatuto epistemológico e a identidade do curso; nos anos de 1990, foi marcado pelas influências de organismos internacionais. Diante dessas diversas alterações, ressalta-se que “modelos de formação dos pedagogos foram, historicamente, respostas às demandas do mundo do trabalho”.

Por outro lado, a trajetória histórica desse curso, nos termos das análises empreendidas por Alaniz, Annibal, Gebran (2015, p. 7), também evidencia diferentes contradições desse processo, uma vez que “As orientações oficiais acerca da formação docente para a educação básica têm se caracterizado pelo aligeiramento e superficialidade da proposta formativa”.

A partir das análises de Aires e Garcia (2017, p. 141), nota-se que, embora o nascimento legal da universidade brasileira vislumbrasse para a formação universitária a relação do tripé “cultura geral, da investigação científica e da formação profissional”, e por mais que esse desiderato fosse projetado para o funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia, a pesquisa teria deixado de ser explicitamente contemplada enquanto atividade acadêmica na organização curricular do Curso de Pedagogia, situação que somente foi revertida com a inclusão da pesquisa a partir da vigência da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, com a qual houve a instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”.

É importante perceber que, no Decreto-Lei de criação da Faculdade Nacional de Filosofia no ano de 1939, estava previsto o interesse em desenvolver estudos e pesquisas, no âmbito das estruturas curriculares das seções de Filosofia, Ciências, Letras e de Pedagogia, não havia a presença de nenhuma disciplina com intuito de instrumentalizar os profissionais para o domínio teórico-metodológico do desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento, por mais que o ensino estivesse caracterizado com aulas teóricas, práticas e seminários, ou, ainda que já estivesse prevista a oferta de cursos de aprofundamento, assim como a concessão do diploma de doutor a bacharel que tenha realizado a produção e defesa de tese original orientada por professor catedrático da disciplina na qual incidisse a pesquisa, no prazo mínimo de dois anos de estudos, e a publicação de uma revista com periodicidade de duas vezes ao ano, a fim de divulgar os feitos decorrentes do ensino e da pesquisa.

As atividades de ensino somente poderiam potencializar a pesquisa se os programas das disciplinas formulados pelos professores catedráticos demarcassem estrategicamente essa pretensão em seus propósitos formativos; mediante iniciativa individual do bacharel interessado em elaborar e defender tese de doutorado; ou, havendo o estímulo institucional da Faculdade mediante a circulação da revista. Isto significa que a dimensão investigativa representava uma atividade secundária e sorradeira quando da implementação do curso de Pedagogia no Brasil, situação essa que permaneceu por longo tempo de sua história.

ORIGEM INSTITUCIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia, atualmente vinculado à Universidade Federal do Pará, inicialmente foi autorizado a funcionar mediante dois atos: no primeiro, tem-se o Decreto nº 22.810, de 25 de março de 1947, mediante o qual o Presidente da República Eurico Gaspar Dutra “Autoriza o funcionamento de cursos da Faculdade de Filosofia do Pará”, abrangendo-se os cursos de “Filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, pedagogia e didática”. Mencionada Faculdade seria mantida pelo Governo do Estado do Pará, prevendo-se como sede o município de Belém, porém, não iniciou as atividades por falta de recursos financeiros nas dotações do Estado do Pará.

No segundo caso, após um processo de mediações políticas exercidas pelo Professor Antônio Gomes Moreira Júnior e diálogos, via ofícios, junto ao Conselho Federal de Educação, que perdurou entre os anos de 1949 a 3 de maio de 1954, publicou-se o Decreto nº 35.456, de 4 de maio de 1954. Com esse ato jurídico, o Presidente Getúlio Vargas “Concede autorização para funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas e pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Belém”, tendo por entidade privada mantenedora a Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária, cuja receita financeira era proveniente de pagamentos das anuidades dos alunos, bem como das verbas originárias de subvenções obtidas junto ao setor público (ALMEIDA, 2006, p. 86-96).

No caso do curso de Pedagogia existente na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém, sua primeira matriz curricular era regulada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril do ano de 1939, publicado durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, que determinava a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

Com a criação da Universidade do Pará, no ano de 1957, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, mediante Lei nº 3.191, de 02 de julho do citado ano, a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Belém foi agregada à estrutura universitária, dando origem à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, a qual, posteriormente, desdobrou-se em diversos departamentos, centros, núcleos e institutos, dentre os quais o Centro de Educação que abrigava o curso de Pedagogia (sob essa denominação no período de 1969 até 09 de março de 2008).

A partir do ano de 1969, sob a presidência de Emílio Garrastazu Médici, a Universidade do Pará sofreu um processo de reestruturação, mediante Decreto nº 65.880, de 16 de dezembro de 1969, o que resultou na criação do Centro de Educação. No entanto, essa nomenclatura perdurou até o ano de 2008, época em que passou a se chamar Instituto de Ciências da Educação ICED, o qual foi instituído sob a Resolução nº 649, de 10 de março de 2008, do Conselho Universitário da Universidade Federal do Pará - UFPA.

Gradativamente, o curso de Pedagogia, no decorrer de sua história, adquiriu forma institucional diferenciada, seja no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém; quando abrigado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, ou sob a gerência do Centro de Educação e do Instituto de Ciências da Educação. Essas transformações impulsionaram mudanças nas finalidades a que se destinariam cada um desses espaços, assim como nas diversas matrizes curriculares organizadas para promover a formação do estudante universitário matriculado nesse curso.

Uma vez constituído o Centro de Educação, no ano de 1969, sua autonomia administrativa em relação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará, permitiu a expansão das atividades para fora da sede situada em Belém, o que resultou na edição da Resolução nº 39, de 14 de outubro de 1970, com a qual a Universidade Federal do Pará, mediante ato do reitor Aloysio da Costa Chaves, "Cria Núcleos de Educação em Santarém e em Macapá, para a realização do Curso de Licenciatura Polivalente de 1º Ciclo". Com essa nova configuração institucional, o texto resolutivo estabelecia no art. 19 que "O Centro de Educação poderá atuar, em caráter temporário, em áreas ou zonas carentes de professores, de especialistas ou de instituições formadoras, devidamente qualificados".

Mediante a Resolução nº 1.355, de 03 de fevereiro de 1986, o reitor José Seixas Lourenço deflagrou uma nova fase do processo de interiorização quando "Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará". Consistia na oferta de cursos de licenciatura plena em "Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática, Física e Química", tendo como alvo "Municípios-Sedes de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure".

Pretendia-se com a efetivação dessa política "intensificar o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) nas funções de ensino, pesquisa e extensão", além disso, almejava-se "ampliar o plano de implantação dos cursos de licenciatura da UFPA no interior do Estado para graduar técnicos e habilitar professores para o ensino de 1º e 2º graus".

Miranda (2020, p. 1) verificou que, a partir da criação dos grupos de pesquisa e sua vinculação a programas de pós-graduação, possibilitou-se maior articulação com o ensino de graduação, inclusive com a participação discente em pesquisas realizadas, sendo que a História da Educação enquanto disciplina curricular do curso de Pedagogia, influencia e impulsiona a realização de estudos historiográficos, assim como subsidia a compreensão de temáticas e a formulação de problemas sobre distintos objetos.

É incontestável que o curso de Pedagogia, no decorrer dos 69 anos de existência na Universidade Federal do Pará, encontra-se institucionalmente consolidado, mas durante esse período, foi legalmente guiado por normas que regulamentaram sua organização, as estruturas curriculares, as finalidades da formação e os perfis profissionais propostos em seus diferentes ciclos.

No ano de 1998, a UFPA contabilizava um total de 1.629 docentes efetivos, dos quais 1.295 com dedicação exclusiva, 194 no regime de 40 horas e 140 com 20 horas. Quanto à titulação desse contingente, havia 248 doutores (15,22%), 586 mestres (35,97%), 560 especialistas (34,37%) e 235 graduados (14,42%) (UFPA, 1998, p. 39). Transcorridos 25 anos após esse diagnóstico, a instituição passou a somar 2.477 docentes em situação ativo permanente, sendo 2.180 doutores (88%), 418 mestres (16,87%), 57 especialistas (2,30%) e 29 graduados (1,17%) (UFPA, 2021, p. 163).

Em relação ao ICED, no ano de 2009 o corpo docente vinculado a essa subunidade administrativa contabilizava 85 professores, sendo 43 doutores (50,58%), 35 mestres (41,17%), 6 especialistas (7,05%) e 1 graduado (1,17%). (UFPA/ICED, 2010, p. 14-15). No exercício correspondente ao ano de 2020, o total de professores reduziu para 83, dos quais 65 doutores (78,31%), 11 mestres (13,25%) e 02 especialistas (2,40%) (UFPA/ICED, 2020, p. 48-51). Essas estatísticas demonstram que, em nível de qualificação, o corpo docente da UFPA e do ICED melhorou significativamente, tendo a maioria obtido o título de doutorado, portanto, consolidando-se enquanto pesquisador.

PERFIS PROFISSIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

A partir da autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia da atual Universidade Federal do Pará, no ano de 1954, até o ano de 2011, a formação do profissional Pedagogo foi delineada por diferentes regulações. O curso somente

recebeu sua autorização legal para funcionamento a partir de ato do Presidente da República Getúlio Vargas, no dia 4 de maio do ano de 1954 e a Portaria Ministerial nº 771, desse mesmo ano.

Nesse contexto, regulava-se o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior pelo Governo Federal, mediante o Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio de 1938. Dessa forma, constituía prerrogativa do Presidente da República conceder a devida autorização para que determinado curso pudesse funcionar: “Art. 2º A partir da publicação desta lei, para que um curso superior se organize e entre a funcionar no país, será necessária autorização prévia do Governo Federal”. A parte interessada em obter a referida autorização, deveria gerar protocolo do pedido formal ao Ministério da Educação e Saúde, e este encaminharia ao Conselho Nacional de Educação, só então submeteria à apreciação do Presidente do Brasil, nos termos da norma expressa no art. 3º do mencionado Decreto-Lei.

À época, o art. 4º do citado Decreto-Lei, determinava diversas condições a serem observadas pelo interessado em instituir o curso, tanto público quanto privado: capacidade financeira para manter e edifícios e instalações próprias; aparelhamento administrativo para gestão financeira; organização administrativa e didática conforme a lei federal; capacidade moral e técnica do corpo docente; limite das matrículas conforme a capacidade das instalações; condições culturais da localidade onde seria instalado o curso; o curso deveria ser uma necessidade profissional ou ter utilidade cultural. Atendidos esses requisitos “O requerimento de autorização prévia deverá ser acompanhado de documentação que prove a satisfação das exigências”. Posteriormente, caberia ao ministro da Educação e Saúde a determinação para que houvesse a “realização das diligências necessárias à verificação do cumprimento das aludidas exigências”.

Uma vez autorizado e reconhecido o curso de Pedagogia, sua agregação à estrutura da Universidade do Pará, decorreu da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, a qual determinava:

Art. 2º A Universidade compor-se-á dos seguintes estabelecimentos de ensino superior:

- a. Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará (Lei nº 1.049, de 3 de janeiro de 1950);
- b. Faculdade de Direito do Pará (Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950);

- c. Faculdade de Farmácia de Belém do Pará (Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950);
- d. Escola de Engenharia do Pará (Decreto nº 7.215, de 24 de maio de 1941);
- e. Faculdade de Odontologia do Pará (Decreto nº 6.072, de 13 de agosto de 1940);
- f. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará;
- g. Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém, da qual era parte integrante o Curso de Pedagogia, sofreu agregação pela estrutura organizacional da Universidade do Pará, porém, vinculando-se à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará. A Universidade do Pará, quando de sua criação, assumia como preocupação nuclear da alocação de seu orçamento (conforme arts. 8º e 9º) o pagamento de pessoal permanente, as funções gratificadas, o pessoal extranumerário, infraestrutura, instalações e equipamentos, podendo-se aplicar 20% da receita para manutenção eficiente do ensino. Com a aprovação do Estatuto da Universidade do Pará, mediante Decreto nº 42.427, de 12 de outubro de 1957, essa instituição previu como suas finalidades essenciais:

- a. manter e desenvolver o ensino nas unidades que a compõem, bem assim outras modalidades de ensino, necessários à plena realização de seus objetivos;
- b. promover a pesquisa científica, filosófica, literária e artística, aperfeiçoar os métodos de estudo, de investigação e de crítica, inclusive no que concerne à Amazônia brasileira, como complexo geográfico e sociológico digno de exploração cultural - para perfeito domínio de suas possibilidades;
- c. formar elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais, de magistério e das altas funções da vida pública;
- d. concorrer para o engrandecimento da Nação;
- e. estimular os estudos relativos à formação moral e histórica da civilização brasileira, em todos os seus aspectos;
- f. desenvolver harmonicamente e aperfeiçoar em seus aspectos moral, intelectual e físico a personalidade dos alunos (BRASIL, 1957).

Diferentemente de seu ato fundador, foi a partir das regras estatutárias que a Universidade do Pará fixou finalidades direcionadas ao campo do ensino, da

pesquisa, do preparo profissional, inclusive para o magistério, o desenvolvimento da nação, a formação moral e histórica, aperfeiçoamento físico, moral e intelectual dos alunos. Diante dessas transformações institucionais, percebemos que as atividades universitárias foram regulamentadas com regras referentes à organização dos trabalhos, seja para a administração, o ensino ou a pesquisa. “Art. 29. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa, quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às suas altas finalidades sociais e à eficiência técnica”.

De outra parte, referindo-se à organização didática, o Estatuto da Universidade do Pará estabelecia ser indispensável a realização de um ensino eficiente, mas, simultaneamente, o desenvolvimento da investigação. “Art. 30. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nas atividades universitárias será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação ao progresso da ciência”.

Quanto à realização dos trabalhos de pesquisa e aqueles caracterizados como técnico-científicos, consta desse Estatuto a seguinte determinação: “Art. 41. A Universidade desenvolverá obrigatoriamente atividades de pesquisas técnico-científicas em serviços próprios de cada unidade, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso”.

A esse respeito, na Universidade Federal do Pará, na esfera administrativa do Centro de Educação, o Setor de Planificação e Pesquisa em Educação (SPE), notabilizou-se como pioneiro no desenvolvimento da pesquisa, da extensão e da pós-graduação na área de educação, inclusive tendo ocorrido diversas edições do Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais, entre os anos de 1984-2001, tornando-se a gênese do atual Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. Destaque-se que em suas disposições gerais, o art. 101 do Estatuto da Universidade do Pará previu a dispensa das atividades docentes por parte do professor catedrático, de modo que pudesse disponibilizar de tempo para realizar pesquisas no Brasil ou no exterior, pelo prazo de 1 ano.

Fazer pesquisa, portanto, constituía privilégio conferido ao professor catedrático. Tal situação gerava dificuldades legais para que os professores vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os da Faculdade de Ciências Econômica, Contábeis e Atuariais, além do ensino, pudessem empreender no âmbito da investigação e produção científica, uma vez que essas faculdades permaneciam

configuradas como instituições agregadas e seu quadro docente era interino e não composto por catedráticos, segundo consta do art. 116 do comentado Estatuto.

Estudo realizado por Coimbra (2020, p. 1), mostrou que no período histórico entre os anos de 1930-2015, houve instituição nos cursos de licenciaturas de três modelos de formação de professores para a educação básica no Brasil: o conteudista (1939...), o de transição (2002...) e o de resistência (2015...), os quais coabitam, entrecruzam-se e se sobrepõem, porém, este último merece ser valorizado devido às “características históricas na busca da dialogicidade como dimensão importante de uma educação transformadora”.

O curso de Pedagogia da UFPA, portanto, também foi impactado por esses modelos de formação, uma vez que a partir de sua autorização para funcionamento no ano de 1954, até o ano de 2011, passou por diversas formas de regulamentação que mexeram com sua forma institucional e organização curricular, as finalidades da formação, assim como o perfil do profissional.

No momento em que o curso de Pedagogia recebeu sua primeira autorização para funcionamento, o ato decorreu de um decreto, pois ainda estava sob a forma organizacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém, e constituía prerrogativa do Presidente da República do Brasil. Todavia, com a criação da Universidade do Pará, posteriormente Universidade Federal do Pará, obedecendo as bases legais nacionais pertinentes, a instituição passou a dispor do poder para produzir, aprovar e promulgar resoluções, daí porque a partir do ano de 1972 esses foram os tipos de documentos nos quais foram sistematizadas as reformas curriculares.

No período de 1954-1970, o Curso de Pedagogia (ainda vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém), além dos “cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas”, esteve abrigado pela autorização para seu funcionamento concedida pelo Governo Federal, mediante o Decreto nº 35.456, de 4 de maio de 1954. Seguiu-se, portanto, o modelo de formação instituído no ano de 1939 para a Faculdade Nacional de Filosofia, no qual havia 3 anos para cumprimento do bacharelado e 1 ano de frequência no Curso de Didática, momento em que se efetivaria a formação do professor licenciado para o magistério nas disciplinas correspondentes à área de sua graduação.

Posteriormente, com a Resolução nº 5, de 04 de março de 1970, a qual “Aprova a estrutura curricular dos Cursos de Pedagogia e Professor de Ensino Médio, do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará”. Essa reforma foi

deflagrada sobre o Curso de Pedagogia, agora já plenamente encampado à UFPA e ao Centro de Educação, cuja preparação visar “Formar o Pedagogo e o Professor de Ensino Médio”, projetando-se como perfil profissional ao seu egresso o preparo do “Profissional Pedagogo” com a “Obtenção de diploma de licenciado”.

Sob essa resolução, a organização curricular era direcionada a uma formação assentada no conteúdo, não havendo nenhuma atividade curricular voltada à dimensão da pesquisa, já que as disciplinas ofertadas durante o as três séries do Ciclo Básico, priorizavam conhecimentos das seguintes áreas: Sociologia, Psicologia, Sociologia da Infância, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Adolescência, Psicologia da Personalidade, Psicologia Diferencial, Psicologia Social, História da Educação (antiga e medieval; moderna e contemporânea; brasileira), Didática, Filosofia da Educação.

Por outro lado, também nas duas séries existentes no Ciclo Diversificado de Orientação Educacional, bem como no Ciclo Diversificado de Administração Escolar para 1º e 2º Grau, ofertado em uma série, a dimensão da pesquisa era totalmente ausente. Logo, havia um currículo assentado na transmissão e assimilação do conteúdo, a metodologia de como ensinar e o exercício da prática profissional a executar.

Com a Resolução nº 126, de 12 de outubro de 1972, a UFPA promoveu nova alteração curricular, com a qual “Define o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Pedagogia na forma da Resolução nº 02/69 do Conselho Federal de Educação”, visando formar o profissional de Licenciatura Plena em Pedagogia, e traçando como perfil profissional de seu egresso o “Exercício das atividades relativas às habilitações”, “Exercício do magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas” e o “Exercício de magistério na escola de 1º Grau”.

A partir dessa mudança curricular, passou a haver disciplinas obrigatórias comuns do primeiro ciclo na área de Filosofia e Ciências Humanas, disciplinas escolhidas pelo aluno, as disciplinas de currículo mínimo e complementares obrigatórias específicas das habilitações (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar), e do Magistério do Curso Normal, mas neste caso, e somente nesse momento, dentre as sete disciplinas comuns a serem ofertadas como complementares optativas, existia uma delas intitulada “Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas”, na qual poderiam ser computados 3 créditos e 60 horas para fins de integralização do curso. Entre as disciplinas complementares obrigatórias, era ofertada “Introdução à Metodologia das ciências Sociais”,

cuja carga horária somava 90 horas e 6 créditos. Ou seja, a ênfase no conteúdo, nos métodos, técnicas e práticas supervisionadas direcionavam a formação do pedagogo, enquanto de forma rudimentar a pesquisa e produção de conhecimento se tornava uma possibilidade introdutória e dependente da escolha e interesse do aluno.

Na fase histórica do curso de Pedagogia entre os anos de 1985-1999, viveu a Resolução nº 1.234, de 02 de maio de 1985, a qual “Altera a Resolução nº 126/72 – CONSEP e define o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em PEDAGOGIA, na forma do Parecer 252/1969 e da Resolução nº 02/69 do Conselho Federal do Educação”. Visava-se formar o profissional de Licenciatura Plena em Pedagogia, reconhecendo-se sua “capacitação profissional” e atribuindo-lhe o “Diploma de Licenciatura Plena”, habilitando-o ao “exercício das atividades relativas às habilitações registradas...; exercício do magistério, no ensino normal...; exercício do Magistério na Escola de 1º grau...”, conforme art. 11 desse documento legal.

Em decorrência dessas mudanças, o curso de Pedagogia foi organizado com disciplinas obrigatórias do primeiro ciclo, as disciplinas optativas e eletivas de escolha do aluno, disciplinas obrigatórias do segundo ciclo, as complementares obrigatórias das habilitações, dentre as quais se ofertava a Pesquisa Educacional, com carga horária de 90 horas e 5 créditos, porém, que possuía como pré-requisito o componente curricular Estatística Aplicada à Educação I, e a disciplina complementar optativa Laboratório de Pesquisa, esta perfazendo 60 horas e 2 créditos, para cuja frequência o aluno deveria ter cursado Pesquisa Educacional.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, foi instituído como uma das “Disciplinas especiais de caráter obrigatório”, devendo ser cursada somente por quem já houvesse obtido 75% dos créditos previstos para o Curso de Pedagogia². A partir dessa resolução, isto é, após 31 anos da autorização do curso de Pedagogia,

2 Consultando-se o Currículo Lattes de alguns ex-alunos egressos do Curso de Pedagogia da UFPA que se tornaram docentes nesse curso e se aposentaram nessa instituição, verifica-se que muitos deles não elaboraram Trabalho de Conclusão de Curso, tais como: Arlete Maria Monte de Camargo <http://lattes.cnpq.br/5216050159716561>, concluiu no ano de 1977; Olgaíses Cabral Maués (1969) <http://lattes.cnpq.br/0118802077232494>; Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho (1969) <http://lattes.cnpq.br/3798521789759143>. Todavia, no caso de Luciene Miranda das Graças Monteiro <http://lattes.cnpq.br/2884079161505561>, que também concluiu no mesmo ano de 1977, produziu TCC sob o título “Dislexia: um distúrbio da fala”, supervisionada por Odinéia Teles de Figueiredo. Isto revela que essa era uma atividade opcional, a depender do interesse do discente e a disponibilidade do Professor.

a Pesquisa Educacional se efetivou enquanto componente curricular obrigatório, podendo ser complementada, de forma facultativa, pela disciplina Laboratório de Pesquisa.

Com a aprovação da Resolução nº 2.669, de 06 de outubro de 1999, a qual "Altera a Resolução nº 1234/86 - CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia", o curso de Pedagogia entrou em um novo ciclo que perdurou pelo período histórico de 1999 a 2011, organizando-se em Núcleo Básico, Núcleo Específico e Núcleo Eletivo, sendo os dois primeiros obrigatórios. Dentre as 8 dimensões nas quais se seccionou o currículo, a quarta era direcionada à Pesquisa e Prática Pedagógica, e várias disciplinas foram previstas com ênfase à pesquisa, tais como: Pesquisa Educacional, Metodologia da Pesquisa em Educação, Seminários de Pesquisa, Laboratório de Pesquisa, a Pesquisa Pedagógica e o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Contudo, este último componente não teve sua previsão no fluxo de oferta do curso. Ampliou-se, portanto, o número de componente curriculares direcionados à prática investigativa e produção de conhecimento tendo como objeto o fenômeno educacional.

Nesse documento, os objetivos da formação se desdobraram em três eixos: "capacitar o pedagogo através de uma formação teórico-prática que favoreça a apropriação dos fatos e teorias que servem de base para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões"; a preocupação com a "qualificação do pedagogo para os diferentes campos de atuação profissional, que traduzem o âmbito da especificidade da sua formação e atuação profissional" e a finalidade de "possibilitar ao aluno a construção de um percurso acadêmico próprio, adequar o currículo do curso às diferentes realidades regionais dos Campi, atender a perspectivas profissionais não contempladas no núcleo básico e específico, além de estabelecer uma relação mais dinâmica do curso com a realidade social", visando-se efetivar "um currículo mais flexível e aberto a novas exigências teórico-práticas e profissionais suscitadas por novas exigências históricas".

Quanto ao perfil profissional proposto com a mencionada resolução, o art. 22 definiu que uma vez diplomado, o licenciado em Pedagogia estaria apto ao "exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio - modalidade Normal", permitindo-se, também, a atuação "nas disciplinas de formação pedagógica, da gestão e coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e não-escolares". Além disso, estabeleceu em seu no Parágrafo

único: “Define-se como gestão e coordenação pedagógica as atividades inerentes à Orientação Educacional, à Supervisão Escolar e à Administração Escolar”.

Uma vez promulgada a Resolução nº 4.102, de 23 de fevereiro de 2011, o CONSEPE/UFPA “Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia”, tendo como “eixo estruturador do Curso: docência, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico”, o qual se distribui em Núcleo Básico, Núcleo de Aprofundamento e Núcleo Integrador (art. 4º). Essa é a legislação atual, cuja efetivação já perdura por mais de 12 anos e está anacrônica em face das regulamentações do Governo Federal sobre o curso de Pedagogia e a formação de professores que se sucederam a partir de 2011.

Definiu-se no art. 1º os objetivos da formação: “formar para o exercício da docência na Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que, ao partir das condições materiais de existência em direção à construção conceitual, seja capaz de operar o pensamento crítico dos fenômenos educacionais”; a outra finalidade visa “formar o futuro pedagogo para atuação na gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico, de modo que ele seja capaz de implantar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, com base na realidade local e na produção de um conhecimento acadêmico que se universaliza por contribuir para a qualidade de vida dos sujeitos amazônidas”.

Previu-se também como finalidades do Curso de Pedagogia “tornar o ensino, a pesquisa e a extensão atividades integradoras que possibilitem por meio dos eixos temáticos curriculares, uma formação dinâmica em direção à excelência docente e à apreensão pelos discentes, de conhecimentos científicos comprometidos com a qualidade social de vida de homens e mulheres”, e “fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna”.

Uma vez fixados os objetivos estratégicos da formação, no artigo 3º da comentada resolução, têm-se as prerrogativas conferidas pelo diploma de Licenciatura em Pedagogia, pois com ele será possível “o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da gestão educacional e da coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Além da atividade docente, o diplomado estará apto a desenvolver “atividades inerentes à Orientação Educacional, Supervisão escolar e Administração escolar”.

Considerando-se os 8 eixos em que se subdivide a composição do currículo do Curso de Pedagogia, fundamentado em habilidades e competências, as disciplinas relacionadas à pesquisa ficaram aglutinadas no eixo 1, denominado “Escola e Conhecimento: dimensões, epistemológicas, políticas e culturais”, expressas nos seguintes componentes: “Iniciação ao Trabalho Acadêmico, História da Filosofia, Didática, História Geral da Educação, Metodologia da Pesquisa, Currículo: Teorias e Práticas, TCC I e TCC II”, e no eixo 3 intitulado “Educação Inclusiva e Direito à Diversidade”, do qual consta a disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”. Nesse sentido, fixou-se como estratégias vinculadas a essas disciplinas as habilidades e competências para “Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos”.

A respeito da formação docente, sua identidade e a profissionalização do professor, o aluno do curso de Pedagogia da UFPA vislumbra muitas possibilidades a partir da conclusão do curso, seja na vida pessoal e profissional, pois não se pode considerar tais fatores isoladamente, mas também denuncia limites em sua efetivação, já que ocorre a oferta desarticulada dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo não é realizada, embora existam disciplinas voltadas para a pesquisa educacional; a relação universidade e problemas emanados dos professores-alunos que deveriam ser tratados no Tempo Universidade, aconteceu de forma parcial e não cumpriu seu papel; há dificuldades para o retorno dos alunos entre os intervalos dos módulos; falta de tempo dos professores das disciplinas para acompanhar as atividades ministradas no Tempo Universidade (SANTOS, 2015, p. 131-138).

A docência, o trabalho pedagógico, a gestão escolar, a pesquisa como princípio educativo e a flexibilização curricular, constituíram eixos estruturadores do currículo do curso de Pedagogia da UFPA sob a reforma realizada com a Resolução nº 2.669, de 1999, mas a identidade profissional do pedagogo dessa época se forjou em meio a “tensões existentes entre o governo e os movimentos sociais civis organizados, entre as políticas nacionais e as determinações locais, e por meio do conflito existente entre os atuais paradigmas para formação do educador” (CAMPOS, 2009, p. 104-105). Tal conexão, demonstra que tanto as regulamentações para o currículo, as finalidades prescritas para a formação e o perfil profissional, são artefatos culturais construídos em meio a disputas políticas e de concepções sobre a formação, logo, também estão “implicados em processos de regulação de condutas através de saberes” (MAKNAMARA, 2020, p. 59).

A depender do contexto histórico, político e cultural do momento em que foram construídas e aprovadas as propostas curriculares do curso de Pedagogia, sua efetividade sempre ficou sujeita a mitigações, pois envolve artefatos culturais, decisões administrativas, ações pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem, políticas institucionais de permanência e pessoas diversas que são mobilizadas visando sua materialidade (Gestores, Técnico-Administrativos, Professores, Alunos), mas requer gestão democrática e participação nos processos avaliativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do estudo, foram evidenciadas as finalidades das quais se fundamentou o curso de Pedagogia no decorrer do tempo histórico, tanto em nível nacional quanto na esfera da Universidade Federal do Pará. Por mais que, do ponto de vista da organização formal assegurada pela legislação, as finalidades da formação tenham assegurado a pesquisa e a produção de conhecimento como possibilidades das práticas pedagógicas dos docentes, as condições objetivas e normas estatutárias das instituições de ensino superior, dentre elas da Universidade do Pará, hoje Universidade Federal do Pará, determinavam privilégios ao professor catedrático, inclusive a exclusividade para fazer pesquisa com alocação de carga horária e liberação das atividades funcionais.

Foram primorosas as fontes bibliográficas acessadas e examinadas, pois, permitiram aprofundar leituras e análises sobre a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil e na UFPA, destacando-se as virtudes e dificuldades para implementação das políticas educacionais e reformas curriculares que intentavam cumprir as finalidades atribuídas à formação e modelar o perfil do profissional.

A investida analítica considerando o período de 1939 a 2022, foi oportuna e pertinente, uma vez que possibilitou construir entendimentos históricos na longa duração dos fatos, verificando-se as mudanças, permanências e conflitos decorrentes das reformas educativas direcionadas a esse curso.

Da trajetória histórica do Curso de Pedagogia, denota-se a variação no tipo de instrumento legal adotado para regulamentá-lo, fazer sua reestruturação e instituir os novos parâmetros normativos, tais como: decretos-lei, leis, pareceres, resoluções. Percebe-se também a atuação centralizada do poder estatal federal em seu controle quanto à forma de organização e oferta, o que lhe permitia determinar

as finalidades a serem alcançadas, assim como entalhar o perfil dos profissionais ofertados à sociedade.

A pesquisa e a produção de conhecimento, a pesar de legalmente instituídas, inicialmente, eram atividades sorrateiras praticadas por um seletivo grupo de professores catedráticos e alunos graduados interessados na obtenção do título de doutorado, cenário esse que no contexto atual foi parcialmente modificado, uma vez que há professores qualificados com os níveis de mestrado e doutorado, promovendo o ensino, a pesquisa, orientando trabalhos de conclusão de curso, mas são poucos os envolvidos com orientação de monografias, dissertações, teses, iniciação científica, e menor ainda a parcela dos docentes que desenvolvem experiências de produção de conhecimento mediante o incentivo da escrita de artigos científicos e memoriais como parte das atividades curriculares integrantes das disciplinas ministradas no âmbito do ensino de graduação.

Assim, o curso de Pedagogia da UFPA, preserva em sua identidade o modelo de formação conteudista, priorizando a transmissão do conhecimento, assentado na prática, em estágio profissional, preocupado em direcionar seus egressos para um mercado de trabalho fictício. Portanto, a pesquisa, embora tenha ampliado sua participação como conteúdo em diversas disciplinas fixadas como componentes curriculares obrigatórios ou facultativos, encontra dificuldades para se concretizar como princípio educativo nas ações desenvolvidas pelos docentes e discentes.

Outra importante constatação decorrente das fontes históricas consultadas, foi o lapso temporal em que as resoluções da UFPA obtiveram sua tramitação e promulgação, sempre alguns anos após as determinações nacionais, o que demonstra que as reformas realizadas no curso de Pedagogia, em face dessa letargia, nascem com atraso e correm o risco de anacronismo quando do início de sua vigência e efetuação.

REFERÊNCIAS

AIRES, A. M. P.; GARCIA, M. F. A história da pesquisa no curso de pedagogia: Índícios, Proposições e Exigências Legais. **Revista Interritórios**. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234442/27610>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ALANIZ, E. P.; ANNIBAL, S. F.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia no Brasil e a formação do professor da educação básica: perspectiva histórica. **Educação em Revista**, Marília, v.16, n.1, p.7-20, Jan.-Jun., 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5223>. Acesso em: 07 abr. 2023.

ALMEIDA, R. G. C. **O papel dos engenheiros e matemáticos na história do ensino de física no Pará (1931-1970)**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10072007-100501/publico/TESE_RUI_GUILHERME_CASTRO_ALMEIDA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. S. Mudanças e continuidades dos marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.5 1-29 e019027 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ri_esup/article/view/8652576. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRITO, D. M. **O currículo do curso de pedagogia da UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins e a identidade cultural das populações do campo**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1693>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CAMPOS, H. C. N. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares Nacionais**: aproximações e distanciamentos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2009/dissertacao_helanecibele2007.pdf. Acesso em: 23 mai. 2023.

CARDOSO, M. L. M. **As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica**: implicações na/para a formação inicial de professores(as). 2020. 511 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,

Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/maura.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhw8w/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

COSTA, D. S. **A formação de pedagogos para o uso crítico das tecnologias no município de Belém do Pará**. Dissertação (Mestrado). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DISSERTAcAODEBORASOUTODACOSTA.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

COSTA, M. R. S. **As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_a97de9252957d9606a8507f46dd5b457. Acesso em: 11 abr. 2023.

COSTA, M. R. S.; SOUZA, R. R. A trajetória do curso de pedagogia da UFPA na região Oeste do Pará, da década de 1970 a 2009: instalação e consolidação. **Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.]**, p. 46-76, 2021. DOI: 10.26694/les.v1i1.7720. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1141>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FREIRES, A. C. S. **A formação em serviço no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**: implicações na prática pedagógica do professor-aluno/egresso do PARFOR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Amanda.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2023.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 24 mai. 2023. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

MIRANDA, J. I. S. **Uma associação possível: o currículo de pedagogia da UFPA e da UEPA e a produção historiográfica nos programas de pós-graduação**. Anais do V CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72930>>. Acesso em: 04/04/2023.

OLIVO, G. D. **A diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de pedagogia PARFOR da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Dissertacaogersonolivo.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

PIRES, J. M. Q. **Da profissionalização à mudança das práticas pedagógicas: a contribuição do curso de Pedagogia/Parfor – Polo de Igarape-Miri**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/JOSILENE.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

RIBEIRO, M. L. L.; MIRANDA, M. I. M. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: análise histórica e política**. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SANTOS, J. K. R.; ALVES, J. J. A. O Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém (1955-1957). **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**.

Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/574/5742524006/html/index.html>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará**: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/oKdissertajennifer.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

SILVA, R. R. **Os limites e virtudes do projeto “emancipacionista” do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará**: uma análise marxista. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2004. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2007/ROZINALDO_dissertacao.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.

SILVEIRA, A. V. F. **A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de Pedagogia**: da permanência à conclusão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Dissertaantonia.pdf>. Acesso em: 22. Mai. 2023.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 20. n. 1. p. 81-97. jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewxFile/1110/1192>. Acesso em: 06 abr. 2023.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor, [S. l.]**, v. 25, p. 1-24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 7 abr. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.014

FORMAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DA BAHIA (1980-1991)

MARIA RITA SANTOS

Doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Co-líder Colíder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI/UESC); colaboradora do Pré-universitário para Afrodescendentes (PREAFRO/Itabuna-Bahia); *E-mail*: mrita.sant@gmail.com -Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7413-8980>

RESUMO

Este texto aborda decisões políticas no âmbito nacional e do estado da Bahia, no período de 1980 a 1991 que repercutiram nas reivindicações pela estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI), que exigiu a mobilização da comunidade acadêmica, tornando-se um movimento até então, inédito na região, resultando na criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no Sul da Bahia. Considera-se um período de avanços e retrocessos nas negociações com o governo do estado, que mudava de posicionamentos a depender da oposição ou alinhamento entre governantes do estado e do governo federal. Neste contexto, a crise se aprofundou e retardou a criação da universidade, posto que compete ao Estado criar as condições políticas para atender as reivindicações há muito apresentadas por estudantes com apoio de professores, servidores técnicos e sociedade civil. Portanto, as singularidades deste processo foram marcadas também pela política da adequação aos interesses políticos-eleitorais baseados “nas disputas de partidos políticos”, que se encontravam no poder na Bahia e regulavam as suas ações, objetivos e estratégias.

Palavras-chave: Acesso. Universidade. Resistências.

INTRODUÇÃO

A região Sul da Bahia, já foi considerada “a maior produtora e exportadora de cacau do mundo”¹. (UESC, 2008), sofreu uma crise, decorrente de muitos fatores, como: “queda de preços do produto, política cambial e, em especial, uma doença que acometeu os cacauais da região, a vassoura-de-bruxa”. Esses elementos, em conjunto, foram responsáveis pelo declínio na economia concentrada na monocultura do cacau, do ponto de vista social e econômico e ambiental, apresentam-se danosos (Rocha, 2008), aprofundando as desigualdades que alcançavam, em especial, os trabalhadores rurais, pois, perderam seus postos de trabalho e migraram para a periferia das zonas urbanas de cidades como Itabuna e Ilhéus, agravando as suas condições de vida, tornando-as ainda mais precárias e desiguais. (Trindade; Chiapetti, 2007; Rocha, 2008).

Importa sublinhar que as narrativas dominantes têm apresentado essa Região como a “Região Cacaueira”, “os Campos sem Fim”, “a Terra dos frutos de ouro” produzindo a imagem de uma “civilização rica” ocultando a extensão da pobreza nos principais municípios. Apresentando pouco interesse nas necessidades decorrentes da desigualdade social das quais reclamava a parte da comunidade sem recursos para custear a formação superior dos seus filhos nas capitais do país. Em vista disso, essas desigualdades também deveriam balizar a formação de uma universidade pública, sintetizado por Calmon² em entrevista concedida ao Jornal Tribuna do Cacau (Ilhéus, 1986)¹⁴: “[...] os estudantes lutam por ensino público e gratuito, para tanto é necessário um apoio oficial para a região – rica, porém pobre, porque a riqueza não está distribuída a todos”.

Nesse contexto, apesar da interiorização do ensino superior se encontrar em processo de crescimento e o Sul da Bahia ocupar lugar de destaque na economia do estado, estando a criação da Universidade do Sul da Bahia, de caráter público desde 1969, inclusa no Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC) do Estado, porque,

1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Campus da UESC completa 34 anos**, 2008. Disponível em: http://www.uesc.br/noticias/index.php?acao=exibir&cod_noticia=1444&sortby=cod_noticia&sortdir=ASC &begin=0&rows=2 Acesso em: 12 abr. 2020

2 Presidente da Fundação Universidade de Santa Cruz (FUSC) entidade de direito privado, se efetivou através de escritura pública, em 11 de agosto de 1972, (posteriormente passou a ser denominada de Fundação Santa Cruz)

planejava incorporar as unidades de escolas isoladas³ existentes no eixo Ilhéus-Itabuna definindo “como prioridade a interiorização do Ensino Superior através da localização de núcleos universitários em cidades Centros de Polarização mapeados sob critérios demográficos, sociais, geofísicos e econômicos” (Midlej, 2004, p.116). Tal criação não acontece e o estado retira a proposta.

Assim, por determinação da Lei n. 5.540/68, que estabelece as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” em seu Art. 8º: “Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, [...] congregarem-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo-se, [...] federação de escolas” (Midlej, 2004, p.154). Desse modo, foi criada a FESPI, antecessora da UESC, instituição privada, mantida pela Fundação Santa Cruz (FUSC), por sua vez sustentada por fontes variadas, a saber: cerca de 35% da CEPLAC, instituição financiadora do desenvolvimento local; 37% de taxas e anuidades; 15% de verbas do estado via Instituto de Cacau da Bahia (ICB). (UESC,1994).

Apresentar essas fontes mantenedoras possibilita discutir as decisões de governos muitas vezes tomadas a distância das necessidades da instituição desconsiderando as suas singularidades, como por exemplo as consequências de corte de verbas para a manutenção de uma instituição de ensino, visto que gerava problemas financeiros, repercutindo no aumento das mensalidades, provocando atrasos salariais de professores e outros servidores.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo abordar as decisões políticas no âmbito nacional e estadual que repercutiram nas reivindicações pela estadualização da Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI)⁴, no período de 1980 a 1991 resultando na criação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)⁵. Nesse contexto foram em torno de 10 anos de manifestações, conflitos, negociações e diálogos com o governo do estado da Bahia, assim decisões políticas

3 Com os antecedentes da educação jesuíta no período colonial, a educação superior surge no Brasil e na Bahia por faculdades isoladas. Cf. Boaventura (2009, p.125).

4 Formada por três faculdades reunidas, a saber: A Faculdade de Direito de Ilhéus; Faculdade de Filosofia de Itabuna; Faculdade de Ciências Econômicas de Itabuna. Cf.; Boaventura *et al.* 2015.

5 Trata-se de uma síntese de um capítulo da tese de doutoramento que desenvolvi no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (2020), com orientação da Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz; pesquisa financiada pela Capes.

repercutiram no processo de estadualização da FESPI, muitas vezes, conflitantes com a urgência de implantação de uma instituição de ensino superior pública.

METODOLOGIA

Trata-se de uma abordagem qualitativa Minayo (2012) que propõe considerar as singularidades deste processo de estadualização, a partir de documentos e reportagens publicadas em jornais de Ilhéus e Itabuna da década de 1980, num dado contexto social e político, para construir uma “interpretação aproximada da realidade” (Minayo, 2012, p. 232). Para tanto, analisei narrativas dominantes publicadas no Tribuna do Cacau; Diário de Ilhéus; Diário de Itabuna e outras fontes disponíveis no Centro de Documentação e Memória Regional (CEDOC/UESC) relacionados a estadualização, a saber: Ofício enviado pela Associação dos Professores Universitários de Ilhéus e Itabuna (APRUNI) e pelo Diretório Central dos Estudantes da FESPI (1982), ao então governador da Bahia Antônio Carlos Magalhães e a Carta Consulta para Reconhecimento da UESC (1994).

Para compreender e interpretar essas fontes optei por aproximações com pressupostos hermenêuticos, tendo em vista os “textos de campo” (Clandinin; Connelly, 2015) utilizados nesta pesquisa, busco a análise interpretativa compreensiva à semelhança do proposto por Souza (2014) para apreender a partir das singularidades, regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas das histórias e experiências individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

REPERCUSSÕES DE DECISÕES POLÍTICAS NO PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO

Ao tempo em que acontecem as mobilizações pela estadualização da FESPI, no âmbito nacional assume o governo do Brasil, em 1989, Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito por via democrática, desde 1964, e “comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal”⁶

6 Segundo Santos (2005, p.141), a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na

(Midlej, 2004, p.164), o que significava adotar um “modelo global do capitalismo” (Santos, 2008, p.8). Nesse sentido, no final desta década, “entravam em pauta disputas de poder político e econômico, adesão a teses neoliberais, mudanças estruturais no estado brasileiro e nas organizações e profunda crise regional com os problemas econômicos decorrentes da cacauicultura”. (Midlej, 2004, p.164).

Dentre essas mudanças estava a reforma administrativa que afetou a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), principal mantenedora da FESPI, reduzindo seu orçamento, afastando por disponibilidade ou demissão, aproximadamente, 1.500 funcionários promovendo a redução de atividades, produzindo também problemas de funcionamento do ensino superior, porque “[...] a taxa de retenção foi transformada em imposto sobre exportação de cacau e a receita gerada a partir desta data, passou a ser recolhida diretamente pelo Tesouro Nacional via Ministério da Agricultura” (Midlej, 2004, p. 394). Esta decisão provocou a interrupção do acordo firmado entre a FESPI e a CEPLAC, que consistia no pagamento salarial dos professores com os recursos das mensalidades e a construção das instalações pela CEPLAC, agravando os problemas financeiros da FESPI (Boaventura, 2015).

Desse modo, “a estrutura organizacional da CEPLAC passa por sua mais profunda mudança, deixando de ser um órgão descentralizado com estrutura própria, passando a ser um órgão singular do então criado Ministério da Agricultura e Reforma Agrária” (Midlej, 1991, p. 36 apud Midlej, 2004, p.164). Nesta época acontece

uma disputa de poder político entre representantes dos governos, o federal, tendo à frente a CEPLAC, e o estadual, em torno da transferência do patrimônio onde funciona a Universidade, somente solucionada após o realinhamento do poder entre as duas esferas governamentais, o que se deu em 1990, com a eleição do Sr. Antônio Carlos Magalhães para o governo do Estado. (Midlej, 2004, p.164).

Neste contexto, essas disputas produziram e aprofundaram as crises, para em seguida criar as condições políticas para atender as reivindicações há muito

universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a uma vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Cf.; SANTOS, Boaventura de S.A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, pp,137-202.

apresentadas pela comunidade universitária da região. Foi um período de avanços e retrocessos nas negociações com o governo do estado, que mudava de posicionamentos a depender da oposição ou alinhamento entre governantes do estado e federal. Portanto, a estadualização foi uma luta coletiva, de longa duração, exigiu táticas de organização e resistência para dialogar com aqueles que detinham o poder, mas não priorizavam as condições, necessidades e exigências da comunidade universitária.

Esse processo possui singularidades e pormenores, sendo necessário, que alguns aspectos do contexto político sejam discutidos para compreender os seus efeitos na crise que repercutiu no movimento para a criação da UESC. Nesse sentido, quando o procurador do estado da Bahia se reuniu com representante dos professores, dos estudantes e com a direção da FESPI e declarou em entrevista concedida ao *Jornal Diário da Tarde* (1988) que “a estadualização não é uma simples obra de governo é uma realização do estado”, parece retórica para justificar a demora na tomada de decisões e negar as intencionalidades da política de educação superior do Estado, como se não tivesse em grande medida interesses daqueles que detém o poder decisório para implementar políticas públicas, supondo que Estado e Governo se posicionam em campos distintos, quase que opostos.

Entretanto, para Bourdieu (2005, p. 99) [...] “o Estado contribui de uma forma determinante para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social enquanto estrutura organizacional e instância reguladora de práticas”. Já governo pode ser conceituado como o conjunto de indivíduos que ocupam posições de decisão administrativa e política na cúpula do Estado e orientam os rumos da sociedade (Rodrigues, 2010). Nessa perspectiva, “políticas públicas são ações de governo, revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação)” (Rodrigues, 2010, p. 53).

No Sul da Bahia, a Reforma Administrativa (as ações) do governo federal ‘provocou alterações na “estrutura organizacional da CEPLAC” agravando a crise já instalada por ocasião da transferência da anteriormente mencionada “taxa de retenção”, indicando que como descreve Palumbo (1989) política é constituída de um variado histórico de intenções, envolvendo comportamentos e ações de muitos e distintos participantes. Como exemplo ele menciona: uma lei aprovada pode ser observada; uma decisão tomada em tribunal pode ser lida; regulamentos

promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; as plataformas de partidos políticos todos podem ser lidos e as declarações de políticos podem ser ouvidas. Porém, esses elementos isolados não formam uma política pública, tampouco partidária, pois, ambas são complexas e invisíveis (Palumbo, 1989).

O contexto local fornece indícios para inferir que os interesses políticos partidários interferem nas políticas públicas, comportamentos e ações de governo tentam negar intencionalidades e interesses na manutenção do poder. As dimensões políticas que atravessam o processo de estadualização foram singulares, complexas e por vezes invisíveis, certamente, entrelaçadas com as conveniências da política partidária tanto no âmbito estadual, como federal. De modo efetivo, os Planos de Educação e Cultura do Estado da Bahia (1969; 1984-1987) mencionavam a desconcentração das unidades de ensino superior, num movimento de interiorização e as universidades estaduais foram concebidas como parte integrante do processo de desenvolvimento do Estado, em especial, o regional (Midlej, 2004, 2006; Boaventura, 2009).

A título de exemplo nos anos 1970, se iniciou a estruturação de um sistema composto por quatro universidades estaduais duas delas multicampi, mas, até 1980 existiam, apenas, três sendo: duas públicas, a federal Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a primeira estadual, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Católica do Salvador (UCSal), privada/comunitária. (Franco; Fialho; Pires, 2006). Fundamental destacar, que apesar dos planos de interiorização 20 anos separam a implantação da primeira universidade estadual UEFS (1970) da decisão de estadualização da FESPI e criação da UESC (1991).

Os estudos de Fialho (2012) afirmam que na Bahia de 1987 a 1991 no período dos Governos Waldir Pires/Nilo Coelho, tiveram iniciativas frequentes com o propósito de constituir grupos de estudos para subsidiar a política de educação superior no estado da Bahia Contudo, os atrasos se devem a ausência de apoio administrativo, financeiro e político, a exemplo da mudança de quatro Secretários Extraordinários, por conseguinte, das constantes revisões das etapas realizadas e interrupções das atividades (Bahia, 1990, pp.45-46). Se tratava do processo de redemocratização, uma realidade política inédita no Brasil. Além disso,

as universidades estaduais da Bahia também vivenciaram a mudança da Secretaria de Educação para integrar as funções do Secretário Extraordinário para Assuntos de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e

Modernização sem a devida complementação de medidas administrativas, o que acabou por gerar uma vinculação complexa, pois, orçamentária e financeiramente permaneceram integrantes da estrutura da então SEEB (Fialho, 2012, p. 90)

Menciono o viés complexo e invisível das políticas públicas e partidárias a semelhança da abordagem de Palumbo (1989), porque, enquanto as ações reivindicatórias por ensino superior público recebiam variados apoios, negociavam com os distintos governos e intensificavam a luta, na esfera do governo do estado aconteciam os processos decisórios, que perpassam por ações de governo com distintos sujeitos que assumiam o poder, sobretudo, a decisão sobre a implementação de políticas públicas. Desse modo, estudos, como o de Kelly e Palumbo (1992), indicam que essas políticas envolvem algumas etapas, quais sejam: definição das agendas com as opções de políticas públicas e início de negociações das propostas; seleção das propostas e construção de apoio político para aprovação; determinação em lei; implementação da política que abarcam organizar planos, projetos e programas visando a sua execução e a avaliação, envolvendo os resultados da implementação, seus impactos e mudanças, caso necessário.

Essas etapas da política se evidenciam nos recuos e avanços das negociações a depender da sigla partidária daqueles que exerciam o mandato de governador da Bahia ao longo de todo o processo da estadualização, indicando que embora as plataformas de partidos políticos e as declarações isoladas de políticos não constituírem em si mesmo uma política, ambas influenciaram e contribuíram para retardar a determinação em lei, conseqüentemente, a implementação. Afinal, de modo efetivo, as manifestações reagiram a essas tentativas de recuos, indefinição de agendas, negociações interrompidas; buscaram apoio junto a imprensa local e às entidades civis organizadas. Nesse sentido, as singularidades que compõem este processo foram marcadas também pelo que nomeio de política da adequação aos interesses políticos-eleitorais baseados “nas disputas de partidos políticos”, que se encontravam no poder na Bahia e regulavam as suas ações, objetivos e estratégias.

Nessa perspectiva, Silva (2007) lembra que na Bahia a redemocratização não provoca mudanças significativas no ambiente político, mas continuidades das práticas políticas daqueles que sempre estiveram à frente do governo do estado, tais como: Antônio Carlos Magalhães (1971-1975; 1979 -1983; 1991-1995); Roberto Santos, (1975-1979); João Durval Carneiro (1983-1987); Waldir Pires – Nilo Coelho, (1987-1991). Vale ressaltar, que exceto “dois intervalos de 1975-1979 e 1987-1991

–, desde 1971 o carlismo⁷ (certamente o que ele representa politicamente) vem-se mantendo à frente do governo do estado” (Silva, 2007, p.94).

Portanto,

o processo de redemocratização não foi uma ruptura político-partidária. Ela incorpora velhos e novos jogadores ao processo de tomada de decisão. Há uma fragmentação política, mas não uma desintegração das antigas coalizões. O fenômeno estudado, por exemplo, sempre teve o contexto liberal como pano de fundo e o terceiro governo de ACM utiliza-se da estrutura eleitoral para conclamar o seu projeto baiano modernizante. Seu projeto, pois, o ator assumia-se como único capaz de transformar a Bahia num estado moderno e desenvolvido (Reis, 2010, p.90).

A ideia de transformar a Bahia num “estado moderno e desenvolvido”, apresentada por Antonio Carlos Magalhães (ACM) e seus aliados soa contraditória quando confrontada com a sua própria postura frente ao processo de implementação do ensino superior estadual no Sul da Bahia, pois, o seu segundo⁸ mandato termina em 1983, quando se inicia o governo de seu afilhado político João Durval Carneiro (1983-1987). Portanto, estava no poder durante as mobilizações pela estadualização e foi informado, oficialmente, em 1982⁹, das reivindicações dos estudantes pela criação de uma universidade pública na região.

Então, ao se apresentar como “único capaz” de transformar, modernizar a Bahia, não seria um equívoco inferir que a criação de outra universidade pública estava ausente dessa proposta de transformação/ modernização, dado que, em entrevista concedida as “páginas amarelas” da Revista Veja (1983) ele afirma textualmente: “Aqui na Bahia nós temos três universidades estaduais. A constituição

7 Grupo político ligado a figura de Antônio Carlos Magalhães. Cf: REIS, Fernanda Teixeira. *Política mandonista no Estado da Bahia*: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

8 O segundo governo estadual de Antônio Carlos Magalhaes ratifica sua forma de fazer política: guiado pelos anseios de uma Bahia moderna e continua seu projeto modernizante iniciado na gestão soteropolitana. A política institucional baseada numa administração pública com padrões burocráticos já havia se consolidado no estado. Cf. *Ibidem*

9 Os professores organizados na Associação dos Professores Universitários de Ilhéus e Itabuna (APRUNI), o Diretório Central dos Estudantes da FESPI (DCE), entidades civis e associações de classe enviaram ofício em 30 de agosto de 1982, a Antônio Carlos Magalhães, governador do estado da Bahia, solicitando providências imediatas no sentido de instalar uma universidade pública. Cf. APRUNI,1982, apud UESC, 2012, p.154)

prevê a formação de mais duas. Não vou fazer isso. Não há recursos”, possivelmente, porque, no seu “projeto modernizante” estes recursos não-existiam para ampliar o ensino superior, afinal, optou pela “Bahia da indústria Petroquímica” (Reis, 2010, p.67).

Nesta lógica que a sua presença no governo da Bahia representava retrocessos para a estadualização, então, a região continuava sem contar com uma universidade pública, a despeito dos esforços empreendidos pela comunidade universitária e o Plano Trienal prevê desde 1969 que “[...] a zona cacauieira aquela que oferece as melhores condições de receptividade para um empreendimento dessa categoria, optou o Governo pela implantação da Universidade Estadual em Uruçuca”. (Bahia, 1969, p. 69 e 72 *apud* Boaventura, 2009, p.50). Entretanto, esta opção foi descartada e no final da década de 1980 a universidade pública no Sul da Bahia continuava sendo uma demanda não atendida, ainda que o plano estadual de interiorização e expansão do ensino superior tivesse consolidado em outras regiões, pois, à época o estado já havia implementado três universidades, estaduais como já mencionado.

Nesse sentido, a luta pela estadualização continuava exigindo a mobilização da comunidade acadêmica, professores, técnicos e quase três mil estudantes matriculados na instituição com o apoio de personalidades políticas e grupos regionais, tornando-se um movimento até então inédito na região, durante toda a década de 1980, em resposta também ao aumento de 141% nas mensalidades da FESPI, tornando inviável tanto a permanência dos estudantes como o funcionamento da instituição. Portanto, a deliberada ausência de “manutenção financeira” potencializava a evasão indicando a pertinência de uma universidade pública na região, então, estadualizar significava também reduzir a evasão decorrente dessa ausência, que se somava a diminuição de candidatos inscritos no vestibular no período de 1986 a 1988. Com efeito, estadualizar significaria promover a permanência de estudantes das classes populares, portanto, uma urgente necessidade.

A título de exemplo, a organização estudantil (DCE/FESPI) aprovou em assembleia um boicote às matrículas, bem como, a formação de comissões de trabalho e elaboração de um calendário de atividades com o objetivo de ampliar e consolidar o movimento (Oliveira, 2003).

Os atos públicos contavam com a participação de 1000 estudantes e distribuição de 20 mil notas a comunidade, cartazes, reuniões com autoridades e entidades da região, dão o quadro da ampla mobilização,

união e apoio que temos conseguido são indicadores da justeza e da força deste histórico movimento. Nenhum colega deixara a universidade! (DCE/FESPI; UEB; UNE *apud* Oliveira, 2003, p.24)

Essas notas divulgadas pelo movimento estudantil visavam difundir, legitimar e buscar apoio para as reivindicações, informando que frente ao aumento e as infrutíferas tentativas de negociação com a direção da FESPI, a “ampla mobilização” foi a saída encontrada pelo movimento. Isto posto, a direção geral recuou e reduziu o aumento das mensalidades para 41%, decisão considerada uma vitória pelas lideranças. Cabe ressaltar, que segundo os estudantes, a solução se encontrava na amplitude das mobilizações apoiadas pelos diversos segmentos da sociedade, com o objetivo de pressionar o governo do estado para solucionar em definitivo as questões da implantação do ensino superior público regional. (Oliveira, 2003).

Neste período, o movimento estudantil organizado em torno do DCE, inicia uma campanha, com vistas a acrescentar novos elementos na luta pelo ensino superior gratuito a ser implantado no sul da Bahia. Este movimento liderado pelos estudantes e ampliado com a participação de professores, funcionários e lideranças regionais reafirma a importância da FESPI para o desenvolvimento regional (Oliveira, 2003). Em vista disso, as manifestações se intensificaram a partir de 1986, quando a crise financeira atingiu seu ápice, em virtude da decisão do Ministério da Agricultura que reduziu à metade a verba destinada ao ensino do 3º grau, cortando-a completamente em 1987 (Midlej, 2004), comprometendo o funcionamento da FESPI desde salários de professores e servidores até a permanência da maioria dos estudantes, limitando a oferta de vagas e cursos. Assim,

um relatório sobre a *Redefinição das relações CEPLAC/FUNDAÇÃO SANTA CRUZ*, produzido por um Grupo de Trabalho designado pela Direção Geral da CEPLAC, dá conta dos intransponíveis problemas financeiros da FESPI, com as fontes de recursos que contava, do sentimento hostil alimentado pela comunidade acadêmica com relação à CEPLAC, atribuído à diminuição de repasses financeiros por parte do órgão e grande ingerência por se constituir maioria no Conselho Diretor da Instituição, do distanciamento técnico-científico mantido pela CEPLAC e faz recomendações para melhoria das relações institucionais (CEPLAC, 1987). Foi nesse mesmo ano, porém, que a CEPLAC cessou o repasse do fluxo de recursos para a FESPI. (Midlej, 2004, p.160)

A FESPI considerando essas dificuldades de instituições superiores privadas àquele momento e da sua importância para a Região, com o objetivo principal de “transformar-se em universidade, através de seus docentes, estudantes e servidores, desencadeou uma intensa mobilização política no sentido de sua estadualização” (UESC, PDI 2014-2018, p.17). Essa interrupção do repasse dos recursos, segundo narrativa de Wenceslau Júnior um ex-estudante da FESPI para o documentário *A Contrapartida* (2012¹⁰) **“atingiu a FESPI e houve um movimento de tentar, digamos assim, colocar todo o custo da instituição nas mensalidades, houve um aumento extremamente abusivo”**. Este foi um momento de “radicalização das mobilizações” pela estadualização, em que professores e funcionários também entraram em greve em virtude de atrasos salariais, estudantes se manifestavam mais uma vez contra aumento de mensalidades (Diário de Ilhéus, 1988).

Segundo os estudos de Santos (2014) o final da década de 1980 foi marcado por acontecimentos de grande repercussão nos rumos da economia e da política, tanto no nível global como local, influenciando as decisões e formas de condução do processo de implantação da UESC. Em meio a disputas resistências e reivindicações, o então governador do estado da Bahia, Sr. Waldir Pires, divulgou em 28 de setembro de 1988, a decisão de estadualizar a FESPI, repassando os recursos destinados ao pagamento dos salários atrasados correspondentes de março a agosto de 1988. Neste mesmo ano, sancionou a Lei 4.816 criando a Fundação Santa Cruz (FUNCRUZ) vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, com a finalidade de “[...] promover a criação e manutenção de uma Universidade no Sul do Estado, consignará, nos termos da legislação pertinente” (UESC, 1994, p.13).

Contudo, como descrito por UESC (2004) por ocasião da publicação dessa lei, já havia sido aprovado o orçamento do Estado, razão pela qual ainda em 1989, o Estado transferia recursos para a FESPI através de convênios continuados. Dessa maneira, a partir de janeiro de 1990, a FUNCRUZ tornou-se uma unidade orçamentária do Estado, com aprovação de seu Orçamento-Programa, iniciando uma nova fase na manutenção da FESPI. Esta situação se modificou pela Lei n. 6.344/91

10 Trata-se do documentário “A Contrapartida” produzido por Mariana Ferreira em 2012 para seu Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação Social na UESC sobre o Processo de estadualização da FESPI com a participação de entrevistados que naquele período (1980-1990) estiveram de algum modo presentes nesse processo, a saber: Adervan Oliveira, Rosivaldo Pinheiro, Aurélio Macedo, Wenceslau Júnior, Moacir Smith Lima, Henrique Almeida. Disponível em: [\(59\) A CONTRAPARTIDA - DOCUMENTÁRIO DA UESC - YouTube](#).

que criou a UESC e foi sancionada pelo governador Antônio Carlos Magalhães, uma Fundação Universitária nos termos do art. 1º:

Fica instituída a Universidade Estadual de Santa Cruz, sob a forma de Fundação Pública, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, dotada de personalidade jurídica própria e de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com sede no km 16 da estrada Ilhéus-Itabuna e jurisdição em toda região sul do estado. (UESC,1994, p.13)

Assim, foi criada a UESC, e como as demais universidades do estado, reorganizada via Lei Estadual nº 7.308/1998, transformando-se em autarquia estadual, com a devida autonomia financeira. A partir de 1991, para dirigir a já estadualizada universidade, foi nomeado como Reitor *pró-tempore* o professor José Altamirando de Cerqueira Marques, com a responsabilidade de organizar as condições institucionais para a realização da primeira eleição direta para a reitoria, o que aconteceu em 1995. No início do ano seguinte foram empossadas as professoras Renée Albagli Nogueira e Margarida Cordeiro Fahel, respectivamente, reitora e vice-Reitora. Tão somente, a partir de 1999, quando o Decreto Estadual nº 7.633, de 16 de julho deste ano, dispôs sobre o seu credenciamento, tornou possível a autonomia didático-pedagógica e acadêmica da instituição. (UESC, 2012)

Portanto, a estadualização foi segundo os estudos de Santos (2004, p. 116) mencionados por Midlej (2004, p.162) “[...] um momento muito significativo, visto que não nasceu por força de um decreto, mas fruto de uma ação reivindicatória”. Esta afirmação permite dizer que a estadualização não foi consequência, do realinhamento político ou da mera decisão do governador que sancionou, mas resultado da “[...] mobilização da comunidade acadêmica e sociedade regional, com adesão de parlamentares e entidades regionais, constituiu-se um movimento sem precedentes, o que influenciou fortemente na decisão do governo do Estado em abarcar o Ensino Superior da região” (Midlej, 2004, p.161).

Para Chauí (2001) a democracia vem ultrapassando

[...] a simples ideia de um regime político, identificado à forma de governo, tomando-a como forma geral de uma sociedade e, assim, pode-se considerá-la como única forma sociopolítica na qual **o caráter popular do poder e das lutas** tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares, contra a cristalização jurídico-política que favorece à classe dominante. Em outras palavras, a marca

da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal a democracia social, encontra-se no fato de que somente **as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos.** (Chauí, 2001, p.11) [grifo nosso]

Dessa perspectiva, os direitos são conquistados por meio das lutas empreendidas por movimentos organizados, sem as quais, não seriam garantidos ou ampliados. Dito de outro modo, trata-se de uma conquista decorrente de lutas, resistências e enfrentamentos iniciados por estudantes com apoio de professores e da comunidade regional, sem os quais teria prevalecido o argumento da falta de recursos para a criação de mais uma universidade estadual na Bahia. Assim, em 1994, a Carta Consulta para o Reconhecimento da UESC¹¹ descreve que a sua concepção

[...] tem sido, por parte da comunidade, motivo de lutas e reflexões, tanto no sentido de analisar a instituição universitária em si, quando na sua relação com o contexto de inserção. A Região Sul da Bahia, com vistas a pensar uma universidade comprometida com questões sociais na sua plenitude, incluindo a interrelação com seu meio ambiente natural e cultural, sem dissociar-se do avanço técnico-científico. [...] Este referencial de lutas evidencia a sua perspectiva crítica, baseada numa concepção de totalidade como produto histórico do passado e aspiração de realizações futuras. Desse modo, a UESC não se percebe pensada, mas pensando-se, porque estará permanentemente voltada para uma análise, como forma de evitar falsas sínteses e ao mesmo tempo de adequar-se a percepção e necessidades concretas e crescentes que se vão apresentando. Para tanto, abrigará um pluralismo de ideias guiadas por coerência interna e externa como desenvolvimento dos aspectos que compõem a sua concepção, conduzida pela certeza de que o aqui exposto sempre será uma aproximação do real que se constitui o projeto da comunidade universitária (UESC, 1994, p.139).

Trata-se, segundo esta Carta de buscar estruturar uma universidade pública que se pretende comprometida com as interações sociais mediadas pelo “diálogo livre” entre os distintos grupos sociais. Afinal, “o que se pretende por meio do

11 Documento “[...] submetido ao Conselho de Educação do Estado da Bahia com vistas ao reconhecimento da UESC, criada pela Lei 6.344/91 buscando atender ao estabelecido na Resolução n.03/91 de 26 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação, a presente Carta-Consulta compõe-se de três partes: 1-Dados referentes à instituição mantenedora;2- dados referentes aos estabelecimentos e cursos;3- projeto de criação da UESC”. Cf. (UESC,1994, p.11)

diálogo, em qualquer hipótese, [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire,2007, p.34). Nessa perspectiva, construir Instituições de Ensino Superior de “caráter emancipatório” significa compreender que:

[...] a universidade não se faz com indivíduos desprovidos de contexto, medidos apenas por um padrão abstrato elevado, em relação a cujo alcance ela não teria qualquer responsabilidade. Ao contrário, a universidade pública diferencia-se por exercitar e justificar sua autonomia a parti de resultados, mas sobretudo, a partir de procedimentos. (Salles, 2020, p.108)

Assim, conforme Salles (2020) exercer um papel problematizador resulta da compreensão da capacidade da universidade de construir análises daquilo que não se conhece e necessita conhecer sobre a realidade, com o objetivo de empreender questionamentos para buscar soluções e apontar caminhos. É forçoso salientar que o pensamento social e científico evoluiu e segue evoluindo e se aperfeiçoando direta ou indiretamente nas instituições de ensino superior, “[...] exemplo disso é a mudança de visões de mundo que permeia estes muito séculos de atuação da universidade, os avanços tecnológicos incomparáveis” (Salles, 2020, p.141). Trata-se de problematizar uma universidade pública considerando os variados contextos da comunidade na qual se encontra inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero um período de avanços e retrocessos nas negociações com o governo do estado, que mudava de posicionamentos a depender da oposição ou alinhamento entre governantes do estado e do governo federal. Neste contexto, esses retrocessos aprofundaram a crise e retardaram a criação da universidade, posto que compete ao Estado criar as condições políticas para atender as reivindicações há muito apresentadas por estudantes com apoio de professores, servidores técnicos e sociedade civil, sem os quais poderia prevalecer o argumento da falta de recursos para a criação de uma universidade estadual no Sul da Bahia. Portanto, o processo de estadualização foi uma luta coletiva, de longa duração, exigiu táticas de organização para dialogar com aqueles que detinham o poder, mas não priorizavam as condições, necessidades e exigências da comunidade universitária.

O contexto local fornece indícios para inferir que os interesses políticos partidários interferem nas políticas públicas, comportamentos e ações de governo que tentam negar as intencionalidades e interesses na manutenção do poder. As decisões políticas que repercutiram no processo de estadualização foram singulares, complexas, e entrelaçadas com as conveniências e acordos da sigla partidária daqueles que exerciam o mandato de governador da Bahia. ao longo desse período, indicando que embora as plataformas de partidos políticos e as declarações de políticos isoladas não constituírem em si mesmo uma política, ambas influenciaram e contribuíram para retardar a determinação em lei, conseqüentemente, a implementação da universidade.

Nesse sentido que se considera o viés complexo e invisível das políticas públicas e das políticas partidárias porque, enquanto as ações reivindicatórias por ensino superior público recebiam apoio da comunidade regional, negociavam com os vários governos e intensificavam a luta, na esfera do governo do estado acontecia os processos decisórios, que perpassam por ações de governo com distintos sujeitos que assumiam o poder, sobretudo, a decisão sobre a implementação de políticas públicas.

Portanto, efetivamente, as manifestações reagiram a essas tentativas de recuos, indefinição de agendas, negociações interrompidas; buscaram apoio junto a imprensa local e às entidades civis organizadas até conquistar a aprovação da lei e a implementação. Nesse sentido, as singularidades deste processo foram marcadas também pela política da adequação aos interesses políticos-eleitorais baseados “nas disputas de partidos políticos”, que se encontravam no poder na Bahia e regulavam as suas ações, objetivos e estratégias.

REFERÊNCIAS

A CONTRAPARTIDA. Produção de Mariana Ferreira. Ilhéus:2012. **Vídeo documentário** (29 min) Disponível em: <https://youtu.be/Ej8LRk4FoOg>. Acesso em:10 nov.2019.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, E. M. et al. Interiorização da educação superior no estado da Bahia. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE - Ano XVII** - Edição especial – dez,2015 Salvador, BA – p. 653 – 670.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papius, 2005.

CHAUI, M. de S. **Escritos sobre universidade**. Editora: UNESP, São Paulo,2001.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU –2ª edição ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FIALHO, N. H. Universidades Estaduais no Brasil: Pauta para a construção de um Sistema Nacional articulado de Educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, p.81-93, jul/dez. 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O quesito cor no Censo de 1970**. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. ISBN: 978-85-98349.

MIDLEJ, M. M. B. C. **Universidade e região**: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz. 2004. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.2004.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-26, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, C.P. **Os estudantes no processo de estadualização da FESPI**: do privado ao público 1980-1988. Monografia (Graduação em História), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2003.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos. João Pinheiro (Org.). **Políticas de Capacitação de Profissionais da Educação Belo Horizonte**- Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

REIS, F. T. **Política mandonista no Estado da Bahia**: o fenômeno político do Carlismo e as sucessivas estratégias de adaptação da elite política baiana. 2010. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA, L. B. **A região cacauera da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa**: saga, percepção, representação / Lurdes Bertol Rocha. – Ilhéus: Editus, 2008.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, B. de S.A **Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, 137-202.

SANTOS B. de S.; FILHO, N. de A. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008.

SILVA, A. A. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90**: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998).2007. 273 p.; il; Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo 2007.

TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. Nogueira. **Discutindo geografia**: Doze razões para se(re)pensar a formação do professor/Gilmar Alves Trindade, Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti(orgs.) /Ilhéus: Editus, 2007.426p.

FONTES:

DIÁRIO DE ILHÉUS (1988), Centro de Documento e Memória Regional-CEDOC-UESC, Ilhéus, Bahia.

DIÁRIO DE ITABUNA (1988). Centro de Documento e Memória Regional-CEDOC-UESC, Ilhéus, Bahia.

JORNAL TRIBUNA DO CACAU (1986). Centro de Documento e Memória Regional-CEDOC-UESC, Ilhéus, Bahia.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Carta Consulta para Reconhecimento da UESC.1994.** Centro de Documento e Memória Regional-CEDOC-UESC, Ilhéus, Bahia.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. 2004-2011. **Relatório anual de atividades/** Universidade Estadual de Santa Cruz. – Ilhéus: Editus, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Campus da UESC completa 34 anos,** 2008. Disponível em: http://www.uesc.br/noticias/index.php?&acao=exibir&cod_noticia=1444&sortby=cod_noticia &sortdir=ASC&begin=0&rows=2 Acesso em:12 abr. de 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.015

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL ATÉ O SÉCULO XXI

LUCIANA DA SILVA ALMEIDA

Pós-doutoranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ, almeida.92luciana@gmail.com;

RYSIAN LOHSE MONTEIRO

Doutoranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ, rysianmonteiro@gmail.com.

RESUMO

A luta pelo direito a uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade é histórica na educação brasileira. Também é histórico o direito a uma formação docente que garanta autonomia crítica ao profissional da educação. Esses direitos estão garantidos na Constituição Federal de 1988 e são confirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9.394/96) e debatidos em diversos estudos e pesquisas realizados no meio acadêmico. Com base nesse pressuposto, este trabalho tem como objetivo principal analisar o trajeto da formação docente no Brasil, delineando seu perfil em relação ao desenvolvimento profissional nos contextos político, social e histórico até o século XXI. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como opção metodológica para coletar dados e apresentar os resultados baseados nas referências teóricas de autores como Saviani (2009), Romanelli (2010), Libâneo (2011), entre outros. A partir das leituras teóricas foi possível concluir que mesmo com as várias transformações culturais da sociedade, a formação docente e a escola ainda conservam vestígios da formação docente e modelos educacionais da escola que foram implantados no Brasil no século XVI.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Brasileira, História da Educação, Política Educacional.

INTRODUÇÃO

A transmissão de conhecimentos é uma tradição entre os seres humanos, independentemente da cultura ou do contexto social. A partir dos conhecimentos adquiridos e produzidos, a sociedade progrediu por meio de grandes invenções e criações de tecnologias nas mais diversas áreas. Lourenço Filho (2001) compara o ato de ensinar a uma necessidade existencial do ser humano, pois possibilita o avanço da cultura e da própria espécie humana.

Já Romanelli (2007, p. 23) afirma que a escola, e conseqüentemente, a profissão docente surgiram dessa “necessidade de as gerações mais velhas transmitirem para as mais novas os resultados de sua experiência e, também, com o objetivo de preservar e recriar esses produtos”. Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1996) reforça que o ato de ensinar surgiu num contexto histórico em que “ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”.

Durante muito tempo, o ato de ensinar era feito de pai para filho, transmitindo conhecimento profissionais, ou mesmo de mestres para seus discípulos. Em outras palavras, o preparo docente era feito de forma artesanal, a partir da observação. Quem quisesse ser professor, observava o trabalho de um mestre, o acompanhava em suas práticas e, assim, aprendia o exercício da profissão (TANURI, 2000). Diante dessa prática entende-se que a formação docente ou a ação de um educador/professor nem sempre foi reconhecida como fundamental, bastava que alguém que soubesse mais, por experiências vividas, transmitisse para os menos experientes aquilo que havia aprendido, o conhecimento adquirido ou descoberto.

Foi somente em torno do século XIX, com a idealização da Escola Normal para formar professores, que ocorreu a institucionalização e profissionalização da prática de ensinar no Brasil. A Escola Normal surgiu num período de pós-independência, de Revolução Industrial, onde foi iniciada a busca por mão de obra capacitada para trabalhar em fábricas e indústrias, acarretando necessidade de oferecer instrução para a população brasileira (SAVIANI, 2009).

Para Souza (2007) esta foi a primeira vez que a educação passou a ser vista em nosso país como um ‘problema’ de ordem governamental. Nesse sentido, essas breves palavras apresentam a discussão realizada ao logo deste texto cujo principal objetivo analisar o trajeto da formação docente no Brasil, delineando seu perfil em

relação ao desenvolvimento profissional nos contextos político, social e histórico até o século XXI.

Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como opção metodológica para coletar dados e apresentar os resultados baseados nas referências teóricas de autores como Saviani (2009), Romanelli (2010), Libâneo (2011), entre outros. A partir das leituras teóricas foi possível concluir que mesmo com as várias transformações culturais da sociedade, a formação docente e a escola ainda conservam vestígios da formação docente e modelos educacionais da escola que foram implantados no Brasil no século XVI.

UM BREVE PANORAMA DA INSTALAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Após o ‘descobrimento’ do Brasil, em 1549, os primeiros jesuítas, encabeçados por Padre Manoel da Nóbrega, por ordem do rei de Portugal – D. João III –, que decretou e constituiu os regimentos que deveriam ser aplicados no Brasil Colônia de Portugal, se instalaram no país.

Com a presença da Igreja Católica tendo por finalidade desenvolver tarefas de evangelização de caráter missionário, instaurou-se o catolicismo como religião, impondo-o aos indígenas locais e aos escravos africanos, através da doutrina religiosa católica, ditando valores e ideologias, com o objetivo de estabelecer a obediência que era passada pela religião.

Uma das primeiras instituições de formação de professores foi criada por D. Pedro I, em 1823. Essa instituição surgiu como um ensaio de Escola Normal da Corte e era destinada à instrução e instrumentalização de militares, para que estes mais tarde viessem a exercer a função de professor.

Em 1827 foi aprovada a primeira lei que regularizou e organizou a instrução pública no Brasil. Essa lei determinou a instalação de escolas de primeiras letras em todas as províncias brasileiras, determinou, também, a contratação de pessoas qualificadas para atuar nessas escolas.

Entretanto, percebeu-se mais tarde que não haviam pessoas qualificadas o bastante para assumir as cadeiras de magistério. Dessa forma, em caráter de improviso, admitiram-se pessoas que tinham interesse em ingressar na carreira docente, embora não possuíssem qualificação, enquanto profissionais qualificados fossem preparados (CASTANHA, 2007).

Mesmo com o início do delineamento de uma profissionalização da prática docente, o exercício do magistério por muito tempo continuou sendo visto como uma vocação, ou uma entrega pessoal de um dom inato do indivíduo.

De acordo com Demerval Saviani (2009), a primeira Escola Normal do Brasil foi criada em Niterói, pela Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835. Posteriormente, outras províncias como Bahia, Mato Grosso, São Paulo, também criaram suas respectivas instituições. Assim, cabiam a essas instituições a formação dos professores e, até a data de 1881, foram instauradas 10 escolas. Romanelli (2010, p. 167) aponta que,

A Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854, a do Rio Grande do Sul, em 1870; e a de São Paulo, como segunda ou terceira tentativa, em 1875/1878; a Escola Normal Livre, na Corte, em 1874 e, depois, a oficial em 1880; a de Mato Grosso, 1876, a de Goiás, em 1881. Além dessas, destacou-se a criação do Pedagogium, em 1890, de curta duração, que deveria ter funcionado como centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico.

Em 1890 foi decretada a Reforma de Benjamin Constant, com ideias filosóficas de Augusto Comte. Tal reforma pretendia concretizar as práticas da sala de aula, com aulas de características científicas e princípios norteadores: a liberdade, a laicidade e a gratuidade da escola primária.

Em síntese, podemos dizer que o processo de evolução da situação educacional no Brasil ocorreu em três fases. O período de 1930 a 1937 correspondeu à primeira fase, marcada por lutas e reformas ideológicas cultivadas por Francisco Campos. Passando para o ano de 1932, um grupo de 26 intelectuais, como Anízio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme criam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Romanelli (2010, p. 145) afirma que o Manifesto sugere em que deve consistir em ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação.

Correspondente à segunda fase, marcada pelo contexto da formação do professor excepcionalmente técnica e instrumental, formava bacharéis denominados “técnicos em educação”. O curso de Pedagogia foi constituído em 1939, classificado como “Ciências da Educação”. Esta fase caracteriza-se ao Estado Novo sob um regime autoritário, em que também foi decretada as Leis Orgânicas do Ensino e da criação dos sistemas “S” de ensino (Senai e Senac). As Leis Orgânicas do Ensino, que constituíam em um conjunto de Reformas a fim de reformular o sistema de

ensino primário, secundário, comercial, industrial e o normal, qualificando mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho.

A terceira fase correspondente ao período de 1942 a 1946 caracterizada como do regime democrático, em torno ideológico das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei Orgânica nº 8.829/46 no Artigo 34, estabelecia que a formação do corpo docente para atuar no ensino primário se ofereceria da seguinte maneira:

O magistério só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados, ou prestados exame de habilitação, na forma da lei.

As escolas deveriam preparar os profissionais que iriam atuar no ensino elementar, ou classes de primeiras letras. A formação ofertada nessas instituições, entretanto, apontava para a importância de os professores em formação dominassem os conteúdos que seriam 'transmitidos'. Quanto à formação didático/pedagógica, essa tinha um espaço bem estabelecido nos currículos do curso de formação de professores. No entanto, na prática o que se viu foi uma formação conteudista

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras (SAVIANI, 2009, p.144).

A Escola Normal, portanto, se estabeleceu como a primeira instituição de formação de professores, ou seja, a primeira instituição onde uma cultura pedagógica começou a ser estabelecida. Mesmo que a preocupação inicial tenha sido a transmissão de conteúdos e preservação da cultura, este foi o primeiro estabelecimento a oferecer uma formação para os profissionais da educação.

A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após se instalarem as escolas precisavam ser regulamentadas, inicialmente, as instituições de formação docente foram administradas pelos governos estaduais. A partir da Lei Orgânica do Ensino de 1946, a educação pela primeira vez começou a ser vista como responsabilidade federal. Entretanto Souza (2007), questiona que apesar da lei, não foi isso que aconteceu. A escola de ensino normal

continuou, pela tradição, a ser organizado pelos governos estaduais que também avaliavam seus diplomas. Durante as décadas de 1950, 1960, e 1970 conviveram as Escolas Normais de nível médio privadas, os institutos de educação e as escolas normais regionais, versão mais popular do curso Normal e que proliferou pelos estados brasileiros (SOUZA, 2007, p. 115.).

Os apontamentos apresentados pela autora mostram que foram inúmeros modelos, métodos e formas de organizar a educação de professores. Apesar de uma Lei Orgânica ter sido fomentada, não se estabeleceu, de fato, uma organização e unificação para o prepara profissional do professor.

Por esse motivo, várias críticas e indagações sobre o modelo da Escola Normal e sobre a eficácia em formar professores se estabeleceram, até que se chegasse à conclusão de para que essa formação fosse adequada, seria necessário reformular os sistemas preparatórios e repensar a formação do professor.

Por muito tempo, a educação/escolarização foi entendida como mero canal de transmissão de conhecimentos acumulados pela sociedade, sem muita criticidade, sem questionamentos. O método tradicional de ensino, que vislumbrava o professor como autoridade máxima do conhecimento e o aluno apenas como receptor, perdeu forças.

A partir disso, a história da formação de professores e da educação no Brasil passa a ser marcada por descontinuidades, por realização de projetos de leis e rupturas marcantes nesses projetos.

A REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, rege a educação do nosso país. Essa lei foi promulgada em 1996, causando muitas

mudanças em nosso sistema de ensino e, principalmente, na forma de pensar a questão da formação de professores.

Souza (2007) ressalta que a nova LDB 9.394/96 representou um

marco das novas exigências trazidas para a formação docente e a tentativa de organizar um novo projeto que garanta a formação adequada aos futuros professores, expressão das mudanças pelas quais tem passado a sociedade brasileira e suas novas necessidades educacionais (SOUZA, 2007, p.31)

Nesse sentido, o autor trata a educação como direito de todo cidadão e, por isso, a formação dos profissionais que deliberam esse processo deve estar de acordo com as exigências e demandas culturais.

Todavia, o modelo de educação brasileira foi implementado no século XVII, baseado em realidades bastante diferentes das terras tupiniquins. O problema dessa ação não está em usar um modelo já estabelecido e funcional e aplicá-lo em uma nova realidade. O mote dessa questão é a falta de 'adequação' à nova realidade. O modelo de educação brasileiro permanece ainda muito tradicional, arraigado a uma proposta de educação que não condiz com a realidade que vivemos no século XXI, tão envolvidos pela mobilidade e agilidade proporcionada pelas tecnologias, por exemplo.

Outra grande questão constantemente debatida em relação ao tradicionalismo no ensino brasileiro é em relação ao ensino de língua portuguesa ou Português brasileiro, visto que a língua já passou por diversas mudanças, mas o ensino de língua materna ainda continua, em grande parte das instituições de ensino, pautada no ensino de gramática tradicional (ANTUNES, 2009).

Assim, mesmo com todas as mudanças ocorridas na maneira de se conceber o processo de ensino/aprendizagem, os saberes docentes e suas habilidades ainda são questionados. Freire (1996) e Libâneo (2011) afirmam que as principais habilidades que os docentes devem desenvolver são as de pensar criticamente e a de saber articular os conhecimentos curriculares com os conhecimentos da vida.

Atualmente, as discussões que têm a educação como foco principal, apontam para uma prática de ensino que contemple o pensar, o construir como caminho principal para se chegar a um conhecimento concreto. Apontam para uma educação que forme integralmente cidadãos que se posicionem como parte integrante da sociedade, para que nela possam intervir de forma crítica e criativa.

Assim, a formação do profissional da educação deve estar bem fundamentada para que se possam atingir os objetivos atuais da educação. Libâneo (2011), em consonância com o pensamento de Paulo Freire, defende que os docentes tenham

uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos e habilidades, atitudes e valores. (LIBÂNEO, 2011, p. 31)

A fala de Libâneo (2011), aponta para uma formação docente que seja integral, para que esse futuro profissional da educação possa posteriormente oferecer subsídios para outra formação integral, a do aluno. Dessa forma, a preocupação não deve estar apenas focada no educando da escola básica, do ensino primário e fundamental, essas metas devem contemplar também a formação dos professores.

Mais uma vez, as falas de Freire (1996) e Libâneo (2011) se articularam. Os dois autores vislumbram e defendem uma educação que seja capaz de transformar o sistema educacional brasileiro, tornando-o mais eficiente e verdadeiro. Entretanto, a formação de professores deve mudar e os profissionais atuantes devem buscar uma prática que rompa com a ingenuidade e que assuma uma postura crítico-reflexiva.

Outra discussão recorrente é sobre o uso das tecnologias digitais nas salas de aula. Muitos cursos de formação de professores, por exemplo, buscam incluir esse tema na grade curricular, uma vez que os professores de diversas escolas têm sido cobrados de usar materiais diferenciadas e recursos digitais que despertem o interesse nos alunos nas salas de aula. Todavia, existe uma controvérsia a essa proposta, apesar de o uso de recursos e mídias digitais ser uma realidade de grande parte do público em idade escolar e de os professores serem cobrados de dominarem esse conteúdo, existem leis estaduais¹ e municipais² que proíbem o uso de celulares em sala de aula de muitas escolas. Esse recurso deveria ser explorado como ferramenta de ensino, e não ser proibido nas escolas.

1 **LEI Estadual Nº 12.884**, de 03 de janeiro DE 2008 - **Rio Grande do Sul. LEI Estadual Nº 5222**, de 11 de abril de 2008 – **Rio de Janeiro. LEI Estadual nº 12.730**, de 11 de outubro de 2007 - **São Paulo. LEI Estadual Nº 14.146**, DE 25.06.08 – **Ceará. LEI Estadual MG Nº 14.486**, de 9 de dezembro de 2002 – **Minas Gerais. LEI Nº 4.131**, de 02 de maio de 2008 - **Distrito Federal. LEI Estadual Nº 14.363**, de 25 de janeiro de 2008, **Santa Catarina. Lei Ordinária nº 3198/2007** de 04/12/2007- Estado do **Amazonas**

2 **Lei Municipal nº 4734** de 04 de janeiro de 2008 do Município do **Rio de Janeiro** – RJ. **Lei Municipal Nº 837 /2012 Recife - PE**

As tecnologias digitais tornaram-se parte da realidade escolar, isso é inegável. As inovações tecnológicas, conforme brevemente exposto passou a ser uma realidade que afeta diretamente a fala e a escrita, por exemplo, com a divulgação de gestos e jargões pela mídia televisiva e são reproduzidos e perpetuados por uma parcela significativa da população. Fala e escrita são formas históricas de manifestação e vão assimilando todos os desenvolvimentos tecnológicos ao longo da história.

A escrita tem se tornado cada vez menos alfabética e cada vez mais envolvendo outras formas simbólicas. O uso de ícones nos dispositivos digitais ilustra bastante essa realidade. A escrita vai muito além da forma alfabética. A escrita está permeada de outros símbolos como números e outros sinais também são responsáveis pela construção de sentido.

Diante dessa constatação, uma habilidade essencial à prática profissional docente está na mediação. Hoje o professor é uma das partes da construção do conhecimento, os alunos adquiriram certa autonomia em razão das mídias digitais, tornando a construção do conhecimento uma ação coletiva. O educando passou a ser o autor principal e atuante na construção do próprio conhecimento. Ao professor cabe o papel de vincular os conhecimentos curriculares aos conhecimentos da vida, articulando-os de tal forma, que o discente encontre neles significados.

Sobre isso Libâneo (2011) defende:

O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar (LIBÂNEO, 2011. p. 30)

O que o autor pretende com essa fala não é orientar ao professor a deixar de exercer seu papel de orientador, mas que pelo contrário, se assuma como orientador. Assumindo os princípios de autoridade e liberdade descrita por Freire (1996) que permite ao educando assumir as rédeas de sua aprendizagem, porém, cuidando para este não caia na ingenuidade do conhecimento não crítico.

Para que esse novo modelo de educação seja alcançado, faz-se necessário promover uma educação docente que esteja, nas palavras de Libâneo (2011), em "comunicação com o mundo". Sobre isso, é válido ressaltar sobre a importância de

reconhecer a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, que colaborasse para resgatar a visão de contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural (MORAES, 1997, p. 17)

Moraes (1997) defende em sua fala que a educação, a construção do conhecimento esteja em contato com o mundo, permitindo ao educando construir conexões com o que aprende na escola e o que vive além dos muros da escola.

Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação deve contemplar de acordo com o Ministério da Educação (2001) as seguintes competências:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Essa proposta de revisar a formação dos professores surge a partir das reflexões feitas em diversos estudos, que compreende que para que a educação mude, a formação do profissional que gere esse processo também precisa mudar. A formação do professor precisa deixar de ser tradicional. Aperfeiçoar a formação docente torna-se essencial para transformar o contexto educacional no que tange a sua qualidade.

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores preconizam, ainda, que esta formação deve estar atenta às mudanças curriculares na educação básica, às inovações metodológicas e as constantes atualizações bibliográficas que surgem no âmbito educacional. Assim,

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, o currículo da formação de professores deve atender às demandas contemporâneas sociais, englobando uma concepção de educação como componente essencial para a formação desse profissional.

Para Trindade (1998, p. 72), essa formação deve permitir ao professor ter bases sólidas sobre “o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que permitam a apropriação de seu processo de trabalho, com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional”.

Além disso, a autora ressalta a importância de o educador em formação ter oportunidades de estabelecer uma relação entre teoria e prática que o conduza no exercício de reflexão sobre a importância de pesquisar e se capacitar para ter condições de articular teoria e prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola foi implantada no Brasil no século XVI, mas desde então as propostas de ensino e da atuação do profissional de educação passou por muitas modificações. Se inicialmente ela foi pensada para a formação da elite, atualmente ela é direito de todos.

Assim, é preciso que a escola seja um espaço coerente com a realidade dos alunos, mais que ensinar o conteúdo, é preciso que seja ensinado os seus usos e aplicações na realidade do aluno. Não existe uma fórmula mágica, mas sim uma adequação de acordo com a realidade em que ela será aplicada.

Outro ponto importante é que as tecnologias digitais se tornaram parte da realidade escolar, isso é inegável. Assim, o papel do professor como mediador tornou-se essencial à sua prática profissional, mostrando aos alunos, de forma significativa, a comunhão entre os conhecimentos curriculares e os conhecimentos da vida, seus usos e adequações a cada contexto. Nesse sentido consideramos a educação como fundamental e direito de todos. Além de ser direito de todo cidadão, é através da educação que se pode exercitar a cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf> Acesso em: 21/12/2015.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império**: descentralização ou centralização? 2007, 555f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Org. LOURENÇO FILHO, R. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas, SP: Revista Brasileira de Educação, n 40, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2015.

SOUZA, J. V. A. de. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRINDADE, M. F. B. da. A nova legislação educacional e a formação dos profissionais da educação: perspectivas para o curso de pedagogia. In: SILVA, W. C. da. (Org.). **Formação dos novos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: EdUFF, 1998.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.016

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO AGRESTE PERNAMBUCANO: OS 10 ANOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ASCES-UNITA

ANA PAULA RODRIGUES FIGUEIRÔA

Graduada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade de Pernambuco-PE, Graduada em Pedagogia, UNICESUMAR – PR, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora do Centro Universitário Tabosa de Almeida, anafigueiroa@asc.es.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa propõe um estudo sobre os dez anos do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Tabosa de Almeida – ASCES - UNITA, considerando que é uma temática que deve estabelecer diálogos em seu processo inicial de formação na perspectiva profissional e docente. Tem como objetivo conhecer a importância da criação do curso de Licenciatura em Educação Física, para o desenvolvimento da região. Na organização do referencial teórico, são utilizados autores que colaboram com o diálogo do ensino superior e a formação docente, pois trazer a criação do único curso de Licenciatura de forma presencial da região do agreste pernambucano, é fortalecer a formação docente e o sistema educacional da região. Assim sendo, a formação inicial do professor de Educação Física não se encontra centralizada apenas na aquisição de conhecimentos profissionais, manifesta também a sua preocupação com a obtenção em desenvolver habilidades e atitudes importantes para a formação docente, ou seja, a completude cidadã. O método de pesquisa utilizada foi a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e com o estudo exploratório, realizado através do instrumento de investigação um questionário no *google forms* com os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física. Os principais resultados foram centralizados na aquisição dos conhecimentos profissionais pelos professores, manifestando a preocupação em desenvolver aptidões e atitudes importantes para a atuação docente e a transformação social, porquanto a instituição recebe seus estudantes de diversas cidades do agreste e sertão pernambucano. Firmando assim, o compromisso, comprometimento e respeito da instituição para com desenvolvimento

profissional dos discentes e futuros professores, com a missão de formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Formação, Docente, Educação Física, Desenvolvimento, Sociedade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior - Universidade Tabosa de Almeida (ASCES-UNITA), considerando que é uma temática que deve estabelecer diálogos em seu processo inicial de formação na perspectiva profissional e docente, observando a grade curricular de organização, sistematização do curso de Licenciatura em Educação Física.

A instituição de ensino superior ASCES-UNITA, traz como missão "Formar profissionais cuja capacitação científica, tecnológica, ética e humanista assegure envolvimento, comprometimento e efetiva contribuição para o desenvolvimento da sociedade". Dessa forma, a sua missão carrega a concepção inclusiva que funde educadores e educandos na mesma condição de respeito, em uma busca coletiva na perspectiva de estabelecer uma compatibilidade necessária do pensar/fazer pedagógico.

Assim como estabelecer elos com a realidade e com a sociedade, para Reis (2012) é de imensa importância essa união, pois não direciona apenas para a difusão do conteúdo dos componentes curriculares que quase não se relacionam, mas, devem desenvolver capacidades e valores úteis para o ambiente no qual encontram-se inseridas, possibilitando reflexão, criticidade e competências em nível elevado para os seus discentes e futuros profissionais. Sendo assim, a ASCES-UNITA tem como objetivo promover uma formação que torne os seus discentes e futuros profissionais mais críticos e reflexivos, com base nos critérios educacionais atuais.

Com relação à Licenciatura em Educação Física, é possível compreendê-la como campo que aborda as atividades corpóreas em "grandezas" de nível cultural, social e biológica. Como analisa Soares et al (1992), ao destacar a importância de tratar temáticas ligadas a problemas sociais durante as aulas, intentando, desta maneira, promover reflexão sobre estas situações, que podem ser encontradas na realidade social dos cidadãos. Assim, partindo deste pressuposto, entende-se que a Educação Física atual deve possibilitar aos discentes do curso um conhecimento integral, que trabalhe além do físico, se expandindo pelos mais diversos campos, abordando temáticas-base e conteúdos transversais, aumentando o seu campo de atuação ao estabelecer relações com produções culturais, que possam também atingir aspectos de ludicidade, e não somente a exclusividade esportiva ou a prática

de exercícios físicos direcionadas para uma visão limitada, com o enfoque na promoção e ao desempenho de atividade física.

Verli (2011), observa a repartição dos conteúdos relacionados à Educação Física caracterizando em desempenho motor e físico, de forma igualitária entre os envolvidos, dessa forma a instituição busca fugir desse formato de Educação Física discriminatória por particularidades pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Segundo Fonseca et al (2014, p.2), “[...] o trabalho docente deve transpor as questões de individualização tão presentes na nossa sociedade atual. [...]”, ou seja, ter um planejamento flexível que procure atingir a todo o público, porém ciente do acontecimento de situações não esquematizadas, que deverão ser modificadas em prol da inserção de todos no planejamento, não havendo segregação por características que englobam do físico às características sociais, buscando ir além da prática, discutindo questões filosóficas e sociológicas para uma formação integral dos discentes.

Tendo como objetivo conhecer a importância da criação do curso de Licenciatura em Educação Física, para o desenvolvimento da região. Diante disso, acercar-se como principal indicador da pesquisa o processo de participação na formação inicial em Licenciatura em Educação Física e sua atuação no *campus*, sugere se então a problemática: Qual a importância da implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física para a formação dos futuros professores da região agreste de Pernambuco?

Justifica-se a elaboração deste estudo nas vertentes: social e acadêmica. Entende-se que obter a compreensão na formação acadêmica em Educação Física é fundamental exercer influência na formação dos novos professores da área, considerando que a Educação como um todo é um dos pilares da sociedade, o que a torna um ponto importante a ser tratado cientificamente, e, assim, tomar posse de informações que serão úteis na formação acadêmica, alicerce para a atuação como docente. Com relação à justificativa acadêmica, compreende-se que a elaboração desta pesquisa contribui com o tema tratado e com estudos da área, proporcionando descobertas e possibilitando o surgimento de novas produções, e que, desta maneira, estes trabalhos venham a ser válidos como uma avaliação acadêmica, para que as instituições possam, além de entender o seu aluno e seu egresso, tenham uma retroalimentação positiva ou negativa, procurando analisar situações a serem melhoradas na formação dos discentes, buscando formar melhores profissionais.

METODOLOGIA

Os estudos de formação de professores e especificamente de Licenciatura em Educação Física, têm a possibilidade de oferecer um quadro geral das relações existentes entre a intencionalidade das instituições, no que se refere a formação inicial. Foi escolhida a pesquisa de campo por ser mais viável para alcançar os objetivos do presente trabalho, considerando que este tipo possibilita uma seleção de conhecimentos e informações acerca de uma problemática, pesquisa esta que coloca o pesquisador em contato com os objetos de pesquisa, nesse caso, o tempo de existência do curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES-UNITA.

A pesquisa de campo consiste na observação dos fatos e fenômenos relacionados à formação docente. Segundo Marconi e Lakatos (2010), uma pesquisa de campo deve ter embasamento bibliográfico. Com isso, foi realizado inicialmente a pesquisa bibliográfica para embasar está.

Como instrumento de investigação dessa pesquisa, foi aplicado um questionário (*google forms*) com os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES-UNITA de 2011 a 2021. O questionário contou inicialmente com a apresentação do tema, assim como os objetivos geral e específicos da pesquisa em questão, no total com 18 perguntas sendo sete referentes a informações pessoais dos participantes e graus de formação, uma referente a concordância em divulgação das respostas e dados e 10 relacionadas diretamente ao tema abordado. Para garantir a privacidade dos envolvidos a identificação é alfanumérica. Exemplo: (MA1), utilização das letras M= para mestre e D= para doutor, os nomes estão representados com letras do alfabeto, enquanto o número será para ordem de e-mail entregue, utilizamos desse meio a fim de preservar suas identidades dos professores envolvidos. A pesquisa buscou responder, qual a importância da implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física para a formação dos futuros professores da região agreste de Pernambuco? Desvelando suas dificuldades, evoluções e participações profissionais para desenvolvimento e contemplação do curso de Licenciatura em Educação Física no exercício da docência.

O artigo teve como abordagem o estudo qualitativo, fundamentado na coleta concreta dos dados. De acordo com Sampiere, Collado e Lucio (2013), pesquisa qualitativa tem a percepção de relacionar os estudos a realidade natural e relacional, visando entender os estudos científicos contextualizando com variáveis ambientais e pessoais.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA LICENCIATURA

A Educação Física perdurou ao pós-guerra, tornando disciplina no Brasil e no mundo inteiro. Encontra-se presente na vida do ser humano devido a sua necessidade de locomoção e movimentação desde os primórdios que utilizavam, na caça, assim como os guerreiros que usavam métodos para batalhas e cuidados com os corpos.

Ligada inicialmente apenas a idealização de corpos perfeitos e fortalecimento corporal, a Educação Física passou a ser relacionada.

[...]com a instrução primária, se dará também a educação física e moral, a saber; a educação constituirá em limpeza, exercícios e posições e maneiras do corpo, asseio e decências do vestuário, o mais simples e econômico possível, danças e exercícios ginásticos, horticultura, passeios de instrução. (MARINHO, 1943, p.46).

Ao passar das décadas a Educação Física passou por diversas modificações advindas tanto do âmbito acadêmico, quanto questões legais. Podemos apontar o período de maior transformação quando passou a fazer parte Componente Curricular, em uma lógica sistematizada pedagogicamente advinda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

[...] A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da educação física, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. (BRACHT, 1999 p.77).

O objetivo da Licenciatura em Educação Física, não é preparar corpos condicionados, mais transmitir o conhecimento, para Luckesi (1992), o professor é educado para desempenhar o seu papel, direcionar a aprendizagem com um nível cultural necessário para garantir a melhor aprendizagem, buscando entender todo o contexto e aplicar no processo de aprendizagem.

PIONEIRA DO AGRESTE

Fundada pelo ex-deputado e jurista emérito Dr. Tabosa de Almeida no final da década de 1950, a Associação Caruaruense de Ensino Superior, localizada na cidade de Caruaru, Região do Agreste Pernambucano é pioneira no interior do Norte e Nordeste brasileiro, por seu direcionamento inicial em criar uma fundação que condiciona o acesso ao ensino superior, mantida inicialmente por uma associação civil sem fins lucrativos. Voltada com cursos a nutrir de conhecimento e possibilidades e não mais como na década de 1960, para atender de forma emergente a necessidade do mercado, como retrata Mancebo e Silva Júnior (2015).

A partir de dezembro de 2009, deu origem a Faculdade ASCES, com a unificação nos termos da Portaria nº1.746, de 22.12.2009, publicada no D.O.U. em 24/12/2009, agregou seus cursos em uma única instituição.

Com a unificação e abertura de novos cursos a ASCES-UNITA em 2010 contava com cursos de Biomedicina, Direito, Educação Física Bacharelado, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, Serviço Social, Engenharia Ambiental, Administração Pública e Relações Internacionais. No decorrer dos anos conquistou credibilidade e alcançou excelentes avaliações pelo Ministério da Educação. A instituição em 2011 deu início ao curso de Licenciatura em Educação Física, que possibilitou a geração de novos Professores de Educação Física.

Em 2013 a ASCES-UNITA com o curso de Licenciatura em Educação Física, foi marcada por mais uma conquista, a contemplação do edital para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento (CAPES), participando especificamente dos seguintes editais: Edital nº 66/2013-CAPES/MEC, Edital nº 07/2018- CAPES/MEC, Edital nº 02/2020-CAPES/MEC, como também a Residência Pedagógica com o edital de 2020 e o edital 23/2022 - CAPES/MEC, conferindo bolsas aos estudantes, professores (coordenadores institucionais e coordenadores de área) da ASCES-UNITA e professores de escolas públicas para a realização de atividades vinculadas à formação de professores na atividade da docência, além de atividades extensionistas, de formação e de pesquisa com publicações em periódicos especializados e apresentações de trabalhos em eventos científicos.

Para contemplar o aprendizado a instituição realiza eventos, congressos, simpósios, que tem a presença dos seus profissionais e dos seus discentes. Esses e diversos outros eventos fazem parte da programação da ASCES-UNITA, não apenas

ligado aos discentes, como também com a inclusão da comunidade, com projetos para terceira idade, projeto de dança cultural (Brincantes do Agreste), semana do aleitamento materno, entre outros.

Na ASCES-UNITA, a extensão é outro elemento importantíssimo, para Ribeiro, Pontes e Silva (2017), afirmam que a extensão universitária oportuniza o confronto de saberes plurais baseados em conhecimentos adquiridos nos mais diversos âmbitos sociais, ou seja, os saberes da sociedade serão articulados com o que foi estudado em sala de aula construindo através dessa troca de aprendizado uma formação ética para os estudantes que se comprometem com a comunidade a promover mudanças na realidade social buscando avanços.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, será exposta a obtenção dos resultados mediante respostas adivindas do formulário *google forms*, direcionadas de conhecer a importância da criação do curso de Licenciatura em Educação Física, para o desenvolvimento da região. Os resultados serão apresentados da seguinte forma: ao referir a sua titulação serão utilizadas as letras M, para Mestre e D, para Doutor, salientando que o corpo docente da instituição é formado por Mestres e Doutores. Além de utilização do alfabeto de A à I para ilustrar os nomes dos pesquisados, já ordem numérica foi estabelecida à medida que recebíamos as respostas de forma ordenada. Essa composição exemplifica da seguinte forma, (DC2).

Foi identificado que oito dos nove professores que responderam ao *google forms* possuíam graduação na área de Educação Física, apenas um professor possui graduação diferente (Licenciatura em Ciências), sete deles possuem especialização e nove mestrado, sendo sete em Educação Física, um em Educação e um em Sociologia, dentre esses seis possuem doutorado e um está em andamento, um na área da Educação Física, um em Educação e um em Saúde Pública. Notou-se que em particular, no âmbito da Educação, apenas três deles apresentavam mestrado assim como doutorado nessas respectivas áreas, entre eles um encontra-se buscando a conclusão do doutorado.

O conhecimento dos professores em relação a existência do curso veio por motivos diversos, entre as respostas estão amizades com professores da área, eventos realizados pela instituição, a própria formação inicial quando ainda eram estudantes, excluindo-se apenas um, o qual participou da criação do curso. Além

disso, cinco deles afirmaram conhecer a história da criação do curso na instituição, alegando que o curso foi pensado para suprir a demanda de profissionais que atuariam nas escolas da região, assim como habilitar os bacharéis egressos da própria universidade. Como é possível ver a partir das respostas na seguinte pergunta deferida aos pesquisados: **Você conhece a história da criação do curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES-UNITA? Se sim, pode relatar?**

Sim. Derivado do curso de Bacharelado da própria instituição, o curso de Licenciatura surgiu para preencher duas importantes lacunas: a demanda por profissionais licenciados para atuar nas escolas da região (na época haviam muitos bacharéis trabalhando com pequenos contratos nas escolas, tanto públicas quanto privadas), bem como ser a primeira Licenciatura da Asces (DF6)

Foi um processo natural para habilitar os bacharéis que estavam se formando na casa. Tanto é que a primeira turma foi apenas de egressos. (MG7)

O curso teve sua criação em função da necessidade da formação de professores de Educação Física, para atender a demanda da região do agreste. (MH8)

Ainda que saibamos o valor advindo de uma Licenciatura, fica mais evidente sua importância quando tem como partida os seus pioneirismos e sua história fazendo parte deste processo.

Entre os motivos que levaram os professores a exercerem a docência no curso de Licenciatura em Educação Física, foi observado que seis deles apontaram a qualidade de ensino da instituição, enquanto que três apontaram o motivo de convite para serem docentes. Entre tantos pontos positivos para iniciação à docência é constância dos professores na "casa", pois desta forma demonstra a aprovação pela eficácia do Plano Pedagógico de Cursos (PPC). Como relata o (MA1). "Sim. Teve ampla participação, debates e construção do PPC".

Entre as importâncias das disciplinas lecionadas, os discentes e professores participam e desenvolvem na ASCES-UNITA projetos de extensão. Na participação de projetos de extensão, quatro deles participaram, entre eles dois participaram de mais de um projeto, contribuindo de maneira intangível, um deles com programa voltado para a Licenciatura, o PIBID, que oferece bolsas para os discentes, professores da educação básica e docentes do ensino superior que atuam como supervisores do programa, incentivando a profissionalização docente e a qualidade de uma formação inicial sólida e competente. Três deles participaram de projetos voltados aos cursos de bacharelado e cinco deles não participaram de nenhum projeto de

extensão. Essa inserção nos projetos de extensão universitária são um aspecto de notável relevância para a formação tanto de discentes como de docentes

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (FORÚM. 2001)

Desta forma é importante destacar aqui a relevância da extensão universitária como um dos pilares do ensino superior, pois sabe-se que o ensino superior é embasado no tripé do ensino, extensão e pesquisa, visto no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que diz “[...] as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]”. Assim sendo, A ASCES-UNITA e especificamente o curso de Licenciatura em Educação Física se enquadra neste aspecto com projetos de extensão e pesquisas, onde até o ano de 2021 haviam 76 artigos publicados no repositória da IES.

A formação inicial do Professor de Educação Física não se encontra centralizada apenas na aquisição de conhecimentos profissionais, manifestando também a sua preocupação com a aquisição mais em desenvolver habilidades e atitudes importantes para o desempenho docente. Existe uma diversificação nas disciplinas que acometem o curso de Licenciatura em Educação Física, como Teoria e Metodologia do Atletismo, Fundamentos Histórico-Filosófico da Educação Física, Pesquisa Aplicada em Educação, Avaliação da Aprendizagem, Pesquisa em Educação Física, Planejamento e Organizações de Eventos entre outras disciplinas, existindo uma articulação entre as disciplinas e professores, Dos nove pesquisados, um professor já lecionou seis disciplinas diferentes, dois lecionaram em cinco disciplinas, um esteve responsável por quatro disciplinas, dois destes professores por três disciplinas e três com apenas uma. A diversidade de disciplinas que um professor pode lecionar também é um dado importante sobre o seu nível de conhecimento e capacitação para a docência, tendo em vista que

A identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na

carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho. (DIAS; CICILLIANE, 2005, p.5).

Caracterizando o modelo de profissional pertencente a instituição, com amplitude de conhecimento que permite transitar por diferentes cadeiras exercendo com capacidade o que lhe foi direcionado.

Um fator contribuinte para continuidade profissional é o ambiente de trabalho e as condições que proporciona para o cumprimento do seu papel. Buscamos saber o posicionamento dos professores para com a instituição e o espaço de trabalho com a seguinte pergunta: **Em relação a estrutura física da ASCES-UNITA para o curso de Licenciatura em Educação Física, qual a sua opinião?**

Destes professores, dois responderam que: A instituição possui espaços e materiais adequados e suficientes às necessidades dos professores e estudantes, contudo, é necessária uma ampliação desses equipamentos e espaço para que permita vivências diversas de práticas físicas para formação dos discentes. Sete dos professores perguntados responderam que: A Instituição oferece uma ampla variedade de espaços e matérias, que apoiam os docentes na organização de suas atividades pedagógicas e os discentes na experimentação dessas atividades capacitando os estudantes para sua futura prática profissional. Firmando o compromisso, comprometimento e respeito da instituição para com desenvolvimento profissional dos discentes e docentes. Não houve nenhum comentário negativo, por ser um centro formativo com estrutura física adequada às necessidades do curso de Educação Física, tendo este curso dois dos três campus que pertencem à instituição.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017), todos os cursos são avaliados nas três esferas: Pedagógica, corpo docente e infraestrutura, mediante as respostas dos professores, o curso de Licenciatura em Educação Física da ASCES-UNITA, transcorre com a potencialidade de uma formação integral para os seus discentes.

[...] considera pesos atribuídos às três dimensões do instrumento de avaliação. Assim, para os atos pertinentes a esse instrumento, a dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 40, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 30. (BRASIL, 2017, p.6).

Portanto, alinhando com as questões dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, a ASCES-UNITA conta com espaços múltiplos onde estão localizados salas de aula, sala de professores, sala das coordenações de curso, secretaria das coordenações de curso, biblioteca, núcleo esportivo, ginásio de esportes, área de convivência e lazer, quadra poliesportiva, sala de dança e ginástica, sala de dojô, quadra de tênis, capela ecumênica, piscina semiolímpica, campo de futebol, pista de atletismo, laboratórios de práticas da área de saúde com o único laboratório de Anatomia Humana com peças reais, engenharia e de informática, Clínica-escola de Fisioterapia, Academia-escola de Educação Física premiada pelo CREF-12, como a melhor academia da região agreste no ano de 2020-2021, laboratório-escola de análises clínicas, laboratórios interdisciplinares, diretórios acadêmicos, banheiros, lanchonete, estacionamento e reservatórios de lixo hospitalar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista tudo o que foi apresentado e discutido até o momento, destaca-se três principais aspectos desta pesquisa: Primeiramente, a relevância da criação do curso em relação à formação de professores na região agreste de Pernambuco, o qual desde seu início tem formado professores capacitados para o exercício da docência, tanto na parte pedagógica quanto nos conhecimentos específicos da área de Educação Física, contribuindo para a elevação da qualidade de ensino da educação básica dessa região. Segundo, a valorização do professor de Educação Física devidamente licenciado e tendo oportunidades de crescimento e engajamento à partir das oportunidades que a ASCES-UNITA oferece dentro e fora do **Campus** para crescimento profissional desses professores com os projetos de extensão, programas de bolsas, iniciação científica, entre outros.

Por fim, a importância do relato desses professores participantes da pesquisa no qual através do exercício de rememorar, podem trazer à tona o processo de criação deste curso a fim de que não venha ser esquecida esta parte importante da história da formação de professores de Educação Física da região Agreste de Pernambuco.

Espera-se então que esta pesquisa contribua para o reconhecimento da história do curso para além do nível regional e a importância da formação docente em Educação Física em todas as regiões do país.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, ano XIX, n. 48, agosto, 1999.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

DIAS, F. R. N. E; CICILLINI, G. A. Pela narrativa dialógica... **Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola**. 25a ANPED. Pôster. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2> Acesso em: 14 outubro 2021.

FONSECA, Denise Grosso da et al. Vamos abrir a caixa? - um estudo sobre as aulas de educação física com professoras unidocentes. **Revista Didática Sistêmica**, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/download/5225/3217>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1).

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva; Expansão da Educação Superior e a Reforma da Rede de Educação Profissional; **Revista Educação em Questão**, Natal, v.51, n. 37, p.73-94, jan./abr. 2015.

MARINHO, I.P. **Contribuição para a história da educação física no Brasil**. Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República. Imprensa Nacional. 1943. 570 p.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Etevaldo Almeida. As contribuições da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. **Revista Conexão**. Ponta Grossa, v. 13 n.1. jan./abr. de 2017. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

REIS, A. L.; BANDOS, M. F. C. A responsabilidade social de instituições de ensino superior: uma reflexão sistêmica tendo em vista o desenvolvimento. **Rev. Gestão & Conhecimento**, Minas Gerais, Nov. 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernandez.; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VERLI, Marceline de S. Os conteúdos da Educação Física na escola: da seleção à aplicação. **Revista da Graduação**, Rio Grande do Sul, v. 04, n. 01, Out. 2010. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> , Acesso em: 09 de abril 2020

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.017

IDEÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS ESCRAVIZADAS

MARIA ALVENI BARROS VIEIRA

Maria Alveni BarrosVieira, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, mariaalvenibarrosvieira@gmail.com;

RESUMO

Como foi pensada a educação de pessoas negras escravizadas no Brasil colonial? A quem coube a tarefa de pensar, de forma sistematizada, a educação de pessoas negras escravizadas no Brasil colonial? O presente artigo remete a uma reflexão preliminar acerca da educação de pessoas negras escravizadas no contexto brasileiro da primeira metade do século XVIII tendo como referência um conjunto de obras produzidas no período compostas por crônicas religiosas, normas canônicas, tratados de economia e tratados de cunho moralista. Especificamente, pretende-se apresentar alguns elementos teóricos materializados nas fontes em estudo que permitem compreender como foi perspectivada a educação para esse segmento da sociedade colonial. Para a feitura do trabalho, as fontes foram analisadas na perspectiva histórica/pedagógica de Certeau Chartier, Saviani e Casimiro como ideários que sinalizam práticas culturais e históricas, tributárias do tempo e do espaço em que foram produzidas e que, diante do temário aqui delineado, permitiram a verificação de aspectos relevantes, tais como: os sentidos e os significados atribuídos às expressões ensinar, instruir, doutrinar, catequisar e educar, além da identificação de propostas educativas com indicativos das modalidades de ensino, dos mestres e dos saberes a serem transmitidos, das metodologias, dos tempos e dos espaços em que seriam desenvolvidas as práticas educativas para pessoas negras escravizadas.

Palavras-chave: Educação, Escravizados, Ideários, Século XVIII.

INTRODUÇÃO

Na primeira metade do século XVIII, Portugal e seus domínios coloniais foram administrados sob a regência de Dom João V cujo reinado vigorou entre os anos de 1707 e 1750. Durante seu governo, D. João V inaugurou uma administração marcada por um modelo cultural receptivo às influências francesas, embora a Ilustração ainda não se apresentasse como a mentalidade dominante. Era a Igreja Católica que permanecia soberana, assente em uma religiosidade que há muito estava enraizada nos hábitos e nos costumes do Reino (BOTO, 1996), modelando o ideal de homem lusitano. Essa universalidade do pensamento católico se fazia perceber até mesmo nos documentos oficiais e registros da época: todos tinham como linguagem fundamental a religiosidade.

Destacava-se no vasto arcabouço das funções eclesiásticas do período, acompanhar com severa vigilância o comportamento moral dos fiéis; censurar toda a produção cultural inspirada em inovações científicas e controlar as práticas educativas escolares. De fato, até meados do século XVIII existia em Portugal uma grande diversidade de modalidades escolares exercida por uma heterogeneidade de mestres, mas em todas elas persistia como denominador comum a rigorosa supervisão da Igreja. (PAIVA, 2012).

Apesar do rígido controle exercido pela Igreja, era possível perceber no campo das ideias uma certa preocupação com métodos experimentalistas e atualizados com questões mais contemporâneas, como atesta a publicação em 1746 da obra intitulada *Verdadeiro Método de Estudar* de autoria do filósofo, teólogo, padre, professor e escritor português Luís António Verney (1713-1792). Nesse trabalho Verney (1746) apresentava críticas incisivas a respeito do ensino em geral, mais especificamente à filosofia escolástica e aos jesuítas, defendendo o uso da observação e da experimentação, norteadas pela indução, para chegar ao conhecimento.

Verney (1746) oferecia um projeto enciclopédico de reforma do saber ministrado em Portugal, assente no racionalismo e na defesa do experimentalismo. Devemos, porém, observar que suas ideias acerca de reformas políticas, administrativas e educacionais de caráter modernizantes, assim como de outros pensadores ilustrados, só teriam destaque no período pombalino.

No Brasil colonial, a primeira metade do século XVIII foi o período de expansão dos seminários e colégios católicos nos núcleos urbanos centrais e sertanejos mais ou menos habitados, por iniciativa de bispos diocesanos e distintas ordens

religiosas – Companhia de Jesus, Ordem Franciscana, Carmelita, Beneditina. (SAVIANI, 2007). A escola-colégio ou mesmo o seminário-colégio era, acima de tudo, a instituição educadora confiante para ensinar e doutrinar na fé católica, igualmente para ditar inclinações e impulsos “corretos” aos mais jovens habitantes da colônia.

Todavia, os processos educativos pensados e planejados para o Brasil a partir de políticas portuguesas apresentaram perfis e objetivos diferenciados assentes em ideias acerca das condutas sociais desejáveis para diferentes segmentos da sociedade colonial. Assim, para crianças livres de famílias abastadas a educação poderia acontecer no âmbito domiciliar, mas, também, nos colégios e seminários erigidos pelos padres da Companhia de Jesus. Nas casas de bê-á-bá ou escolas de ler, escrever, contar e rezar as aulas geralmente eram frequentadas por crianças e jovens indígenas, além de crianças e jovens brancos e pardos, filhos de colonos.

Raros são os indícios documentais, que permitem constatar a presença de pessoas negras escravizadas como participantes de uma escolarização institucionalizada. Estudiosos, a exemplo de Neves (1978) e Vieira (2013) concordam que, apesar das práticas educativas institucionais serem mais visíveis, as formas não institucionalizadas do ensinar e do aprender os saberes necessários para “dominação cultural”, foram mais onipresentes na colônia. Havia um conjunto de normas que previa uma educação no âmbito domiciliar, para meninos e meninas imputando aos pais, aos responsáveis pelos nativos que trabalhavam em suas casas e aos senhores de escravos a responsabilidade pela instrução e educação dos mesmos a exemplo do que era ordenado nas Constituições Primeiras do Bispado da Bahia publicadas em 1707:

[...] mandamos a todas as pessoas, assim Eclesiasticas, como seculares, ensinem, ou fação ensinar a Doutrina Christã á sua família, e especialmente a seus escravos, que são os mais necessitados desta instrução pela sua rudeza, mandando-os á Igreja, para que o Parocho lhes ensine os Artigos da Fé, para saberem bem crer; o Padre Nosso, e Ave Maria, para saberem bem pedir; os Mandamentos da Lei de Deos, e da Santa madre Igreja, e os peccados mortaes, para saberem bem obrar; as virtudes, para que as sigão; e os sete Sacramentos, para que dignamente os recebão, e com elles a graça que dão, e as orações da Doutrina Christã, para que sejam instruídos em tudo, o que importa a sua salvação. E encargamos gravemente as consciências das sobreditas pessoas, para que assim o fação, attendendo á conta que de tudo darão á Deos nosso Senhor. E para que os Mestres dos meninos, e Mestras das meninas não

faltem á obrigação do ensino da Doutrina Christã, mandamos a nossos Visitadores inquirão com grande cuidado, se elles fazem, o que devem, para que, sendo descuidados, sejam amoestados, e punidos, e lhes revogamos as licenças, que de Nós tiverem, sem as quaes não poderão ensinar (VIDE, 1853: LIV.I, Tit. II, nº 4 e 5).

Rigidamente amparado numa concepção religiosa de mundo, o período forjou uma escola de racionalidade dedutiva, que defendia o ensino das verdades consagradas pelo cânone escolástico, uma educação organizada pela Igreja marcada pela organização e consolidação dos Jesuítas. (SAVIANI, 2007). Uma fórmula que inspirava as manifestações letradas confeccionadas e publicadas na primeira metade do século XVIII, período em que se destaca um conjunto de obras que adotavam como temário a assistência dos missionários aos povos negros escravizados.

METODOLOGIA

Neste trabalho as intenções estão concentradas na leitura e análise de obras produzidas acerca da educação das pessoas negras escravizadas na primeira metade do século XVIII, vinculadas a teoria cristã do governo dos escravizados através da prescrição de condutas cristãs no trato desse segmento social compatíveis com o pensamento ilustrado do período. Trata-se de uma análise ainda superficial equivalente à primeira etapa da pesquisa em desenvolvimento.

Entre as manifestações letradas, confeccionadas e publicadas na primeira metade do século XVIII destaca-se um conjunto de obras que adotava como temário a assistência dos missionários aos povos negros escravizados a exemplo dos escritos produzidos no Sínodo (1702 a 1707) coordenado pelo Arcebispo da Bahia, D. Sebastião Monteiro da Vide, como das obras dos missionários jesuítas italianos que residiam no Brasil - Jorge Benci de Arimino (1705) e André João Antonil (1711) - além do Compêndio narrativo do leigo luso brasileiro Nuno Marques Pereira (1728).

De forma geral, nesses escritos dedicados a arte de bem governar os escravizados, os autores propuseram uma série de normas para evitar maiores conflitos no cativeiro como cuidados com saúde, alimentação, moradia e vestimenta satisfatórias, jornadas de trabalho compatíveis com as forças dos indivíduos, punições justas e moderadas. Mas também propuseram extremo zelo em ensinar, instruir, doutrinar, catequisar e educar a população de escravizados nos preceitos religiosos cristãos para a salvação de suas almas e para o trabalho.

No nosso entendimento, a exemplo de Casimiro (2005), é que tais obras não somente tratados doutrinários, evangelizadores da fé católica, mas, também, tratados pedagógicos elaborados com a finalidade de oferecer uma diretriz religiosa oficial para a vida colonial e que nos apresenta possibilidades de identificar o ideário educativo pensado e planejado para esse grupo social.

Assim, a proposta deste trabalho é, inicialmente, compreender os significados das expressões ensinar, instruir, doutrinar, catequisar e educar como expostas nas obras em estudo e refletir sobre as possíveis propostas de socialização educativa para as pessoas negras escravizadas a partir da identificação de três questões: quem seriam os mestres da sua educação? Quais os saberes a serem transmitidos? Por quais metodologias, tempos e espaços em que ocorreriam as práticas educativas?

As repostas a tais questões foram buscadas através dos elementos teóricos materializados nas fontes analisadas em uma perspectiva qualitativa e compreendidas como uma prática cultural tributária do tempo e do espaço em que foram produzidas. Para Certeau (2008) desse modo, a escrita passa a ter uma força de ação criadora e, como “linguagem fabricada”, reflete a sociedade de onde ela nasce e, por sua vez, também representa os sujeitos, suas identidades, sua cultura, ou seja, reflete a imagem do homem e da sociedade. Nesse mesmo sentido Chartier (2005) recomenda que qualquer abordagem do texto que busque compreender os seus significados, precisa vislumbrar suas condições histórica, social e material.

Os resultados das leituras e análises preliminares das obras estão dispostos neste trabalho em duas partes: na primeira parte temos uma breve apresentação dos escritos produzidos em fins do século XVII e meados do século XVIII sobre a participação dos jesuítas no processo colonizador escravagista e na segunda parte relacionamos os modos como foi pensada e planejada a educação das pessoas negras e escravizadas nas obras produzidas no Brasil na primeira metade do século XVIII.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ERAM TEMPOS DE ESCRAVIDÃO. ERAM, TAMBÉM, TEMPOS DE CRÍTICAS À ESCRAVIDÃO

Em fins do século XVII, sobretudo na primeira metade do século XVIII, vemos emergir no ambiente intelectual europeu questionamentos acerca da licitude da escravidão negra e de seu comércio. Como parte importante desses debates estavam as críticas tecidas às atividades de compra, posse e venda de escravizados africanos desenvolvidas pelos missionários da Companhia de Jesus em vários domínios coloniais. Indagavam, esses pensadores, acerca do paradoxo ideológico da escravidão que sinalizava para a possibilidade dos senhores de escravos serem bons cristãos e escravocratas ao mesmo tempo. Questionavam a postura assumida pelos jesuítas, que inúmeras vezes se voltaram contra as injustiças da escravatura indígena, no entanto não defendiam a liberdade dos negros da mesma maneira.

Os missionários capuchinhos espanhóis Francisco José de Jaca (1645–1689) e Epifânio de Moirans (1644–1689), por exemplo, revisaram com acentuada criticidade as exposições e os posicionamentos de um certo número de escolásticos pré-modernos acerca da escravização dos africanos e denunciaram, sobretudo, a postura dos membros da Companhia de Jesus que por serem detentores de milhares de escravos tendiam a endossar a instituição da escravidão. Segundo Pich (2019), os missionários Jaca e Moirans faziam parte de um pequeno grupo de religiosos que em fins do século XVII desenvolveram suas obras inspirados por um contexto de intenso debate sobre a definição de guerra justa, a origem ilícita dos escravos e a escravização negra, principalmente.

Faz parte desse mesmo ideário, as críticas vigorosas feitas pelo superior dos missionários capuchinhos em Angola, Frei Giuseppe Maria de Busseto, ao comércio da escravidão praticado pelos jesuítas. Em carta de 8 de março de 1687 dirigida aos cardeais da *Propaganda Fide*, Busseto (1687) ressaltava os obstáculos postos pelos jesuítas no combate à compra e venda dos escravizados e afirmava que entre os comerciantes de negros escravizados estavam os próprios jesuítas:

[...] é uma tarefa impossível eliminar o abuso de vender e comprar escravos, porque ali os religiosos o fazem, especialmente os jesuítas, que tinham um navio que todos os anos ia ao Brasil cheio de escravos. Somente sua Eminência com Sua Santidade (o Papa) pode acabar com

esse abuso escrevendo para Rei de Portugal deste problema. (BUSSETO, apud, SMUTKO, 1991, p. 553).

Em Portugal as críticas aos posicionamentos escravistas dos jesuítas vão encontrar ressonância nas sanções ao cativo negro africano elaboradas pelo médico António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783). Na obra intitulada *Cartas sobre a educação da mocidade*, Sanches (1760) reprovava com destacada veemência a escravização negra e afirmava que a empresa colonial portuguesa, assente na escravatura dos africanos, promovia a escassez de trabalhadores braçais livres que o Estado necessitava, prejudicava a formação dos jovens abastados nos princípios de humanidade e na ideia de justiça, além de favorecer o acúmulo de privilégios entre os eclesiásticos possuidores de escravizados.

Forjadas em tempos de conflitos e de rupturas socioculturais em Portugal e seus domínios coloniais, as críticas de Sanches (1760) estavam centradas na ordem religiosa dos jesuítas a quem coube a defesa da Igreja exposta no período como a instituição que ameaçava o projeto de modernização português. Outrossim, como expressão paradigmática dos modos de pensar a escravidão negra em sua relação com a Igreja, Sanches (1760) tece críticas a permanente escravização de meninos nascidos nos domínios portugueses, de pai ou mãe escravizados e cristãos; a permanente escravidão do africano depois de batizado por razões políticas, declara serem incoerentes as máximas eclesiásticas que afirma serem todos os cristãos iguais diante dos mandamentos da Igreja e questiona:

[...] porque consentem os Eclesiásticos esta desigualdade de Escravo e Homem livre entre os mesmos cristãos; porque não estendem fora da Igreja esta igualdade, e fazem entrar os Escravos na classe do Súdito livre, e cidadão; Esta contradição é notória; (SANCHES, 1760, p. 116).

Herdeiro do seu tempo, Sanches (1760) não conseguiu incluir a tão pleiteada igualdade entre cristãos na proposta de ensino por ele elaborada com a finalidade de contribuir para a formação do homem moderno lusitano na perspectiva burguesa. Na verdade, as ideias luminosas da filosofia de Sanches (1760) excluem do seu plano de educação escolar os filhos dos trabalhadores livres (ofícios manuais) e os filhos dos trabalhadores escravizados, embora não deixe de propor uma modalidade de educação capaz de gerar subalternidades através dos rituais pertinentes ao mundo do trabalho e à vida cristã. Em suas palavras:

[...] se soubessem que *o trabalho corporal*, ter o ânimo ocupado, é a maior virtude; se soubessem que, adquirindo aquele hábito de trabalhar desde a primeira meninice, lhes serviria da melhor instrução para toda a vida;

(...)

Nos domingos e dias de festa deveria o padre e o sacristão *ensinar a doutrina cristã* a estes meninos e com a sua diligência ficaria instruído o menino na sua diligência cristã. (SANCHES, 1760, p.130, *grifo nosso*).

No entendimento de Sanches (1760) uma educação utilitária e espiritual como estratégia para formar um súdito obediente cumpridor de suas obrigações e um cristão resignado seria suficiente para a classe de povo que executava trabalhos rudes. Já outra modalidade de educação, aquela que se destacava pelo ensinamento das letras, dos números e das línguas, deveria ser evitada, posto que, essa educação “ [...] cria espíritos altivos, mais para dominar do que para servir”. (SANCHES, 1760, p. 127).

Diante do exposto, não nos parece arbitrário afirmar que, o uso de argumentos racionais sobre a extensão da igualdade civil ao homem em situação de escravidão caminhava em direção oposta aos debates que colocavam a criança e jovem no cenário de uma escolarização anunciada pela pedagogia iluminista. É pouco provável que possamos ver explicitamente anunciada em obras literárias produzidas no referido intervalo de tempo, a ideia de uma educação escolar destinada às crianças e aos jovens negros escravizados.

No elenco dessas obras selecionamos quatro para a feitura deste trabalho, a saber: Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos (1700) de autoria do jesuíta Jorge Benci de Arimino; Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (1700) de autoria do Arcebispo Dom Sebastião da Vide; Cultura e opulência do Brasil (1711), escrito pelo jesuíta João Antônio Andreoni (Antonil), além do Compêndio Narrativo do leigo Nunes Marques Pereira (1728).

De forma geral, nesses escritos dedicados a arte de bem governar os escravizados, os autores propuseram uma série de normas para evitar maiores conflitos no cativeiro como cuidados com saúde, alimentação, moradia e vestimenta satisfatórias, jornadas de trabalho compatíveis com as forças dos indivíduos, punições justas e moderadas. Mas também propuseram extremo zelo em ensinar, instruir, doutrinar, catequisar e educar a população de escravizados nos preceitos religiosos cristãos para a salvação de suas almas.

Assim como Casimiro (2005), entendemos que tais obras não podem ser vistas somente como tratados doutrinários, evangelizadores da fé católica, mas como tratados pedagógicos elaborados com a finalidade de oferecer uma diretriz religiosa oficial para a vida colonial estabelecemos como objetivo identificar o ideário educativo. Nessa perspectiva propomos, inicialmente compreender as expressões ensinar, instruir, doutrinar, catequisar e educar como expostas nas obras em estudo, em seguida refletir sobre as possíveis propostas de socialização educativa para as pessoas negras escravizadas a partir da identificação de três questões: quem seriam os mestres da sua educação? Quais os saberes a serem transmitidos? Por quais metodologias, tempos e espaços ocorreriam as práticas educativas?

As repostas a tais questões foram buscadas através dos elementos teóricos materializados nas fontes que foram analisados como uma prática cultural tributária do tempo e do espaço em que foram produzidas. (CERTEAU, 2010). Nessa mesma perspectiva Chartier (2005) assevera que qualquer trabalho que objetive trabalhar com documentos deve buscar identificar o modo o tempo e a realidade social no qual foram pensados e dados a ler.

MODOS DE PENSAR E PLANEJAR A EDUCAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS ESCRAVIZADAS

No Brasil da primeira metade do século XVIII, as principais discussões produzidas acerca da escravidão do negro, não tecem crítica a escravidão em sua essência, cuidam somente em prescrever condutas cristãs no trato do escravo compatíveis com o pensamento ilustrado do período. Estavam, portanto, vinculadas a teoria cristã do governo dos escravos expressa tanto nos escritos que o Sínodo coordenado pelo Arcebispo da Bahia, D. Sebastião Monteiro da Vide produziu no período de 1702 a 1707 (1853), como nas obras dos missionários jesuítas italianos que ali residiam, a exemplo de Jorge Benci de Arimino (1705) e André João Antonil (1711), além do Compêndio narrativo do leigo luso brasileiro Nuno Marques Pereira (1728). Estas obras consistem em um conjunto de trabalhos tributários de sua temporalidade, vinculados a legislação eclesiástica, às prédicas religiosas com finalidades moralizadoras e aos tratados econômicos que envolviam o trabalho escravo no Brasil.

Acreditamos que essas prescrições permitirão delinear os contornos de um ideário pedagógico pensado para as pessoas negras escravizadas na primeira

metade do século XVIII no Brasil. Na obra intitulada as *Constituições Primeiras da Bahia* (1702-1707), D. Sebastião Monteiro da Vide (1823) intencionava orientar todas as classes da sociedade no que convinha ao bom governo das almas de seus súditos para serem bons cristãos. Refletindo o ideário religioso do início do século XVIII, a obra de Vide (1823) incluía a população negra escravizada no rol dos súditos da Igreja como a mais necessitada de instrução e dos ensinamentos da doutrina cristã para a libertação de suas almas.

Depreende-se na obra de Vide (1823) o entendimento do escravo como pagão rude de costumes bárbaros, bruto, infiel de vida miserável, mas com capacidade de aprender a doutrina e os costumes cristãos. Previa para a educação de todos os escravizados - crianças, adultos, meninos e meninas, homens e mulheres, ladinos e boçais - o ensino dos artigos da fé, para saberem bem crer; o Padre Nosso, Ave Maria, o Credo, os Mandamentos da Lei de Deus e da Santa Madre Igreja.

Para a educação dessa classe de gente, Vide (1823) recomendava uma instrução adaptada à rudeza da capacidade de seus entendimentos e barbaridades do falar, assente nas crônicas religiosas e orientada pelas lições contidas nos breviários utilizados para as memorizações dos conteúdos e dos rituais de aplicação dos sacramentos cristãos. A transmissão dos saberes necessários para a formação do escravizado cristão se faria por todas as pessoas seculares assim como pelos vigários, curas, párocos, padres capelães além de intérpretes que falassem no idioma dos escravizados ou no idioma do Estado para aqueles que conseguiram compreendê-lo e aconteceria rotineiramente no âmbito privado, mas, principalmente, em todos os domingos que não concorra uma festa solene, no tempo e hora, que lhe parecer mais conveniente, devendo os párocos e capelães desenvolverem suas atividades educativas tanto nas cercanias das suas paróquias, quanto nas cidades como fora delas.

Na mesma direção caminha o ideário pedagógico do jesuíta italiano Jorge Benci de Arimino (1705) elaborado para a educação dos negros escravizados. Nos sermões escritos por Arimino (1705) e publicados em forma de livro com título *A economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, o jesuíta apresenta um conjunto de regras, normas e modelos por onde os senhores cristãos devem se encaminhar no trato do escravo ao tempo em que defende para esses o ensino da doutrina cristã e a instrução nos ritos do trabalho.

Arimino (1705) descreve o negro escravizado como um servo naturalmente rude e ignorante cujas ações não ocorrem em benefício próprio e sim em benefício

de quem o domina. Mas também o reconhece como uma criatura racional, possuidora de corpo e alma, capaz de aprender as regras de bem viver como homem cristão, iluminado pela fé e como trabalhador obediente e humilde.

Ancorado nessa perspectiva de transformar o negro africano em um negro escravizado cristão, obediente, humilde e trabalhador, Arimino (1705) propõe aos senhores que seus escravos sejam instruídos e doutrinados nos mistérios da fé cristã, que devem crer nos preceitos da Lei de Deus, que haveriam de guardar, nas orações e nos dez mandamentos. Seriam mestres responsáveis pela transmissão desses saberes os próprios senhores de escravos, os párocos e os curas, cabendo aos padres a aplicação dos sacramentos e quando o senhor de escravos não tiver pessoas e meios para realizarem as ações educativas, recomenda a condução dos escravos aos colégios e casas de ensino da Companhia de Jesus e aos mais conventos das outras ordens religiosas, onde há operários que tem à sua conta ensinar os escravos no seu mesmo idioma.

Arimino (1705) também prescrevia uma educação de caráter utilitária, produtiva e disciplinadora, capaz de evitar ociosidades, rebeldias e, principalmente, para que o escravizado “[...] não fique indolente contra Deus”. (ARIMINO, 1705, p. 219). Nessa perspectiva o trabalho, é compreendido como estratégia para a sujeição dos escravizados, “[...] assim o servo exercitado do senhor com o trabalho aprende a se lhe sujeitar e obedecer.” (ARIMINO, 1705, p.205).

Tempo, paciência e castigos faziam parte das recomendações pedagógicas de Arimino (1705) como recursos eficazes no processo de doutrinação e instrução desenvolvido junto aos escravizados negros. Sugeria, o autor, que para a instrução do escravizado se fizesse uso do tempo que o missionário julgasse conveniente para que as aprendizagens não ocorressem de forma superficial, e “[...] os servos entendam o que dizem, percebam os mistérios que hão-de-crer, e penetrem bem os preceitos que hão-de guardar”. (ARIMINO, 1705, p. 208). Da mesma forma seria necessária a paciência para insistir, quantas vezes forem necessárias, nas explicações através de exemplos, com palavras acomodadas a capacidade de entendimento dos ouvintes.

No que tange aos castigos, seu uso é recomendado para trazer “[...] bem domados e disciplinados os escravos” (ARAMINO, 1705, p.139). Discriminava a aplicação dos castigos em leves e severos: castigos leves para que não se acostume errar e para modelar costumes e comportamentos como a falta em algumas de suas obrigações, atrasos, tosses, espirros, soluços. Os castigos severos de açoite

ou de ferros eram destinados ao servo considerado mau, malicioso, inclinado ao vício. Quando o crime cometido pelo escravizado for grave, fica asseverado entregá-lo a justiça para que essa possa castigá-lo nos ditames das leis. Todas essas práticas educativas deveriam ser realizadas não só no tempo da Quaresma, mas em todos domingos e dias santos, como recomendava o Concílio Tridentino para transformar homens e mulheres, jovens e crianças em bons e verdadeiros cristãos.

O ideário pedagógico de uma educação religiosa e utilitária destinada às pessoas escravizadas também pode ser apreendido na obra *Cultura e Opulência do Brasil* escrita pelo jesuíta italiano André João Antonil (1711). Destinada principalmente aos senhores de engenhos, a obra denuncia e condena os maus-tratos infligidos pelos senhores aos seus escravizados, embora não apresente contestações a prática da escravização do homem negro. Ao contrário, inspirado na perspectiva economicista cristã baseada no escravismo, Antonil (1711) situa o escravizado como as mãos e os pés dos senhores de fazendas ao tempo em os descreve como peças passíveis de reposição, pessoas de vida penosa capazes de aprender serviços mecânicos e de levar bom cativoiro.

Na escrita desse tratado agrícola e de economia com tópicos moralistas, que objetivava orientar os senhores nas suas relações com os escravizados, Antonil (1711) expõe como obrigação dos senhores doutrinar ou mandar doutrinar a família e os escravizados. Ensinar, ou mandar ensinar a doutrina cristã que consistiria nas orações e nos mandamentos da lei de Deus e da Igreja, aprender a confessar-se, a pedir perdão a Deus, a rezar pelas contas, a saber os dez mandamentos. Recomendava o jesuíta que esses conhecimentos fossem ensinados principalmente “[...] por quem saiba explicar-lhes o que hão de crer, o que hão de obrar, e como hão de pedir a Deus aquilo de que necessitam”. (ANTONIL,

Assevera, ainda, que embora um crioulo ou um feitor, vez ou outra, pudesse ensinar aos escravizados vocalmente as orações e os mandamentos da lei de Deus e da Igreja, o capelão seria preferido como o mestre do ensino de tudo o que pertence a vida cristão, responsável por dizer a missa aos domingos e dias santos e nos outros dias da semana para quem quiser quando permitido pelo senhor da capela a explicação aos escravizados da doutrina cristã, dos principais mistérios da fé e do que Deus e a santa Igreja mandava que se guarde. O capelão deveria educar os escravos nos costumes e nos comportamentos ditos civilizados, afinal:

Corre também por sua conta pôr todos em paz e atalhar discórdias e procurar que, na capela em que assiste, seja Deus honrado e a Virgem,

senhora nossa, cantando-lhe nos sábados as ladainhas, e nos meses em que o engenho não mói, o terço do rosário, não consentindo risadas, nem conversações e práticas indecentes, não só na capela, mas nem ainda no copiar, particularmente quando se celebra o santo sacrifício da missa. (ANTONIL, 1711, p. 89).

De outra parte, a educação dos negros escravizados nos saberes dos ofícios e de obediência aos senhores e outras pessoas consideradas superiores deveria ficar no encargo do feitor-mor. No entendimento de Antonil (1711) o feitor-mor deveria ser apresentado como a pessoa responsável por ensinar aos escravizados os saberes necessários para o desempenho do trabalho com poderes para repreender e castigar, quando necessário. Em prol de um mercantilismo pragmatista, o autor recomenda ser ensinado aos negros escravizados das fazendas os tempos de plantar, limpar e cortar a cana e de fazer roças; a conhecer a diversidade das terras que há para servir-se delas para o que forem capazes de dar; a manusear ferramentas como foices, enxadas e machados, aprender ofícios mecânicos para as oficinas e para o manejo da casa assim como mezinhas para a cura de doenças e a se vestirem decentemente.

Para o bom governo das gentes da fazenda, Antonil (1711) recomendava, também, que fosse permitido ao feitor-mor fazer uso dos castigos físicos sem risco de ferir mortalmente os escravos, posto que, custavam muito dinheiro. Para repreendê-los e para ensiná-los, bastava algumas cipoadas, a prisão seria destinada somente aos fugitivos e aos que brigaram com feridas ou se embebedaram. Castigar os escravizados era considerada, pelo autor, diligência digna de louvor.

A transformação dos comportamentos dos colonos na América Portuguesa em relação ao escravo foi um dos temas abordados pelo leigo brasileiro Nuno Marques Pereira (1728) no *Compêndio Narrativo do Peregrino da América*, obra de devoção e edificação de caráter religioso. Há neste livro, como nos outros até aqui trabalhados, a visão hegemônica do ideário da igreja católica com ênfase na descrição dos costumes condenados e nas prédicas com finalidades moralizadoras.

No centro da narrativa estavam os escravizados descritos como seres humildes, pobres e rotos, desprezados, praticantes de calundus e feitiçarias, afeitos às bebedeiras, brigas e travessuras. Para a mudanças desses comportamentos, Pereira (1728) propõe um modelo de educação religiosa moralizante com a proibição de qualquer manifestação considerada profana. Uma educação assente na

humildade cristã e na renúncia ao comportamento moral considerado inadequado - não roubar, não fugir, renunciar aos calundus, feitiçarias e outras "artes diabólicas".

Para os ensinarem, doutrinarem e lhes tirem os ritos bárbaros, Pereira (1728) aconselhava que os senhores contassem com a ajuda do pároco ou o capelão que participa no dia a dia das preocupações de todos e de cada um fazendo-os guardar os domingos e festas para os ensinamentos dos mistérios da fé através de narrativas religiosas. Além dos ritos da religião católica era recomendado que fizessem os escravizados terem dedicação ao trabalho e que a eles fossem dadas "[...] "algumas férias no ano, em que totalmente cesse o trabalho, comam, folguem, e se alegrem para que cobrem alento e desejo de continuarem no serviço". (PEREIRA, 1728, p.157). Tudo realizado sob a vigilância do senhor de escravos, utilizando como recurso para a obtenção do comportamento esperado o prêmio e o castigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste breve percurso literário pensamos encontrar nos discursos religiosos, econômicos e moralistas promovidos no início do século XVIII, indícios de um ideário pedagógico destinado a formar o homem bom, cristão, humilde, resignado obediente, trabalhador e submisso à ordem estabelecida. Uma pedagogia para a sujeição de um segmento específico da população brasileira: homens e mulheres africanos e seus descendentes.

Seriam mestres desses homens e mulheres, meninos e meninas padres, párocos, curas, capelães, missionários, feitores e senhores de engenhos, de terras e de gados que conjugariam esforços a fim de conduzir doutrinarem, ensinar e instruir pessoas negras para a vida sob o regime de escravidão. Os conteúdos atinentes a essa educação para a sujeição estavam consubstanciados nos rituais e dogmas da fé cristã católica, cuja transmissão, adaptada à rudeza da capacidade de seus entendimentos e barbaridades do falar.

Uma educação assente na memorização dos conteúdos e nas práticas dos rituais de aplicação dos sacramentos cristãos, que deveria ser realizada nas capelas e Igrejas, no tempo da quaresma, durante a missa aos domingos e dias santos e, quando necessários, nos colégios e casas de ensino da Companhia de Jesus e noutros conventos das outras ordens religiosas. Os ensinamentos seguiam uma gradualidade pedagógica fixada nos principais materiais didáticos: breviário e crônicas religiosas.

A educação das pessoas negras escravizadas também era promovida no treinamento prático para o trabalho percebido, dentre outros aspectos, como estratégia para formar súditos obedientes cumpridores de suas obrigações produtivas e um cristão resignado. Essa educação de caráter utilitarista considerada suficiente para os escravizados aconteceria para condicionar e preparar o cativo à vida sob o regime da escravidão, com maior submissão, máximo de trabalho, mínimo de gasto.

Para conseguir realizar um processo de ensino eficaz em produzir a consciência de “ser cativo” era aconselhado o uso dos castigos físicos sem risco de ferir mortalmente os escravos, então considerados uma mercadoria valiosa. Para repreendê-los e para ensiná-los, recomendavam cipoadas, a prisão para os fugitivos e aos que brigaram com feridas ou se embebedaram. Nessa pedagogia para a sujeição não eram poucos os escravizados que morriam em decorrência dos ferimentos, entretanto castigá-los era considerada, diligência digna de louvores.

REFERÊNCIAS

ANTONIL, André João. *Cultura e Opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1982 (Reconquista do Brasil; nova série; v. 70).

ARIMINO, Jorge Benci. *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* (livro brasileiro de 1700) São Paulo: Grijalbo, 1977.

BOTO, Carlota. *Iluminismo e educação em Portugal*: o legado do século XVIII ao XIX. Revista da Faculdade de Educação, vol. 22, n.1, 1996, p. 169-191. São Paulo: USP, 1996.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial*. 2002. 482f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

CHARTIER, Roger. *Da história da cultura impressa à história cultural do impresso*. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 28, n. 1, 2005.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e universo cultural na colônia*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

PEREIRA, Nuno Marques. *Compêndio narrativo do peregrino da América* (1728). Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1939. v.2, 6 ed.

PICH, Roberto Hofmeister. Diedo de Avendaño S.J. (1594–1688) e um de seus críticos: um estudo sobre a escravidão negra. *Revista Intuito*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, Jul.\Dez. p. 1- 47, 2019.

SANCHES, Antônio Nunes Ribeiro. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Disponível em: <http://bndigital.bnportugal.gov.pt/http://purl.pt/6296>. Acesso em 13. maio. 2020.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SMUTKO, Gregório. A luta dos capuchinhos contra a escravidão dos negros durante os séculos XVII e XVIII. *Revista Eclesiástica Brasileira*, v. 51, n. 203 (Missionários x escravidão na América Latina), p. 552-565, 1991.

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. (Impressas em Lisboa no ano de 1719, e em Coimbra em 1720. São Paulo): Tip. 2 de Dezembro, 1853.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. *A escolarização de crianças no Piauí: 1730 a 1859*. Teresina: Edufpi, 2015.

VERNEY, Luís Antônio. *Verdadeiro método de estudar*. Porto: Domingos Barreira, s.d.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.018

OS CICLOS ECONÔMICOS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: E NESSA HISTÓRIA, QUEM APRENDEU MENOS E QUEM SAIU PERDENDO MAIS?

LIDIANA GOMES DE OLIVEIRA

Mestranda do curso de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC; E-mail: lidiana.gomes2013@gmail.com.

ELEOMAR DOS SANTOS RODRIGUES

2 Doutor em Educação Brasileira da Universidade Federal - UFC; E-mail: mazinhoufc49@gmail.com.

“a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”. (RIBEIRO, 2019, p. 55)

RESUMO

O presente trabalho aborda os ciclos econômicos do Brasil compreendidos entre meados do século XVI e início do século XX e a relação com o contexto educacional de cada período, refletindo sobre as consequências causadas aos segmentos populacionais menos favorecidos economicamente. Busca analisar, nesse percurso histórico, quem teve menos acesso à educação, quem foi menos favorecido economicamente e, por outro lado, quem teve mais acesso à educação e quem foi mais privilegiado economicamente. Metodologicamente, a análise é do tipo qualitativa, consistindo em um estudo bibliográfico, a partir dos estudos das obras de Bianchi (2012), Dias (1921) e Fausto (1996), que fundamentaram a pesquisa sobre a história do Brasil e a implantação dos ciclos econômicos. Já o recorte sobre a evolução da educação no Brasil foi embasado em Arelaro (2007), Fonseca (2014), Gadotti (1996) e Saviani (2008, 2010). A formação econômica foi fundamentada em Furtado (2005), Souza (2011) e Vares (2012), entre outros autores. Os resultados preliminares indicam a ocorrência de exclusões sociais e econômicas sofridas por significativa parcela da população brasileira, e os impactos educacionais negativos que perduram até os dias atuais. Por essa análise, pode-se

concluir, provisoriamente, que a educação no Brasil vai para além de uma crise de um sistema que não deu certo ao longo da história, e vai na direção de um projeto elitista que deixou à margem as populações mais pobres e, por consequência, destituídas de direitos.

Palavras chaves: Ciclos Econômicos, História da Educação, Populações Excluídas.

ABSTRACT

The present work addresses the economic cycles in Brazil between the mid-16th century and the beginning of the 20th century and the relationship with the educational context of each period, reflecting on the consequences caused to the less economically favored population segments. It seeks to analyze, in this historical path, who had less access to education and who was less economically favored, and on the other hand, who had more access to education and who was more economically privileged. Methodologically, the analysis is qualitative, consisting of a bibliographical study, based on studies of the works of Bianchi (2012), Dias (1921) and Fausto (1996) that supported the research on the history of Brazil and the implementation of cycles economical. The clipping on the evolution of education in Brazil was based on: Arelaro (2007), Fonseca (2014), Gadotti (1996) and Saviani (2008, 2010). The economic background was based on Furtado (2005), Souza (2011) and Vares (2012), among other authors. Preliminary results indicate the occurrence of social and economic exclusion suffered by a significant portion of the Brazilian population and the negative educational impacts that last until the present day. From this analysis, it can be provisionally concluded that education in Brazil goes beyond a crisis of a system that did not work throughout history, and goes in the direction of an elitist project that left the poorest populations on the sidelines, and, consequently, deprived of rights.

Keywords: Economic Cycles, History of Education, Excluded Populations.

INTRODUÇÃO

O estudo dos ciclos econômicos do Brasil e suas repercussões na educação é o objeto da análise em curso. Abordagem da pesquisa é qualitativa, enfatizando a compreensão e a interpretação dos fatos históricos afins, pois, segundo FLICK (2009, p. 234), os fatos devem ser analisados e interpretados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos”. Para tanto, adotamos referências teóricas, como livros, publicações especializadas e artigos científicos publicados na internet. As obras de Dias (1921) e Fausto (1996) corroboram com a história do Brasil e o desenvolvimento dos ciclos econômicos. Já os estudos sobre a evolução da educação no Brasil foram embasados em Gadotti (1996) e Saviani (2008, 2010). A pesquisa sobre a formação econômica está fundamentada em Furtado (2005) e Vares (2012), entre outros.

Estruturalmente, segue-se a esta introdução, o tópico primeiro que busca caracterizar em grandes linhas os ciclos econômicos no Brasil, que inicia no período do Brasil Colônia, mais especificamente com o ciclo do Pau-Brasil, até chegar à implantação do ciclo da borracha, no período da segunda guerra mundial. Na segunda parte do desenvolvimento, investigamos os componentes da história da educação formal no Brasil, decorrentes da chegada dos jesuítas nas terras brasileiras, no ano de 1.549 da era cristã, fato que teve grande influência na evolução da educação brasileira. Seguem-se, às duas partes do desenvolvimento, a análise e a discussão dos resultados, nas quais indicamos como achado da pesquisa a supressão de diretos relacionados, principalmente, às populações africanas e indígenas e seus descendentes, significativa parcela da população brasileira. A parte final está destinada às conclusões dos estudos, evidenciando que o ensino conduzia a formação das elites burguesas com a finalidade de formá-las para exercer a hegemonia cultural e política. Se, por um lado, a educação brasileira era eficiente na formação das classes dirigentes, por outro lado, deixava a desejar em relação à educação popular, posto que suprimiu a originalidade do pensamento aprendente e reforçou a invasão cultural colonialista europeia.

METODOLOGIA

O estudo em questão aborda a análise dos ciclos econômicos e o contexto educacional brasileiro. Optou-se por um estudo de abordagem qualitativa, baseado

numa pesquisa bibliográfica, a partir dos estudos das obras de Bianchi (2012), Dias (1921) e Fausto (1996), que fundamentaram a pesquisa sobre o contexto histórico brasileiro e a implantação de cada ciclo econômico. Quanto à configuração que trata da evolução da história da educação no Brasil, foi embasada em Arelaro (2007), Fonseca (2014), Gadotti (1996) e Saviani (2008, 2010). Já a pesquisa sobre a formação econômica está amparada em Furtado (2005), Souza (2011) e Vares (2012), dentre outros autores.

Nessa perspectiva, Dalfono, Lana e Silveira (2008, p. 9) afirmam que a pesquisa de abordagem qualitativa “[...] é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, [...]”, ou então, os números e as conclusões neles baseados representam um papel menor na análise. A opção pela investigação qualitativa neste estudo é a mais apropriada, pois tem compatibilidade com situações particulares e grupos específicos, como é o caso desse estudo.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva, já que tem “[...] como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 27). Para tanto, utilizou-se como fonte o estudo bibliográfico, visto que “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos” (GIL, 2008, p. 50).

Portanto, o objetivo primordial dessa pesquisa está na análise dos fatos históricos possibilitando ao pesquisador descrever o resultado da sua exploração e, conseqüentemente, o próprio ponto de vista sobre o objeto de estudo.

1. OS CICLOS ECONÔMICOS DO BRASIL

1.1 CICLO DO PAU-BRASIL (SÉCULO XVI)

O dia 22 de abril de 1.500 está registrado nos livros de História do Brasil como a data oficial da chegada dos portugueses ao território brasileiro.

A esquadra de Pedro Alvares Cabral partiu de Lisboa com destino à Índia. No entanto, aportou na costa brasileira, conforme destaca o historiador português Malheiro Dias, que afirma o seguinte:

Se não ficou documentada a intencionalidade da arribada de Cabral a Vera Cruz, isso deve-se, presumidamente, tanto à perda da carta de

Pedro Alvares Cabral ao soberano, como a política de mistério que sistematicamente se aplicou às navegações portuguesas no sentido do poente. (DIAS, 1921, p. XXIV)

A chegada dos portugueses ao Brasil marcou o período das grandes navegações e da colonização, caracterizado pela exploração e pela comercialização do Pau-Brasil, pelas tentativas de escravizar e de explorar a mão de obra indígena e também pela implantação do sistema de capitânicas hereditárias. Seu declínio está relacionado a vários fatores, são eles: os conflitos gerados pelas tentativas de escravização da população indígena, escassez do Pau-Brasil e valorização do cultivo da cana-de-açúcar.

O ciclo do Pau-Brasil não conseguiu povoar as terras brasileiras. O período deixou como resultado da comercialização da madeira pau-brasil, a alteração do nome de nossa terra: BRASIL.

1.2. CICLO DA CANA-DE-AÇÚCAR (SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVI ATÉ O FINAL DO SÉCULO XVII)

O Ciclo da Cana-de-Açúcar iniciou-se com o incentivo do rei de Portugal para aqueles que estavam dispostos a vir colonizar as terras brasileiras. Com isso, criou as capitânicas hereditárias, entre 1.534 e 1.536. O rei de Portugal ofereceu vantagens, garantias e autonomia aos donatários, os quais tinham liberdade para decidir sobre a utilização das terras.

Os portugueses já dominavam as técnicas para o plantio da cana-de-açúcar, por conta disso, os donatários se estabeleceram aqui e o cultivo da cana teve início com o plantio das mudas trazidas da ilha da Madeira, pela expedição de Martim Afonso de Sousa, donatário da Capitania de São Vicente, atual estado de São Paulo.

A produção da cana-de-açúcar em solo brasileiro alcançou o seu ápice no período de 1.601 até 1.631, quando grandes latifúndios utilizavam a monocultura para o plantio.

Toda a produção nacional era destinada ao mercado europeu. Os sistemas de maior produção utilizavam os negros africanos como mão de obra, já as menores estruturas continuavam usando a mão de obra indígena.

Com o aumento da produção, surgiram os primeiros engenhos e a efetivação do ciclo econômico no Brasil. Nesse sentido, Furtado (2005) explicita que:

As dificuldades maiores encontradas na etapa inicial advieram da escassez de mão-de-obra. O aproveitamento do escravo indígena, em que aparentemente se baseavam todos os planos iniciais, resultou inviável na escala requerida pelas empresas agrícolas de grande envergadura que eram os engenhos de açúcar. (FURTADO, 2005, p. 40)

O principal fator para a finalização do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil foi a concorrência, por meio da implantação de engenhos nas Antilhas Holandesas e Inglesas. A qualidade do açúcar produzido na Holanda e o baixo custo do produto favoreceram a instalação da crise econômica no Brasil. A crise obrigou Portugal a buscar novas opções de fonte de renda.

1.3. CICLO DO OURO (SÉCULO XVIII)

O Ciclo do Ouro teve início com a descoberta de metal precioso nas terras de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, o que ocasionou a ampliação no número de pessoas vindas de Portugal e do litoral nordestino para a região de exploração, caracterizando assim, a corrente imigratória para o Brasil, conforme evidencia Fausto (1996, p. 98), “chegaram de Portugal e das ilhas do Atlântico cerca de 600 mil pessoas, em média anual de 8 a 10 mil, gente da mais variada condição, desde pequenos proprietários, padres, comerciantes, até prostitutas e aventureiros”.

O período caracterizou-se pela extração e pela exportação do metal precioso (ouro) como principal atividade econômica do Brasil colonial. Nesse período econômico, todas as atenções estavam voltadas para a região sudeste do país.

A Coroa portuguesa, com o objetivo de garantir o controle, a vigilância e o desvio dos recursos oriundos da exploração do ouro no território brasileiro, estabeleceu vários e altos impostos (quinto, derrama e capitação) sobre as riquezas encontradas no território brasileiro, chegando, inclusive, a mudar a capital do Brasil de Salvador para o Rio de Janeiro.

A fiscalização, sanções e excessiva cobranças de impostos pela coroa portuguesa instigou a revolta da população brasileira. Tal fato deu origem a várias rebeliões objetivando a libertação da colônia. São elas:

I. Guerra dos Emboabas (1.707 a 1.709):

Caracterizada pelo atrito entre portugueses e paulistas em busca do direito de exploração do ouro na região.

II. Revolta de Felipe dos Santos (1.720):

Motivada pelo desagrado dos proprietários e comerciantes em virtude do excessivo controle, punições e altos impostos aplicados pela coroa portuguesa.

III. Inconfidência Mineira ou Conjuração Mineira (1.789):

O movimento tinha o objetivo de separar o Brasil de Portugal, motivado pela excessiva cobrança de impostos, principalmente o imposto denominado de Derrama, além da proibição de fundação de fábricas em território brasileiro.

IV. Conjuração Baiana (1.798):

O movimento não aceitou a mudança da capital da colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, os altos impostos estabelecidos pela coroa, a concentração de terras e as imposições de Portugal.

O movimento teve grande adesão da população e lutava pela Proclamação da República e pela libertação da escravidão no Brasil. Era inspirado nos ideais iluministas de fraternidade, igualdade e liberdade. O principal fator para o declínio do ciclo do ouro foi o esgotamento das jazidas.

1.4. CICLO DO ALGODÃO (METADE DO SÉCULO XVIII ATÉ O INÍCIO DO SÉCULO XIX)

A indústria têxtil internacional, principalmente a britânica, necessitava de matéria prima e, com a escassez do ouro nas minas brasileiras, os agricultores brasileiros decidiram cultivar em suas terras o algodão. Conforme destaca Furtado (2003, p. 68), "A atividade industrial na Inglaterra é intensa durante esses anos de guerra, e a procura de algodão cresce fortemente".

O plantio do algodão se concentrava principalmente nos estados do Maranhão, Pará, Pernambuco, Bahia, São Paulo, Ceará e Rio de Janeiro, tornando-se o principal produto de exportação nacional, com a finalidade de atender as demandas das indústrias têxteis britânicas.

A principal mão de obra utilizada nas fazendas produtoras de algodão era a força dos negros africanos escravizados.

Após a proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 7 de setembro de 1.822, ocorreu a construção e a implantação de fábricas têxteis no território

brasileiro, a partir do incentivo de benefícios fiscais. Tal fato motivou as melhorias de infraestrutura, promovendo o desenvolvimento das cidades brasileiras.

No final do século XIX e início do século XX, o plantio de café começou a ter visibilidade. Como consequência, a plantação de algodão no Brasil foi perdendo espaço nos latifúndios, deixando de ser o principal produto de exportação do Brasil.

No entanto, o algodão nunca deixou de ser plantado nas terras brasileiras, o Brasil continua como um dos maiores produtores mundiais de algodão. A plantação e o beneficiamento do algodão, ainda permanecem como importante atividade econômica no Brasil.

1.5. CICLO DO CAFÉ (SÉCULO XIX)

No Brasil, por muito tempo, o café era plantado apenas para o consumo doméstico. No entanto, com o declínio das exportações da cana-de-açúcar, do algodão e com a escassez das jazidas de ouro, a população brasileira buscou outra alternativa produtiva. Com isso, cresce o número de fazendas de cultivo do café, favorecendo o crescimento da produção do grão.

Com a ampliação das áreas de plantio e o aumento da produção, o Brasil passou a exportar o produto (café), tornando essa a principal atividade econômica do país.

O Ciclo do Café no Brasil foi longo, durando mais de 100 anos, tornando-se um período da história no qual a produção do café teve grande relevância para o desenvolvimento econômico do país, contribuindo com o crescimento e com a urbanização dos centros econômicos.

De acordo com Bianchi (2012), a produção do café foi “responsável por mudanças de extrema relevância para o Brasil, o café influenciou não somente as exportações brasileiras e ajudou no equilíbrio da balança comercial, mas comandou o desenho político durante décadas”.

No início do Ciclo do Café, era utilizada a mão de obra escrava, entretanto, a proibição do tráfico de negros e a abolição da escravidão no Brasil (13 de maio de 1.888) ocasionaram o estímulo para a imigração de europeus, favorecendo a vinda de muitos imigrantes para o Brasil, principalmente os italianos, os quais passaram a trabalhar nas fazendas de monocultura cafeeira.

A diminuição da exportação dos grãos ocasionou a redução do preço do café, favorecendo a crise econômica, a qual colaborou para a finalização do Ciclo do Café, em torno de 1.893.

1.6. CICLO DA BORRACHA (FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX)

O Ciclo da Borracha destaca-se como um período importante para a formação econômica e social brasileira. O período está associado com a extração da matéria-prima (látex), da *Hevea brasiliensis* (árvore-da-borracha) e com a negociação do produto.

O período favoreceu o desenvolvimento na região Norte do Brasil, incentivando a urbanização e a modernização da região, principalmente nas cidades de Belém (Pará) e, posteriormente, Manaus (Amazonas) e Porto Velho (Rondônia), por se tratar dos maiores centros comerciais da borracha.

O Ciclo da borracha foi dividido em duas fases. São elas:

I. Primeiro Ciclo da Borracha (1.879 até 1.912):

O primeiro ciclo da Borracha foi marcado pelo contrabando de cerca de 70 mil sementes da árvore da borracha, da região do Pará para a Inglaterra.

No ano de 1.910, iniciou a concorrência a partir dos produtos extraídos das seringueiras plantadas na Ásia, com as sementes contrabandeadas do Pará. O valor da matéria-prima (borracha) asiática era inferior aos cobrados pela produção brasileira.

Tal fato provocou a redução da procura pelo produto brasileiro (látex), ocasionando uma crise na economia da região norte do Brasil, a qual era produtora de matéria-prima.

II. Segundo Ciclo da Borracha (1.942 até 1.945)

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1.939 até 1.945, precisamente no ano de 1.941, o governo brasileiro (primeiro período da era Vargas - 1.930 até 1.945) pactuou com o governo norte americano a extração de látex na Amazônia.

Para isso, foi necessário realizar a mobilização de trabalhadores para a floresta. A mão-de-obra utilizada para a extração do látex nos seringais era realizada por trabalhadores vindos, principalmente, da região nordeste.

Os seringueiros usavam as mesmas técnicas de extração indígenas (talhos no tronco da árvore) para realizar a coleta da seiva bruta. Os trabalhadores (soldados da borracha) eram oriundos das classes pobres da população e, na grande maioria, eram migrantes nordestinos, os quais viviam numa condição semi-escravista, à mercê dos “patrões”.

As duas fases dos “ciclos da borracha” se agravaram e encerraram motivadas pela falta de políticas públicas para o desenvolvimento da região. Nos moldes do que trata Souza e Lindo (2011) “o ciclo brasileiro da borracha é encerrado por conta de um fator externo – a concorrência com o Oriente – ao qual a economia nacional foi incapaz de se sobrepor”.

É importante destacar que, além dos recursos naturais extraídos ao longo do período, outro segmento bastante explorado foram os trabalhadores (soldados da borracha), dos quais muitos perderam a vida na região dos seringais, sem recursos para resistir às doenças, aos enganos na forma de produção e aos confrontos, praticamente no início do século XX.

2. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS CICLOS ECONÔMICOS: UM PANORAMA GERAL DESDE A CHEGADA DOS JESUÍTAS NO BRASIL COLÔNIA ATÉ OS DIAS ATUAIS

2.1. EDUCAÇÃO REALIZADA PELOS PADRES JESUÍTAS (1.549)

A História da educação formal no Brasil começa com a chegada dos jesuítas em 1.549. A pedagogia trazida por eles teve grande influência na educação da população brasileira. A ordem dos jesuítas foi criada em 1.534 pelo militar espanhol Inácio de Loyola, com o objetivo de consagrar-se à educar os jovens com os princípios da igreja católica, seguindo os princípios cristãos e insurgindo-se contra a igreja protestante. A educação praticada pelos padres jesuítas seguia princípios rígidos e obedecia a todos os componentes da ordem.

Os jesuítas criaram o *RATIO STUDIORUM*, que foi o primeiro sistema organizado da educação católica com filosofia e métodos próprios. Saviani (2010) afirma que as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional.

Segundo Gadotti (1996), a educação professada pelos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas com a finalidade de formá-las para exercer a

hegemonia cultural e política. Se, por um lado, era eficiente na formação das classes dirigentes, por outro, deixava a desejar em relação à educação popular, posto que suprimiu a originalidade do pensamento aprendente e reforçou a invasão cultural colonialista europeia.

Vale lembrar que, quando os portugueses desembarcaram em *Terras Brasilis*, encontraram o território já habitado por diversos povos indígenas que não tinham um sistema formalizado de educação, entretanto, eles possuíam uma organização social que permitia a troca de saberes necessários para a manutenção de suas vidas. Os processos educativos aconteciam de modo informal, geralmente através da convivência diária e da distribuição de tarefas. Era no cotidiano que ocorriam as situações de aprendizagem.

A Educação trazida da Europa pela Companhia de Jesus, ordem católica criada em 1540, com fim missionário, tinha como principal missão a catequese e a evangelização. Nesse sentido, a ideia era converter os índios à fé cristã, afastando-os, dessa forma, de suas crenças. A educação ocorria em escolas improvisadas e eram utilizados recursos como a música, o teatro e a poesia para alcançar os objetivos.

Já os filhos dos colonos estudavam em colégios mais estruturados que os preparavam para os cursos superiores realizados em Portugal. Dessa forma, percebe-se com clareza que a educação formal no Brasil já nasce de forma elitista, segregando as populações indígenas e os filhos dos colonos.

Cabe frisar que, dentro desse contexto educacional, a educação letrada era direcionada aos homens, e as mulheres eram educadas para a vida doméstica e religiosa. Portanto, a educação jesuíta privilegiava os homens brancos e mais abastados financeiramente. O domínio da educação dos jesuítas perdurou por cerca de 210 anos até a expulsão, que foi efetivada por Sebastião José de Carvalho e Melo - o Marquês de Pombal - desse modo, encerrava-se o fim do único sistema de ensino existente no Brasil naquela época.

2.2. EXPULSÃO DA COMPANHIA DE JESUS DO TERRITÓRIO BRASILEIRO PELO MARQUÊS DE POMBAL (1759)

A expulsão dos jesuítas, autorizada por Sebastião José de Carvalho e Melo - o Marquês de Pombal, desestruturou o sistema de ensino que existia fundado pelos jesuítas. Pode-se afirmar que esta foi a primeira grande reforma de ensino no Brasil Colônia. A extinção dos colégios jesuítas abriu um enorme fosso na vida

educacional das colônias portuguesas, além de abrir espaço para a responsabilização do Estado e dar os primeiros passos para a criação do ensino público.

Os indígenas perderam espaço no sistema de ensino. Foi criada a Vila Pombalina, com o objetivo de controlar os índios no sentido social e econômico. Havia duas escolas que segregavam meninos e meninas. Ademais, os índios eram impedidos de falar a língua nativa, sendo, dessa forma, desapropriados de importante elemento cultural afirmador de identidade.

Por outro lado, foram criadas as Aulas Régias, que eram destinadas à elite da época, em detrimento da educação popular. Tal iniciativa buscava dar ao ensino uma utilidade à vida das pessoas, em especial os advogados, teólogos e médicos.

As reformas realizadas pelo Marquês de Pombal causaram uma estagnação na educação brasileira. Em 1.772, para conter o problema, foi instituído um incentivo financeiro para o ensino primário, denominado "subsídio literário". Consistia em um imposto que recaía sobre alguns produtos comercializados, tais como, vinho, aguardente e vinagre. Porém, devido ao recolhimento ser irregular e os valores baixos, os professores passavam longos períodos sem receber seus rendimentos.

Pode-se inferir que a educação, no início do século XIX, praticamente ficou relegada a segundo plano. Não houve uma continuidade da educação professada pelos jesuítas. Tal realidade só mudou com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1.808.

2.3. A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL PORTUGUESA AO BRASIL E OS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO (1.808)

A chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil deu início a uma reforma educacional que impulsionou a educação na Colônia e rompeu com a estagnação da situação anterior instituída pelo Marquês de Pombal.

A colônia subiu à categoria de metrópole e foram feitos diversos investimentos na área de educação, principalmente em relação ao ensino superior, a saber: a fundação de escola de medicina em Salvador e no Rio de Janeiro; Academia Real Militar; aprovação de cursos superiores de seis anos de Matemática, Engenharia, Ciências

Naturais e Ciências Físicas e Agronomia e a chegada de de 60 mil livros ao Brasil, o que ocasionou, posteriormente, a inauguração da Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro). A atenção ao ensino superior visava a preparar academicamente os

filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira, visto que a preocupação era a defesa militar da colônia e preparação para o trabalho no serviço público, através dos cursos profissionalizantes. A gratuidade escolar ocorria mediante a autorização da corte portuguesa.

É importante destacar que, apesar dos investimentos em educação, não houve melhoria substancial nas condições de vida da maioria da população, posto que a maioria das pessoas não tinha acesso à instrução escolar. Houve desinteresse da coroa em relação à educação voltada às crianças e aos adultos. Além do mais, o Estado não assumia a formação docente para o ensino das classes populares. A primeira escola de formação de professores só surgiu em 1.834.

Em 1.824, foi outorgada a primeira Constituição do Brasil. A Carta Magna trazia em seu bojo que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, o primeiro reinado teve dificuldade para garantir a educação elementar, posto que a sociedade da época, em sua maioria, vivia da atividade agrária, além do mais, não interessava à elite da época a educação do povo.

No ano de 1.826, através de decreto real, foram instituídos quatro graus de instrução: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias. A criação das pedagogias se destinava a todas as vilas e cidades. O decreto também previa escolas exclusivas para meninas. Ocorreu que ambos os dispositivos legais não foram cumpridos a contento.

Por meio de Ato Adicional, que emendou a Constituição, no ano de 1.834, o ensino elementar, secundário e formação de professor ficava a cargo das províncias, o que motivou a criação de mais Liceus, assim, o poder central cuidaria somente do Ensino Superior. Em 1.837, foi criado o Imperial Colégio Pedro II, que era o único a realizar exames para obtenção do grau de bacharel no país. Percebe-se, nesse período, uma descentralização da educação. Vale destacar que, em 1.879 aconteceu uma nova reforma educacional que propunha o fim da matrícula para os escravos, apesar de não vingar, fica demonstrado o desinteresse em formar as classes populares.

2.4. A PRIMEIRA REPÚBLICA E AS REFORMAS DO ENSINO (1889 A 1930)

O ano de 1.889 deu início a mais um período importante da História da Educação Brasileira. Trata-se da República, modelo político inspirado no sistema

presidencialista americano. As mudanças na educação seguiam as diretrizes do novo regime político, baseado na centralização do ensino, no autoritarismo e na formalização da educação. Coube às elites pensantes, fundamentadas nas ideias iluministas, a mudança na educação, seguindo o modelo europeu, em especial, o francês.

Durante esse período ocorreram cinco reformas, aqui mencionadas pelos seus idealizadores, as quais trataremos dos seus principais aspectos:

I. Reforma Benjamim Constant (1.890 - 1.891) - Ocorreu a reforma do ensino primário e secundário, que era preparatório para o ensino superior. A escola primária primava pela gratuidade do ensino. Predominância das matérias científicas em relação às literárias. O fato curioso era que, para ser professor, bastava não ter dívidas com a justiça.

É importante frisar que a Constituição republicana de 1.891 retirou do Estado a obrigação de oferecer educação primária, constante na Constituição de 1.824 (CARVALHO, 2008, p. 62).

II. Eptácio Pessoa (1.901) - Ocorreram dois Decretos-Lei importantes nesse período. O primeiro foi o Decreto-Lei Nº 3.890, de 01.01.1.901, que disciplinava questões variadas relativas à composição, à organização e ao funcionamento das instituições federais, assim como das fundadas pelos estados ou pela iniciativa privada, de ensino superior e secundário. Já o segundo Decreto-Lei, de Nº 3.914, de 26.01.1.901, aprovava o regulamento para o Gymnasio Nacional e os aspectos relativos ao curso, aos exames e aos programas.

III. Rivadávia Corrêa (1.910 - 1.914) - As reformas ocorridas nesse período afastaram do Estado a responsabilidade pelo ensino, ou seja, houve a desoficialização do ensino por parte da federação, retirando da união o monopólio da criação de instituições de ensino superior.

IV. Carlos Maximiliano (1.915) - A década de 1.920 foi o período das reformas educacionais. Não havia sistema organizado de educação pública. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita tornou-se o estandarte de um dos movimentos mais importantes da época, conhecido pelo nome de Escola Nova. A crise econômica mundial de 1.929 repercutiu sobre a economia brasileira. Mudanças

econômicas ocorreram e induziram a transformações, também, na educação. Devido a isso, grandes transformações aconteceram na década de 30 do século XX e abrangeram as áreas política, econômica e social, refletindo na educação brasileira.

V. Francisco Campos (1.931) - Ocorreu no período de grandes transformações políticas, sociais e econômicas em todo o território nacional. Todo o ensino secundário foi modificado. Foram criados exames para as certificações do primeiro e segundo grau. No mesmo período, ocorreu a assinatura do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, numa tentativa de organizar e articular uma sólida educação brasileira visando a tirar o atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Aqui, há uma preocupação da idealização de uma identidade nacional, modernização, progresso e ruptura com o sistema colonial.

2.5. O ESTADO NOVO E A EXIGÊNCIA DE QUALIFICAÇÃO DE MÃO DE OBRA (1.937 A 1.945)

A economia brasileira se desenvolveu através de iniciativas estatizantes compostas por grandes corporações empresariais e industriais. O Estado tornou-se o principal empregador. A população do país precisava de qualificação para a mão de obra que surgia. O setor educacional não estava preparado para atender às demandas de profissionalização da massa trabalhadora.

Diante das circunstâncias, houve uma nova regulamentação do ensino a partir de 1.942. Esta reforma na educação foi intitulada de Reforma Capanema, que instituiu mudanças no ensino comercial, estruturou o ensino industrial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), além de mudar o ensino secundário. Nesse período, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

2.6. A NOVA REPÚBLICA (POPULISMO) E A GRATUIDADE DO ENSINO PRIMÁRIO (1.946)

Esse período ficou marcado por uma nova Carta Magna, em 1946. A nova Constituição continha dispositivos que davam a possibilidade de gratuidade para o Ensino Primário, podendo ser prorrogada para o Ensino Secundário, caso o estudante comprovasse a incapacidade financeira para arcar com os estudos. Obrigava

a conclusão do ensino primário e dava a competência para o Estado legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em 1.948, iniciou-se a discussão sobre uma Lei de Diretrizes Básicas para a Educação. Foi discutida por mais de treze anos e sancionada em 1.961, durante o governo de João Goulart. A aprovação da Lei de Diretrizes Básicas representou avanço para a educação, já que a legislação anterior era centralizadora e não deixava nada relativo à educação nas mãos dos estados e municípios.

2.7. O REGIME MILITAR E O AUTORITARISMO EDUCACIONAL (1.964 A 1.985)

No ano de 1.964, parte das forças armadas fizeram uma rebelião contra o governo de João Goulart, originando-se o Regime Militar. O militarismo trouxe com ele o autoritarismo que influenciou a educação. Foi um período marcado por censuras a movimentos artísticos, culturais e outras manifestações que representassem posições contra o governo dos militares. No tocante à educação, ocorreu o Ato Institucional nº 1, que estabeleceu a punição para funcionários públicos considerados pelo governo como subversivos. Em 1.967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, voltado para que os alunos aprendessem a ler e a escrever sem preocupação com a criticidade e autonomia de pensamento. A livre expressão e a defesa de ideias foi cerceada, numa tentativa de massificação do pensamento. Nesse período, pensadores de diversas áreas se insurgiram e o foco pedagógico se aliou a atitudes políticas contra o regime.

2.8. A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1.988: A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO E A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

A Constituição Brasileira de 1.988 delimitou um prazo de dez anos para a universalização do ensino e para a erradicação do analfabetismo. Muito foi conquistado com a nova Carta Magna: Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), em 1.990; Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEB), em 1.996; Conselho Nacional de Educação, em 1.995 e a nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1.996. A constituição de 1.988 obrigou o Estado a assegurar educação a todo e qualquer cidadão brasileiro, sejam eles, crianças, jovens, adultos ou idosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exclusão de uma parcela significativa da população brasileira iniciou-se a partir da formação dos ciclos econômicos, sendo sempre priorizadas as classes sociais mais elevadas.

O ciclo do **Pau-Brasil** foi marcado pela tentativa de escravizar e explorar a mão de obra indígena; no ciclo da **Cana-de Açúcar**, os sistemas de maior produção utilizavam os negros africanos como mão de obra; no ciclo do **Ouro**, os escravos eram utilizados como os principais meios de produção das jazidas brasileiras; o Ciclo do **Algodão** continuou utilizando a mão de obra escrava nas lavouras de algodão; no ciclo do **Café**, era utilizada a mão de obra escrava, entretanto, proibição do tráfico de negros e a abolição da escravidão no Brasil (13 de maio de 1.888) ocasionaram o estímulo para a imigração de europeus, favorecendo a vinda de muitos imigrantes para o Brasil, principalmente os italianos, os quais passaram a trabalhar nas fazendas de monocultura cafeeira; no ciclo da **Borracha**, a mão de obra utilizada para a extração do látex nos seringais era realizada por trabalhadores (soldados da borracha) vindos, principalmente, da região nordeste.

Nos primórdios da colonização eram excluídos os povos originários, os africanos escravizados, os imigrantes e os trabalhadores da região nordeste, necessitando a articulação de movimentos sociais em busca de melhorias das condições de trabalho e garantias de direitos. Atualmente, ainda perdura a exclusão de alguns grupos, dentre os quais se destacam: os povos indígenas, os afrodescendentes, as pessoas com deficiência, os estudantes público da Educação de Jovens e Adultos, dentre outros, necessitando da elaboração de leis com a finalidade de garantir os direitos dos grupos excluídos, além da organização de movimentos sociais como forma de garantir a implementação dos direitos previstos na legislação vigente. A História do Brasil e, conseqüentemente, a evolução da educação nacional, é marcada pela segregação de grupos sociais, parcela significativa da população brasileira, e o privilégio de uma minoria, até os dias atuais. Arelaro (2007) afirma que:

vivemos hoje, na educação e em outros setores sociais, uma aparente contradição inesperada: superados a ditadura militar e o sistema autoritário de governo, os que o sucederam vêm mostrando o quanto suas marcas são persistentes e, algumas, indelévels. Não se apaga o passado "com uma borracha", nem se superam comportamentos autoritários que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos – na ponta de lanças – pelo combate a idéias, valores e crenças. Esquecemo-nos da influência

desse passado próximo no cotidiano atual e nos surpreendemos, por isso mesmo, cada vez que um dirigente político ou gestor público do país nos lembra sua “autoridade”, utilizando-se de medidas de intimidação e constrangimento; em particular, e cada vez mais freqüentes, menosprezando as manifestações e opiniões dos setores organizados do país, quando estas defendem idéias contrárias às do governante de plantão. Aí, muitas vezes, a simples divergência é insuportável e as respostas, semelhantes às dos sistemas autoritários de então. (ARELARO. 2007, p. 908).

As consequências sociais sofridas pelo Brasil foram motivadas pela forma de colonização - as grandes propriedades de terra (latifúndios), pois todo o território brasileiro foi doado por Dom João III para 14 colonizadores.

No Brasil, o capitalismo se desenvolveu mesmo com a exclusão. Os excluídos não se beneficiam com a distribuição de renda, visto que apenas uma minoria integrante da elite foi privilegiada nos campos da economia e da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS - E NESSA HISTÓRIA, QUEM APRENDEU MENOS EQUEM PERDEU MAIS?

Segundo dados apresentados pelo grupo Suno¹, o Brasil figura atualmente na nona posição entre as maiores economias do mundo, o mesmo não ocorre em relação à educação formal, na qual o país ocupa a última posição no “ranking” de sessenta e quatro países, segundo estudo realizado pela agência IMD World Competitiveness Center. Por que a educação não acompanhou a evolução da economia brasileira? O que ocorreu com a educação formal durante os ciclos econômicos que justifica o atraso educacional da maior parte da população? E, nessa história, quem aprendeu menos e quem saiu perdendo mais?... As respostas a estes questionamentos passam por uma análise histórica das fases econômicas do Brasil pela e identificação do tipo de educação que foi praticada em cada período, pois para se conhecer uma sociedade é necessário reconstruir os meandros do processo.

Pode-se inferir que a educação formal no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, priorizou as classes sociais mais abastadas. Quando se fala de população brasileira, devemos pensá-la a partir de troncos étnicos e seus descendentes, a saber; europeus, africanos e indígenas, povo que aqui já fazia morada antes da chegada dos portugueses e outros povos colonizadores. A educação no Brasil vai

1 O grupo Suno tem como foco fornecer informações para os interessados no mercado financeiro.

para além de uma crise de um sistema que não deu certo ao longo da história, pois sempre teve contornos de um projeto elitista que deixou à margem as populações mais pobres e por consequência, destituídas de direitos. Não por acaso os descendentes de africanos e indígenas sempre foram os mais penalizados em relação à educação. Em todos os ciclos econômicos tratados neste ensaio estas populações foram aquelas que sempre perderam mais e aprenderam menos. Apesar dos avanços da educação brasileira nos últimos anos, essa realidade persiste até os dias atuais, visto que ainda são necessárias a elaboração de políticas públicas e as iniciativas que visam ao fortalecimento da aprendizagem das classes menos favorecidas. Nesse contexto, insere-se a política educacional de ampliação da jornada escolar: o *Programa Aprender Mais4*, desenvolvido nas escolas do município de Fortaleza.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 899-919, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBqF6zJDBYmmHxZqskmmXHf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BEZERRA, Juliana. **Ciclos Econômicos do Brasil**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ciclos-economicos-do-brasil/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BIANCHI, Caio Giusti. Café e Economia Brasileira: da ascensão à extinção do ciclo do café. **Revista Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, v. 09, n. 01, p. 89-99, 27 jun. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/4723781/Caf%C3%A9_e_Economia_Brasileira_da_ascens%C3%A3o_%C3%A0_extin%C3%A7%C3%A3o_do_ciclo_do_caf%C3%A9. Acesso em: 21 nov. 2021.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n.4, p. 01-13, 2008.

DIAS, Carlos Malheiro. História da Colonização Portuguesa do Brasil. Porto: Litografia Nacional, 1921. 516 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/535864>. Acesso em: 06 nov. 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., PortoAlegre: Artmed, 2009.

O Decreto Municipal nº 14.233, de 15/06/2018, expressa as finalidades do programa Aprender Mais.

FONSECA, Marília. Planos de Governo e educação brasileira: do regime militar aos-tempos atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l], v. 30, n. 02, p. 251-268, ago. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/53660/33076>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. 198 p. Disponível em: file:///C:/Users/lidianago/Downloads/FURTADO_Celso_LIVRO_Formacao_Economica_do_Brasil.PDF. Acesso em: 08 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 1ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAURO, Giovanna. **Ciclos Econômicos do Brasil**: um resumo completo. um resumo completo. Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/os-ciclos-economicos-do-brasil-um-resumo-completo/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

OSHIO, Raquel. **Ciclos Econômicos do Brasil: café, ouro, Pau-Brasil e a cana.** Disponível em: <https://blog.estrategiavestibulares.com.br/geografia/ciclos-economicos-do-brasil/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

REIS, Tiago. Maiores economias do mundo em 2023: lista atualizada. lista atualizada. 2023. Disponível em: <https://www.sunos.com.br/guias/maiores-economias-do-mundo/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RIBEIRO, Clara. **Educação:** brasil está na última colocação em ranking de competitividade. Brasil está na última colocação em ranking de competitividade. 2021. Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/educacao-brasil-esta-na-ultima-colocacao-em-ranking-de-competitividade/>. Acesso em: 06 dez. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** Marília: Lutas Anticapital, 2019. 56 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/123308044-Sobre-o-obvio-darcy-ribeiro.html>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622008000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SENA, Ailton. **Ciclos Econômicos do Brasil.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/ciclos-economicos-do-brasil>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SOUZA, Reginaldo José de; LINDO, Paula Vanessa de Faria. INTEGRAÇÃO ECONÔMICA DA AMAZÔNIA NO CONTEXTO DE UM BRASIL DUAL: do ciclo da borracha à implantação da rodovia br-163. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 01, n. 16, p. 70-83, 19 nov. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/867/895>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VARES, Sidnei Ferreira de. A Dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da revolução de 1930.

História: Debates e Tendências, Passo Fundo, v. 11, n. 01, p. 121-139, 27 jun. 2012. Semestral. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2491/1646>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.019

REGULAMENTAÇÃO E MARCOS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DO DECRETO-LEI N. 1.190/1939 À RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01/2006

WALLACE PEREIRA SANT ANA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). É Pedagogo-Área no Campus Uruaçu do IFG, wallacegilvania@hotmail.com;

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar o contexto histórico do processo de regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, seus marcos legais desde a institucionalização em 1939 até à promulgação das DCNs 1/2006 e os desencadeamentos identitários para a sistematização da prática pedagógica dos pedagogos em espaços escolares e não escolares. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica, sustentada em autores como Houssaye et al. (2004), Silva (2006), Libâneo (2010), Cruz (2011) e Brzezinski (2012) e uma análise documental em leis, decretos, pareceres e diretrizes, que nos apresentaram o contexto histórico e legal do curso de Pedagogia e os desafios que enfrentou (e tem enfrentado) para sua consolidação enquanto teoria educacional e pedagógica, curso e profissão. Os resultados evidenciaram que o curso de Pedagogia no Brasil, em sua construção curricular, formativa e profissional constituiu-se por dificuldades e fragilidades quanto a sua efetivação e consolidação no que se refere às práticas profissionais dos futuros pedagogos nos contextos escolar e não escolar. Verificou-se na sociedade contemporânea, após a promulgação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, um novo cenário para o curso de Pedagogia, que se afirmou como teoria educacional em diversos contextos de formação humana e no trabalho, porém com foco na docência como base de formação dos futuros pedagogos, distanciando os estudos teóricos e epistemológicos da estrutura curricular dos cursos.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia, Regulamentação, Contexto Histórico, Identidade, Pedagogos.

INTRODUÇÃO

A pedagogia é uma concebida como ciência da educação que contribui substancialmente para a formação de diretrizes pedagógicas orientadoras da ação educativa no contexto social e educacional. Nesse sentido, exerce na sociedade contemporânea um papel essencial na orientação e formação humana em ambientes escolares e não escolares. Libâneo (2010, p. 30) define pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”.

Percebe-se, então, que a pedagogia é uma área do conhecimento que articula teoria e prática, ou seja, teoriza uma experiência para construir sua ação educativa, visando à transformação social justa e emancipatória. Nesse sentido, sua ação “produz saberes, saberes de experiência, de prudência, que devem ser provados e experimentados, ao mesmo tempo, conforme modos de validação específicos” (HOUSSAYE et al, 2004, p. 119).

Desse modo, a pedagogia pode ser entendida como uma teoria educacional que reflete e constrói a práxis educativa, por meio de um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Ela é concebida por meio de saberes pedagógicos, saberes de experiências e saberes do conhecimento, pois, como nos diz Houssaye et al (2004), a pedagogia não é vista como uma arte, mas como uma teoria que tem como função orientar a ação educativa.

Perante o exposto, este trabalho objetiva apresentar o contexto histórico do processo de regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, seus marcos legais desde a institucionalização em 1939 até à promulgação das DCNs 1/2006 e os desencadeamentos identitários para a sistematização da prática pedagógica dos pedagogos em espaços escolares e não escolares.

Espera-se, assim, entender os percursos históricos e legais do curso de Pedagogia e as implicações/dificuldades para a consolidação da prática pedagógica dos profissionais em espaços escolares e não escolares. Destaca-se, do ponto de vista legal e histórico, o referido curso e as identidades profissionais submetidas a pedagogos/as até se chegar às características que lhes são atribuídas no contexto recente, referendadas pelos instrumentos normativos em vigor.

METODOLOGIA

O texto foi construído a partir de um estudo teórico, estruturado por meio de uma análise documental em leis, decretos, pareceres e diretrizes, bem como de uma pesquisa bibliográfica em obras como as de Houssaye et al. (2004), Silva (2006), Libâneo (2010), Cruz (2011) e Brzezinski (2012), dentre outras, as quais abordam e discutem aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por vários acontecimentos históricos no campo da política, da economia, da educação etc. Esse período também é caracterizado pelo surgimento de dois movimentos: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, os quais projetam uma expansão do sistema educacional como um todo (BRZEZINSKI, 2012). O primeiro movimento pode ser identificado historicamente por seu aspecto quantitativo, pois visava a expansão das escolas e a alfabetização da população. O segundo apoiou-se em uma visão qualitativa da educação ao reconhecer e lutar pela otimização do ensino, por meio da melhoria das condições didáticas e pedagógicas nos ambientes escolares.

O contexto educacional da época é marcado, portanto, por vários debates e estudos em torno de novas propostas de reformas para a educação brasileira. Dentre eles, destaca-se a Reforma Francisco Campos, influenciada pelo ideário da Escola Nova, que ocasionou na inclusão da Pedagogia nas universidades, por meio dos Institutos de Educação. Segundo Cruz (2011, p. 30), “os Institutos de Educação em questão foram pensados a partir de uma concepção de Pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa”.

O curso de Pedagogia foi instituído legalmente pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, unificando-a à Faculdade Nacional de Educação, passando a ser denominada de Faculdade Nacional de Filosofia, dividindo-se em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo ainda uma seção especial – a Didática.

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia foi regulamentado após um longo processo de discussão que visava definir as bases de formação do educador, consolidando-se como um espaço para a preparação de profissionais para atuação no

ensino secundário e para o exercício de atividades técnicas junto ao Ministério da Educação (MEC). Após a regulamentação da Lei n. 1.190/39, a Faculdade Nacional de Filosofia passa a ter como finalidades: “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino” (BRASIL, 1939, p. 1).

Percebe-se que o curso de Pedagogia foi implementado com o objetivo de formar professores para o ensino secundário, para as atividades técnicas junto ao MEC e para a pesquisa científica. Contudo, a preparação para a formação de estudantes para a pesquisa científica não foi alcançada com êxito. É importante destacar também que o curso de Didática tinha como propósito a formação pedagógica e a instrução para a docência, sendo obrigatório ao estudante para receber o título de licenciado em Pedagogia.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia formava bacharéis e licenciados pelo esquema conhecido como “3 + 1”: o estudante, ao concluir as disciplinas de conteúdo específico, ofertadas nos três primeiros anos do curso, recebia o título de bacharel e, acrescentando-se mais um ano do curso de Didática, outorgava-se também o título de licenciado. “Para a formação de bacharéis ficou determinada a duração três anos, após os quais, adicionando-se um ano do curso de didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como ‘3+1’” (SILVA, 2006, p. 11-12).

Inicialmente, a estrutura curricular e a duração do curso de Pedagogia foram regulamentadas pelo Art. 19, do Decreto-Lei n°. 1.190/1939, e suas disciplinas são listadas por Silva (2006), conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Matriz curricular do curso de Pedagogia em 1939

1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO
1. Complementos de Matemática; 2. História da Filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos Biológicos da Biologia 5. Psicologia Educacional.	1. Psicologia Educacional; 2. Estatística Educacional; 3. História da Educação; 4. Fundamentos Sociológicos de Educação 5. Administração Escolar.	1. Psicologia Educacional; 2. História da Educação; 3. Administração Escolar; 4. Educação comparada; 5. Filosofia da Educação.	CURSO DE DIDÁTICA 1. Didática Geral; 2. Didática Especial; 3. Psicologia Educacional; 4. Administração Escolar; 5. Fundamentos Biológicos da Educação; 6. Fundamento Sociológicos da Educação.

Fonte: Adaptado de Silva (2006).

Assim, o Bacharelado em Pedagogia voltava-se à formação de profissionais para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação e a licenciatura garantia a possibilidade de atuação docente na Escola Normal e na pesquisa educacional. Contudo, o curso apresentou problemas no tocante a sua identidade, faltando clareza quanto às ocupações desses profissionais no mundo de trabalho, pois não havia campos de atuação exclusivos para os pedagogos. No que se refere aos cargos de técnicos de educação, as vagas oferecidas eram inferiores ao quantitativo de bacharéis egressos e, aos licenciados, os cargos de professores na Escola Normal poderiam ser ocupados também por outros profissionais licenciados.

Desse modo, nos primórdios do curso, sua finalidade focava a formação teórica dos estudantes, mesmo sendo defendida por estudiosos da época a importância da formação dos pedagogos para a atuação também no ensino infantil. Priorizava-se, portanto, a extensa formação teórica, “[...] que, se, por um lado, essa força fez calar a prática, por outro, favoreceu uma compreensão mais crítica dos fatos sociais e, portanto, também, da prática pedagógica” (CRUZ, 2011, p. 76).

O esquema “3 + 1”, que preconizava os estudos pedagógicos em nível superior para formação do pedagogo, vigorou por mais de duas décadas. Transcorridos cerca de vinte anos, começa-se a discutir a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, devido ausência de conteúdo próprio e indefinição da identidade profissional do pedagogo (BRZEZINSKI, 2012).

Em 1961, regulamentou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.021/1961). Um ano depois, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer CFE nº 251/62, que reformulou o currículo do curso de Pedagogia, instituindo a duração de quatro anos tanto para o bacharel quanto para o licenciado, porém com as mesmas especificidades e dificuldades, isto é, ao bacharel cabia atuar como técnico de educação no MEC e, ao licenciado, a atuação como professor na Escola Normal.

O parecer n. 251/62 não fez nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional [...] os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. (SILVA, 2006, p. 17)

A falta de definição quanto aos campos de atuação do pedagogo e a fragmentação entre bacharelado e licenciatura continuaram presentes no contexto do curso

de Pedagogia. Mesmo com as mudanças previstas pelo Parecer CFE n. 251/62, a estrutura, na prática, permaneceu a mesma. Apenas em 1969, com a promulgação do Parecer CFE n. 252/1969, que o referido curso adquire novas estruturas organizacionais, como a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura por meio da instituição de um único diploma. Além disso, implementou-se cinco habilitações para o curso de Pedagogia: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Formação para a Docência no 2º grau.

O Parecer 252/1969 foi formulado em quatro itens. O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1968 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre a “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada. (BRZEZINSKI, 2012, p. 73)

Nessa perspectiva, nota-se a permanência da dicotomia na estrutura curricular do curso de Pedagogia, isto é, de um lado as disciplinas pedagógicas e, de outro, as relacionadas às habilitações específicas. Consequentemente, há uma inversão no currículo do curso, que deixa de ter uma característica generalista para uma especificidade ampla do profissional pedagogo, utilizando-se, para isso, da fragmentação curricular.

Esse paradigma é enfatizado por Silva (2006, p. 39), quando afirma que “a estrutura curricular proposta em 1969 carece de consistência do ponto de vista epistemológico e traduz uma proposta ambivalente de formação do pedagogo”. Assim, no ambiente escolar, há a presença de vários pedagogos, com diferentes habilitações, responsáveis por tarefas administrativas e pedagógicas.

A mudança na estrutura curricular do curso de Pedagogia visava atender às necessidades do sistema capitalista, que se organizava para fortalecer o modelo econômico urbano/industrial de acumulação capitalista. “O clima nacionalista desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2008, p. 313).

No contexto educacional, prevaleceu-se a Pedagogia Tecnícista, que se consolidou no Brasil após a implantação do Regime Militar, instituído em 1964, por meio de um Golpe de Estado, desencadeando em consequências drásticas à classe

trabalhadora, por meio da implementação do modelo empresarial, baseando-se na racionalidade, na eficiência e na produtividade.

Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista. O modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consonantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas. (BRZEZINSKI, 2012, p. 78)

O modelo tecnicista necessitava de formação de professores em níveis mais elevados. Assim, foi regulamentada a Lei n. 5.540/1968 (Reforma Universitária), que é decorrente da necessidade de profissionais para a preparação de mão de obra qualificada para o trabalho manual nas indústrias, focando na formação técnica. Segundo Brzezinski (2012), o Parecer n. 252/1969 regulamentou o Art. 40, da lei supracitada, que introduziu várias mudanças na formação universitária para o 2º grau, preparando os estudantes de Pedagogia, a partir de uma estrutura de ensino fragmentada, para atuação no planejamento, na administração e na orientação educacional em espaços escolares e nos sistemas de ensino.

Essa estrutura curricular fragmentada foi criticada por vários estudiosos, tendo em vista a trajetória profissional insatisfatória e reduzida que se ofertava aos futuros pedagogos, prejudicando assim a construção de sua identidade profissional. Na época, o MEC, diante das críticas e descontentamentos, recorre a suas instâncias e realiza uma análise da situação vivenciada para uma possível reformulação do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas.

O final da década de 70 e o início da década de 80 foram particularmente representativos de inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 1980 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais. (CRUZ, 2011, p. 49)

A década de 1980 é marcada pela criação de vários movimentos e manifestações, como também por produções científicas de vários pesquisadores do campo da educação, que tinham como objetivo principal o debate em torno da construção

de instrumentos legais e científicos para a reformulação dos cursos de licenciatura. Segundo Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 573), esse período busca, como pauta principal,

[...] dar centralidade à docência como o pilar identitário dos Cursos de Licenciatura, não sendo diferente com a graduação em Pedagogia. Dessa maneira, visavase a formação de professores para atuação docente no que corresponde, atualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil, bem como a formação de profissionais para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares. A defesa era de desenvolver na licenciatura a formação do profissional da Educação e não somente do professor.

Nesse contexto de movimentos e debates, que buscava a democratização da educação e a reformulação dos cursos de licenciatura, destacou-se o **Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores**, que conduziu várias discussões direcionadas à elaboração de mecanismos para a reformulação dos cursos de formação de professores. Essas foram ampliadas com a criação da **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)**, que realizou diversos eventos e simpósios para discutir a temática, porém os resultados alcançados foram pouco representativos para se equacionar o assunto.

O **Documento Final de 1983** encaminhou reflexões a respeito da formação dos profissionais, indicando a necessidade de um conteúdo próprio para o curso de Pedagogia e de bases para o entendimento de quais eram os campos de atuação dos estudantes egressos. Entretanto, devido à complexidade do assunto, o documento não conseguiu determinar com clareza os percursos profissionais dos pedagogos no mundo do trabalho. Segundo Silva (2006, p. 75),

[...] o que se percebia era que a explicitação das questões referentes à dimensão teórico-epistemológica da pedagogia poderia oferecer elementos para aclarar as discussões no que se concerne à sua dimensão prático-institucional, para nortear, então, a definição da identidade do pedagogo bem como a construção de uma estrutura curricular compatível com as necessidades de sua formação.

Baseando-se nessas ideias, no que se refere ao curso de Pedagogia, a ANFOPE, a partir de 1990, passa a concentrar suas discussões em torno da formação dos educadores, primando pela criação de uma base comum nacional e

alertando quanto à importância de se pensar em uma estrutura curricular que atenda às necessidades dos cursos superiores de formação de professores.

Pode-se extrair desse período que a influência do movimento em prol da reformulação do curso de Pedagogia baseava-se na defesa da concepção da docência como base de formação do pedagogo, suprimindo, desse modo, as habilitações referentes às especializações e buscando trabalhar a formação do professor de maneira que se efetivasse a formação integrada dos pedagogos (CRUZ, 2011).

É importante salientar também que esses movimentos contribuíram para a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), instrumento normativo que acabou por legalizar mudanças significativas para a educação brasileira. É introduzida a visão da educação como um direito social, conforme seu Art. 6º, o qual descreve que “são direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso).

Destaca-se também a educação como um direito de todos, cabendo ao Estado, à família e à sociedade a corresponsabilidade de promovê-la com qualidade aos que dela necessitam. Esse dever está explícito no Art. 205 da CF/88, o qual prevê que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 160)

Outro acontecimento importante na área da educação foi a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB) – Lei n. 9.394/1996 –, a qual traz em seus artigos esclarecimentos sobre o curso de Pedagogia e a identidade de seus profissionais, porém com alguns pontos conflitantes. De acordo com seu Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2017, p. 22)

Nota-se que esse artigo apresenta alguns pontos confusos quanto aos percursos que seriam utilizados para a formação dos profissionais da educação.

Pode-se destacar nessas discussões a universitarização e os programas curriculares responsáveis por essa formação, bem como os campos de atuação no mundo do trabalho. De acordo com Cruz (2011, p. 54), “[...] fragilizam-se e fragilizam o campo da formação de professores pela luta que travam por espaço, reconhecimento e legitimidade”.

Conseqüentemente, os conflitos e as discussões contribuíram para uma reflexão sobre a organização dos cursos e para a construção mais clara dos caminhos formativos dos cursos de licenciatura, especialmente, o de Pedagogia. A partir disso, o MEC sinaliza que as universidades, os movimentos e as associações encaminhem propostas para a criação de diretrizes curriculares para os cursos superiores.

A partir dos anos de 1990, a ANFOPE foi desenvolvendo ideias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando, como apoio, o entendimento que se foi fazendo a respeito da Base Comum Nacional. (SILVA, 2006, p. 78)

No que se refere aos encaminhamentos que a ANFOPE procedeu quanto à formulação de novas propostas de políticas educacionais para os cursos superiores de licenciatura, Silva (2006, p. 79-80) destaca que

[...] a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em agosto de 1998, formulou o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”. [...] O documento apresenta, então, suas orientações a respeito dos seguintes itens: perfil profissional da educação, competências e áreas de atuação, eixos norteadores da “base comum nacional”, princípios e componentes para organização curricular, e, por fim, duração dos cursos.

Percebe-se que o processo de gestação de novas diretrizes curriculares foi longo. Iniciado na década de 1990, apresentou várias divergências no tocante aos caminhos que seriam utilizados para a reconstrução da educação brasileira. As novas diretrizes foram regulamentadas apenas em 2006, com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 1, de 10 de abril de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs 1/2006).

Esse novo mecanismo foi resultado de intensos debates e proposições formativas, que resultaram na legalização de suas características, finalidades, princípios e

procedimentos, que possibilitaram na criação de uma nova organização curricular e institucional do curso de Pedagogia, aplicando-se, como campos de atuação:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

Silvestre e Pinto (2017) debatem, em sua obra, a estruturação do curso de Pedagogia, a partir da promulgação das novas diretrizes curriculares – DCNs 1/2006 –, destacando os avanços, os limites, as fragilidades e os caminhos percorridos no que concerne à nova identidade adquirida e os percursos do processo de formação dos estudantes.

Segundo os autores, discussões acerca do curso de Pedagogia foram realizadas sem uma racionalidade ordenada, utilizando-se de caminhos políticos e ideológicos plausíveis, que se multiplicaram no decorrer de sua história. Mesmo assim, os debates realizados até a regulamentação das novas diretrizes ganharam um caráter subjacente e harmônico, desencadeando-se assim no referido instrumento normativo.

Definindo, de início, o curso de Pedagogia como uma licenciatura, a Resolução atendeu às proposições hegemônicas na época. Para que as outras proposições e outros entendimentos pudessem também ser contemplados, estendeu as possibilidades de ação para mais de uma licenciatura e acolheu ainda uma extensa variedade de perspectivas de trabalho pedagógico que transcendia os limites das instituições escolares. (SILVA JUNIOR, 2017, p. 8)

Nesse sentido, os profissionais egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia passam a dispor de uma formação que expande seus campos de atuação. Com a ampliação dos espaços de trabalho, os pedagogos passaram a ser formados como educadores polivalentes, com possibilidades para exercer, em espaços escolares e não escolares, o ensino, a pesquisa e a extensão; funções técnicas e administrativas de gestão, orientação e mediação pedagógicas dentre outras. Para Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 580),

[...] encaminhou-se, para essa licenciatura, a incumbência de formar, na Educação Superior, o professor polivalente para atuar na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fora isso, alinhou-se, como intenção para licenciatura, a formação do profissional para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares, comungando, dessa maneira, com o perfil identitário defendido na história pela ANFOPE e por outras entidades representativas da área de Educação (ANPED, FORUMDIR, CEDES, entre outras) que circunscreviam a formação do profissional da Educação, de modo geral.

Para vários autores, dentre eles Libâneo (2010), essa polivalência não pode ser considerada uma virtude, mas um problema que deve ser encarado, tendo em vista os conceitos, os princípios e os objetivos do curso, que são influenciados direta ou indiretamente por interesses políticos e econômicos. Ao definir a docência como a base de formação do pedagogo, o curso acaba descaracterizando aspectos teórico-pedagógicos inerentes à proposta inicial de formação desses profissionais. Por outro lado,

Embora se identifique essas distorções nas DCNs do curso de Pedagogia, é importante destacar e reconhecer o grande avanço obtido com a formação dos professores para atuarem nos Anos Iniciais da Educação Básica. Trata-se de um avanço político inquestionável num país de tradição histórica extremamente elitista no campo educacional. Elevar a formação dos professores que lecionam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do nível médio para o nível superior, tem que implicar em avanços nesses processos formativos, de modo que efetivamente contribuam com as aprendizagens das crianças pequenas provenientes das classes populares. (PINTO, 2017, p. 175)

As considerações realizadas acerca da Resolução CNE/CP n. 1/2006 levam-nos a perceber alguns pontos importantes de reflexão. No entanto, vários autores as têm como um avanço significativo para a consolidação da Pedagogia enquanto curso de nível superior de formação de professores, trazendo também em seu conteúdo uma maior clareza quanto à identidade do pedagogo e de seus respectivos campos de atuação.

Ao estabelecer a nomenclatura “pedagogo” para o profissional formado no curso de Pedagogia e definir como espaços de atuação tanto os ambientes escolares como os não escolares, o referido instrumento normativo direciona variados campos para a atuação desse profissional no mundo do trabalho.

Entretanto, quando Libâneo (2010) traz em suas discussões uma pedagogia *stricto sensu*, contrapõe a uma das teses defendidas pela Associação Nacional

pela Formação dos Profissionais da Educação¹ (ANFOPE), de que o curso de Pedagogia deve ter como foco a formação pedagogos professores para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, enfatizando a docência como a base da formação pedagógica dos profissionais pedagogos. Para o autor, as modificações apresentadas no documento norteador da ANFOPE “[...] acabaram por comprometer características positivas do curso de Pedagogia regido pela Resolução CFE nº 252/69.” (LIBÂNEO, 2010, p. 10).

Nesse sentido, a inclusão, na base de formação do pedagogo, de disciplinas destinadas à formação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, desencadeou uma sobrecarga no currículo do curso de Pedagogia. Em decorrência disso, as disciplinas teóricas, como teorias e fundamentos da educação, e as específicas da formação do exercício profissional do pedagogo, como administração, orientação, planejamento, avaliação, gestão, pesquisa e supervisão educacional, perderam espaço no espectro curricular dos cursos.

O centro da discussão está no cerne da retirada de estudos teóricos e sistemáticos da pedagogia, o que diminuiu a possibilidade de formar o pedagogo para ser um pesquisador em educação. Essa é a questão-chave apresentada por Libâneo (2010), em que

[...] a identificação dos estudos sistemáticos da pedagogia com o curso de formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2010, p. 11).

A formação de professores, pedagogos e o percurso formativo do curso de Pedagogia foram as temáticas presentes no processo construtivo das novas diretrizes. Entretanto, segundo Libâneo (2010, p. 9) algumas questões cruciais não tiveram consenso, dentre elas:

[...] o que deve ser um curso de Pedagogia, o que define um trabalho como “pedagógico”, em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do

1 A Anfope foi criada para discutir e refletir sobre a reformulação dos cursos de formação de profissionais para a educação, por meio de temas de grande relevância como a formação de professores, a valorização dos profissionais da educação, a organização da base nacional comum, a gestão democrática nas escolas, dentre outros.

pedagogo, se há lugar para especializações ou habilitações, qual a diferença entre pedagogo e professor, pedagogo e educador etc.”

Percebe-se que a falta de regulamentação e clareza quanto à profissão do Pedagogo e seus respectivos campos de atuação nos diferentes espaços formativos colocam em xeque sua função social. Ao colocar a docência como centro da formação profissional, acaba limitando sua *práxis* que está para além da ação docente em sala de aula, pois conforme Libâneo (2010) todo pedagogo é professor, mas nem todo professor é pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico e legal do curso de Pedagogia no Brasil mostrou-nos os enormes desafios que o curso enfrentou (e tem enfrentado) para sua consolidação enquanto teoria educacional e pedagógica, bem como as dificuldades vivenciadas na construção da identidade profissional dos pedagogos.

A Pedagogia, enquanto ciência da e para a educação, ao articular sua *práxis* aos diferentes processos formativos, foca sua análise educativa no estudo dos fenômenos educativos, sendo portanto uma teoria fundamental e presente no currículo das outras licenciaturas, por meio das “disciplinas pedagógicas”.

A discussão dos aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia no Brasil, a partir da visão de Silva (2006) e Cruz (2011), nos possibilitou realizar uma reflexão da identidade do curso de Pedagogia, a partir de seus marcos históricos e legais. Pelas autoras foi possível problematizar as mudanças ocorridas na estrutura curricular do curso, mediante as influências econômicas, políticas e culturais na sociedade brasileira. Além disso, nos possibilitou visualizar um retrato panorâmico das políticas e dos movimentos educacionais que contribuiram para a concepção do curso de Pedagogia como percebemos no contexto atual.

A reflexão acerca dos desafios e das contribuições enfrentados pelos profissionais da pedagogia para os processos pedagógicos de orientação, mediação e gestão na educação nos levou a entender e compreender os desdobramentos históricos do curso de Pedagogia no contexto social e educacional brasileiro. Além disso, ao destacar os desafios que o curso enfrentou (e enfrenta) para a construção da identidade de seus profissionais egressos, evidencia marcos necessários para continuar o enfrentamento das divergências e contradições que pedagogia na sociedade contemporânea.

E no contexto atual, destaca-se a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs de 2019), dentre eles o curso de Pedagogia. As novas diretrizes está sendo objeto de análise e diversos movimentos da área da educação e pesquisadores em educação estão pressionando os legisladores para que revoguem esse documento. De acordo com as reflexões, análises e estudos já realizados, a Resolução 2/2019 regulamenta um mecanismo centralizador, o que acarreta na construção de um currículo que terá como ponto principal a aprendizagem de conteúdos e metodologias de ensino destinadas à aquisição de habilidades e competências para o exercício docente. O estudo posterior desse documento é importante e necessário para compreender a dinâmica atual que está proposta para o curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Lei n. 4.024/1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Parecer n. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento n. 11, pp. 59-65, 1963.

BRASIL. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRASIL. **Resolução nº. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

HOUSSAYE, Jean (et. al.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447/4463>>. Acesso em 23 jul. 2023.

PINTO, U. A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 163-184.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA JUNIOR, C. A. Prefácio. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 07-16.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.020

RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE DE UM COLÉGIO MILITARIZADO DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA¹

HIGO BATISTA FERREIRA

Mestrando em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, higoferreira8@gmail.com;

CLEA CARDOSO DA ROCHA

Mestra em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, ccrocha@uefs.com;

RESUMO

O tema relação escola-comunidade vem ganhando cada vez mais destaque em âmbito educacional, sendo necessárias investigações para conhecer como e onde ela acontece, mediante as realidades e particularidades de cada local, nesta pesquisa destaca-se essa relação em um contexto militarizado. O presente artigo é oriundo de um estudo de caso e teve por objetivo compreender a relação escola-comunidade pré e pós a militarização de uma instituição de ensino da rede estadual no município de Feira de Santana-BA. Por meio da aplicação de entrevistas e de questionários, foi possível diagnosticar a relação entre o colégio e as pessoas da comunidade na qual está inserido tanto anterior à militarização quanto no contexto atual. Foram entrevistados cinco grupos de pessoas (professores – atuantes pré e pós militarização, direção civil, ex-estudantes e pessoas da comunidade do entorno) e coletados 353 resultados com a aplicação de questionário aos atuais estudantes que compõem o quadro discente dos três turnos de funcionamento da instituição, no ano de 2022. Os resultados encontrados evidenciaram a mudança dessa relação ao longo dos anos, decorrente do processo de militarização, que também possibilitou uma ampliação da zona de influência da escola no que diz respeito a estudantes matriculados, que são de vários bairros de Feira de Santana e também, de municípios vizinhos. Propõem-se que esta realidade

1 Artigo resultado do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana do autor principal.

aqui descrita venha a ser gradativamente repensada e modificada, tendo em vista a importância da relação escola-comunidade em benefício de uma educação acessível e de qualidade a todos.

Palavras-chave: Escolas cívico-militares, Militarização, Zona de influência.

INTRODUÇÃO

Em um mundo em constantes transformações que impactam as variadas esferas sociais, a exemplo da educação, se faz necessário cada vez mais, aprofundar em temáticas que discutem as realidades destes impactos. Dentre as mudanças no meio educacional destacam-se os processos de militarização das escolas públicas brasileiras, que tem ganhado cada vez mais destaque principalmente, com a conjuntura política do país, em que o fomento de um modelo de escola denominada “cívico-militar” (Santos et al., 2019) tem favorecido uma expansão em todo o território nacional.

Com a justificativa de conhecer, investigar e discutir mais esta realidade educacional, a presente pesquisa se debruçou em analisar a relação escola-comunidade em um contexto militarizado. Uma temática muito conhecida no âmbito da educação, mas, pouco discutida neste contexto. O objetivo da presente pesquisa se concentrou em compreender a relação escola-comunidade pré e pós militarização de uma escola situada em um bairro periférico do município de Feira de Santana. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo, direcionada para um estudo de caso por constituir-se até então na única escola militarizada no município, a qual foi escolhido mediante as experiências vivenciadas pelo pesquisador nos períodos de estágios supervisionados e atividades desenvolvidas enquanto voluntário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Todo o período de vivência, entre os anos de 2018 e 2021, foram marcados por algumas inquietações relacionadas à temática da pesquisa: “Por que escolher aquela escola para militarizar? Quais as influências na dinâmica do bairro? Qual é o público discente que frequenta a escola?”, “A escola é aberta às pessoas da comunidade do entorno?”, “As relações escola-comunidade mudaram ao longo dos anos?”.

Na tentativa de responder aos questionamentos, foram traçados três objetivos específicos: investigar as contribuições da transição da escola para o regime militar na dinâmica e organização do bairro; Comparar as relações comunidade-escola numa escala temporal de transição; Analisar qual a relação da comunidade do bairro com a escola, sejam em estudantes matriculados, relações de trabalho ou outras atividades. Para solucioná-los foram realizadas pesquisa documental, atividades de campo na escola e vizinhança, observações participantes que versam desde o período em que o pesquisador foi pibidiano e estagiário no colégio, além de entrevistas semiestruturadas e aplicações de questionário.

É importante salientar que, ainda que se tenha vários conceitos e compreensões acerca do que vem a ser “comunidade”, na presente pesquisa foi levado em consideração a comunidade do entorno da escola, a qual é composta por pessoas que podem ou não estar inseridas também à comunidade escolar.

Vale apontar que, ainda que o contexto de fomento aos modelos de escola cívico-militares tenha sido uma realidade no ano de 2019, via Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019), que visava a criação do Plano Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), e sido revogada em julho de 2023, através do Decreto nº 11.611 (BRASIL, 2023), não recai sobre a escola-campo analisada na presente pesquisa já que, a militarização da mesma foi um processo anterior a toda essa realidade transitória de governo e implementação e retirada de modelos escolares deste caráter.

METODOLOGIA

A pesquisa se configurou enquanto qualitativa ou naturalística pois, como afirma e caracteriza Bogdan e Biklen (1982), este tipo de pesquisa tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, por isso, é adequado também, em chamá-la de naturalística.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos mediante o contato do pesquisador com a situação estudada, a enfatizar mais o processo que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan; Biklen, 1982). No contexto educacional é uma metodologia com potencial que se desdobra em abordagens, que na presente pesquisa se destaca para a de estudo de caso à qual, André (1984) distingue de outras abordagens, principalmente, por seu caráter singular e sua ênfase no particular, implicando que o objeto de estudo seja examinado como único. Além de, possibilitar o conhecimento e compreensão dos problemas e do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (Ludke; André, 1986).

A natureza de unicidade da presente pesquisa, e conseqüentemente, sua abordagem como um estudo de caso, ainda se enfatiza pelo fato de, o objeto de estudo, o colégio militarizado analisado, ser o único, até o ano de 2022, neste modelo no município de Feira de Santana, tornando exclusivo o desenvolvimento da pesquisa na temática proposta e com um procedimento metodológico coerente para esta realidade.

É importante destacar que, a pesquisa encontra-se amparada em projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS) sob a Resolução CONSEPE 061/2008 – Projeto Estágio Supervisionado e Pesquisa: possibilidades de produção de conhecimento na Licenciatura em Geografia da UEFS (UEFS, 2008).

ATIVIDADES DE CAMPO: APLICAÇÃO DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIO.

Para a coleta dos dados levantados, foram realizadas atividades de campo na escola analisada, CPMDP, e no bairro que o circunda, o Campo Limpo, no município de Feira de Santana. Esta atividade foi importante mediante a necessidade de ouvir e dialogar com os sujeitos da pesquisa, o que possibilitou uma compreensão melhor e mais apurada da realidade da relação escola-comunidade.

Os sujeitos da pesquisa foram: cinco professores que vivenciaram e cinco que não vivenciaram o processo de transição da militarização da escola; dois gestores civis, quatro ex-estudantes e quatro pessoas da comunidade do entorno - moradores do bairro, um total de quinze sujeitos entrevistados. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, em que a mesma se desenrola mediante um esquema básico, mas não muito rígido e se necessário, passível de adaptações (Ludke; André, 1986). A aplicação deste instrumento se fez eficaz por possibilitar uma captação corrente e imediata da informação que se desejava, além da possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações (Ludke; André, 1986).

Além das entrevistas também foram aplicados questionários digitais com os estudantes que frequentavam a escola no ano de 2022. A proposta deste questionário foi de quantificar e analisar a zona de influência da escola campo, mediante a aplicação de cinco perguntas que versavam acerca da origem e residência dos estudantes bem como, se recordavam de atividades realizadas na escola que tiveram a participação da comunidade do entorno. Foi um questionário aplicado com estudantes dos três turnos, sendo respondidos 208 do matutino, 103 do vespertino e 42 do noturno, totalizando 353 respondentes. É importante destacar também que, a aplicação dos questionários além de possibilitar a aquisição de dados para a presente pesquisa também foi uma solicitação por parte da gestão da instituição, por contribuir em informações que eles também não possuíam acerca do alcance

territorial desta unidade escolar, esses dados foram espacializados e entregues à instituição.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

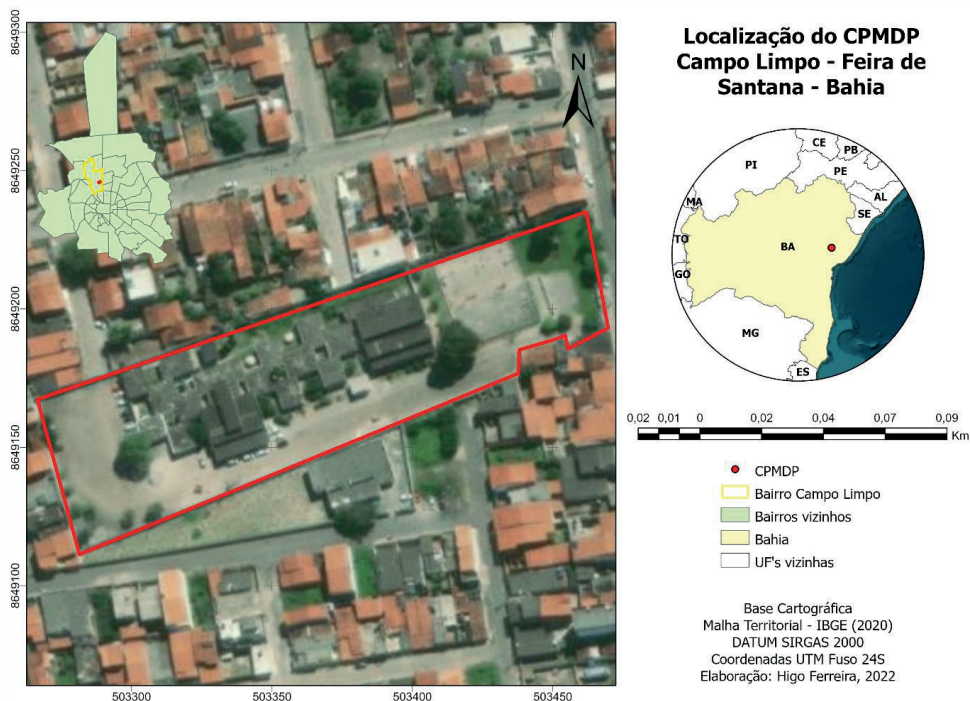
A técnica utilizada para organização, sistematização e análise dos dados coletados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que dentre suas características destaca-se primeiramente na qualificação das vivências do sujeito assim como, suas percepções sobre objetos e fenômenos determinados. Além de, descrição do conteúdo durante a comunicação seja através de falas ou textos (Bardin, 1977).

Por meio das etapas de organização, codificação e categorização, a Análise de Conteúdo foi escolhida por possibilitar técnicas de análise que agregassem uma melhor interpretação dos dados obtidos via entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Limitado a Norte com os bairros Novo Horizonte e Pedra Ferrada; ao Sul com os bairros Sobradinho e Baraúna; a Leste com o Parque Ipê e Cidade Nova e a Oeste com o Gabriela, o bairro Campo Limpo tem sua história registrada desde a fundação do município de Feira de Santana (Santos; Silva, 2003). Foi ele, também, local de trânsito dos tropeiros e um dos primeiros bairros a ser habitado, tendo sua origem por volta de 1937, mediante a partilha da Fazenda Pombinhos, onde havia um local que, segundo a comunidade, tudo que se plantava, morria e por isso, o apelidaram de Campo Limpo, mantendo-o com este nome até os dias atuais (Santos; Silva, 2003).

Figura 1 - Mapa de localização do CPMDP



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

O CPMDP é uma instituição pública sob dependência administrativa do Estado da Bahia, com modalidades de ensino regular e EJA, abrangendo turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O colégio possui funcionamento diário nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo o último o único a não aderir ao processo de militarização da instituição. Mas, ainda que não siga à risca o regimento escolar militar, é exigido dos estudantes algumas regras que versam em especial pelo fardamento (mais simples e acessível, mas padrão - calça, camisa branca e sapato fechado).

A escola foi inaugurada em setembro de 1982, e começou suas atividades em 05 de abril de 1983, tendo inicialmente, todas as séries da educação básica. Posteriormente, entre os anos de 2004 e 2005 (fase de transição), mais precisamente no dia 31 de março de 2005 a militarização entrou em vigor, e seu funcionamento se estabeleceu com a adesão do ensino fundamental II e ensino médio sob regimento militar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ENTREVISTAS

Os dados foram sistematizados mediante aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Das entrevistas realizadas foram selecionadas duas perguntas-chave, que comungavam e tinham uma intenção maior e mais conectadas com os objetivos da pesquisa, em que se destaca a própria relação escola-comunidade e a opinião deste processo transitório cívico-militar. Além disso, os dados coletados com a aplicação do questionário aos estudantes foram espacializados e apresentados em mapas (figuras 2 e 3).

As entrevistas realizadas foram agrupadas em quatro grupos que são, professores (pré e pós militarização), direção civil, ex-estudantes e comunidade do entorno. A escolha destes grupos se deu mediante a necessidade de conhecer, analisar e entender quais as percepções e compreensões que estes possuem acerca da temática central (relação escola-comunidade) bem como, suas experiências e vivências quanto à realidade e processo de militarização do CPMDP.

Os grupos-alvos dos professores pré e pós militarização bem como a direção civil são compostos por profissionais de diversas áreas de conhecimento como, geografia, história, letras com inglês, biologia e matemática. Esta diversidade de profissionais e áreas foi importante para obter conhecimento da opinião dos mesmos sobre o tema, sem restrição à área da Geografia, que possuem um conhecimento específico acerca do espaço. É importante destacar que, vários dos professores possuem muitos anos de experiência docente. Os ex-estudantes selecionados são estritamente do curso de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e esta escolha se deu pela facilidade de acesso e proximidade do pesquisador com os mesmos. Já as pessoas da comunidade foram indicações de um dos entrevistados, que também é morador do bairro, o que destaca principalmente as vivências das mesmas com a escola.

As perguntas-chave selecionadas para a codificação foram: “O que você entende por relação escola-comunidade?” e “Qual a sua opinião acerca do processo de militarização das escolas?”. Estas foram escolhidas por serem comuns a todos grupos-alvos das entrevistas. Para isto, criou-se uma unidade de registro, que é a unidade de significação a codificar (Bardin, 1977), baseando-se na categoria: palavras. Esta categoria foi utilizada mediante análise do conteúdo das respostas das

entrevistas, onde se notou algumas palavras “diagnósticas” e que inferem a compreensão que os entrevistados têm sobre o tema e, conseqüentemente, ao que está sendo perguntado.

Dos resultados obtidos, foi possível notar que, ao serem questionados sobre o que entendiam por relação escola-comunidade, os professores que estavam antes do processo de militarização (aqui designados por “PRÉ”) achavam que esta relação é **imprescindível**, em que a escola deve **aceitar** os estudantes de sua comunidade afinal, a mesma está **inserida** em uma comunidade maior, que é o bairro. Já os professores que não vivenciaram o processo (designados por “PÓS”) e chegaram pós militarização, pensavam esta relação em uma perspectiva de **interação e relacionamento** constante com a comunidade, em que a escola esteja com os **portões abertos** e acessível às pessoas.

O grupo que compõe a direção civil da escola apresentou uma ideia de que esta relação também está associada à **interação**, porém, aliado a isto, a concepção de **pertencimento**, em que a escola deve fazer e é parte da comunidade. Para os ex-estudantes esta relação estava mais associada à **participação** da comunidade com a escola, e que esta deve ser uma relação **obrigatória** e **necessária**. Além disso, eles enfatizaram a escola como um espaço de **reflexo** da comunidade, tanto dos problemas e pontos negativos como, dos pontos positivos também. Já as pessoas da comunidade que participaram das entrevistas, comungaram de que é uma relação **boa, importante** e também de **participação** da escola com a sua comunidade.

Com as respostas acima citadas foi possível diagnosticar que, os grupos possuem algum conhecimento do que vem a ser relação escola-comunidade, e pensam acerca desse tema, e apresentam exemplos particulares de suas vivências com o CPMDP. Ainda que expusessem ideias que são fundamentais para esta relação como, a necessidade de participação, interação e pertencimento, nenhum deles apresentou o reconhecimento da escola como instituição com potencial transformador e que sua interação com a sociedade pode modificá-los, mediante conhecimento da sua comunidade por parte da escola, como afirma Piletti (2004 apud Silva, Gomes; Santana, [201-], p.4).

Ao serem questionados acerca da relação da escola com a comunidade do entorno antes da militarização, se recordaram de eventos que eram realizados. Os professores “pré” responderam que a escola possuía portas abertas a todos, com afirmações como: “A escola fazia parte do cotidiano do Campo Limpo. Era um

espaço comum, comunitário” e “Sempre a gente convidava a comunidade”, além dos eventos que aconteciam como, as gincanas, campeonatos, amostras de trabalhos e torneios. Semelhante a estas respostas, as pessoas da comunidade também apresentaram a mesma opinião. Isto enfatiza a importância da escola como uma instituição social, que depende da sociedade e das relações e alianças estabelecidas com as famílias, com outras escolas, com a população (Gadotti, 2007), apontando-a ainda, como afirma Dayrell (1996), como um espaço sócio-cultural, levando em conta seu dinamismo, seu cotidiano, o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição (Dayrell, 1996).

Aos sujeitos que compõem a direção civil também foi feita uma pergunta semelhante, se há uma relação de aproximação com a comunidade do entorno nos dias atuais (como havia antes da militarização), e houve um consenso, negando essa relação atualmente, causando um forte sentimento entre as partes, “É uma coisa que eu sinto muita falta”.

Comungando a esta realidade de menor interação com a comunidade, os professores “pós”, ao serem indagados se notavam alguma interação da escola com as pessoas do bairro, as respostas em sua maioria também foram negativas: “Não, não há”, “[...] a gente desenvolve vários projetos na parte externa da escola (ainda nos perímetros da escola), só que não dá tanta facilidade para que outras pessoas cheguem por conta da segurança”. Já os ex-estudantes não recordava de atividades assim ou as que se recordava eram bem pontuais e tinham pouca ou quase nada de interações entre as partes, afirmavam alguns ainda que, “O que consigo recordar de escola se relacionando com a comunidade são os desfiles, que a gente desfilava e aí tinha contato com as pessoas da rua, elas assistiam e tal”. Foi notório nestas respostas o não acesso e conseqüente falta de interação entre a escola e comunidade do entorno, compactuando com a discrepante mudança pré e pós militarização do CPMPD.

Aos professores (pré e pós) e a direção civil ao serem questionados acerca do conhecimento das pessoas que são do bairro Campo Limpo, que tinham acesso à escola atualmente, sejam estudantes, funcionários ou professores, foram assertivos em concordarem que, existem estudantes, alguns professores mas, principalmente, funcionários que são do bairro, e conseqüentemente, possuem um acesso mais facilitado a escola. A esta realidade cabe salientar que, ao contingente de estudantes pertencentes do bairro, muitos são do turno noturno, que, como já

dito anteriormente, é um turno não militarizado, mas que, aplica algumas normas em seu funcionamento.

Em relação a questões se houveram mudanças no bairro com a implantação do CPMDP, muitos consideraram mais o aspecto segurança como fator “decisivo” na mudança ou não mudança local, e com isso não houve um consenso entre as partes. Professores “pré” confirmaram uma melhora parcial na segurança do bairro com a instalação do CPMDP, em oposição, os professores “pós” que negaram esta queda na violência local, e enfatizaram para opiniões como, “Com relação a redução de violência com a presença do CPMDP, isso não interfere em nada”, “A implantação da escola militar é para proteger os estudantes que frequentam a escola naquela comunidade. O objetivo nunca foi resolver o problema do bairro. Não vai ser uma escola, com muros altos, fechada, que vai resolver os problemas da dinâmica da violência dos bairros.”. A mesma opinião também foi compactuada pelos moradores, “Mesmo com o colégio aqui, ainda acontecem muitos assaltos por aqui. Aqui sempre teve e continua tendo, não diminuiu muito, não. Não inibiu a violência com a presença da escola.”. É notório que, o fator violência é invariável com a presença de escolas desse porte, ainda que seja um dos principais argumentos utilizados para a implantação de regime cívico-militares, como discutido também por Oliveira; Sampaio (2021).

Foram feitas também, perguntas relacionadas às mudanças imediatas no bairro e na escola com a militarização da instituição, e as respostas foram em sua maioria enfatizadas em: “A escola se fechou para a comunidade”, opinião compartilhada por professores “pré”, direção e moradores. Mas, este “fechar” foi gradual e processual. No início da militarização não houve uma imposição de expulsão da comunidade, em especial dos estudantes que ali já frequentavam. A dinâmica se deu da seguinte forma: estudantes já matriculados continuaram a estudar, e à medida que as turmas se renovava aconteciam os processos seletivos para a matrícula na instituição, inicialmente, via avaliação de conhecimentos, em que os estudantes deveriam obter média 7 e, posterior a isto, se iniciou apenas a matrícula mediante sorteio (que acontece até os dias atuais), em que há cotas para filhos de militares, servidores públicos e civis em geral.

As mudanças decorrentes do processo de militarização foram uma surpresa para todos os envolvidos, professores “pré”, direção e moradores se recordaram e relataram o período. Os professores “pré”, responderam que, ainda que estranhassem, houve uma aceitação, principalmente no aspecto segurança e disciplina, que

se imaginaria vir a melhorar com a implantação da Polícia Militar na instituição. Já a direção civil, afirmou a negação, inicialmente, do processo transitório, já que foram surpreendidos com a notícia. Isso contribuiu para que houvesse alguns conflitos, mas que cessaram ao longo do tempo e das vivências. E com isso, se estabeleceu o reconhecimento da necessidade e importância da parceria e do compartilhamento das direções (civil e militar) em prol da melhor educação para os estudantes. Nesta gestão compartilhada entre Secretaria de Educação (SEC) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP) – Polícia Militar, que se estabelece a formação cívico-militar, a contemplar filhos de militares, servidores e civis (Santos; Vieira, 2019).

Já os moradores afirmaram sobre a receptividade da militarização, principalmente, por acreditarem na melhoria do estigma de violenta que se tinha da escola: “Foi uma surpresa, todo mundo gostou, porque a gente acreditava que quando mudasse, a violência iria acabar, como realmente acabou, deixou de ser um colégio violento”. Já aos professores “pós”, esta realidade não foi vivenciada em sua transição, e estes entrevistados afirmaram que foi o primeiro colégio da Polícia Militar com o qual tiveram contato, sendo uma surpresa e causando estranhamento, também para eles, a dinâmica diferente de um colégio civil “normal”, em que destacaram as “novidades” que foram, as condutas disciplinares, hierárquicas e de segurança pregadas pelo militarismo, o que corrobora com Santos; Vieira (2019), que abordam que com uma proposta escolar diferenciada, os colégios da Polícia Militar (CPM), possuem metodologias, finalidades, normas, valores, organização e funcionamento distintos das outras escolas (Santos; Vieira, 2019), justamente por apresentar sua gestão compartilhada, como sinalizado anteriormente.

E por fim, foi perguntado a todos os entrevistados: “Qual a sua opinião acerca do processo de militarização das escolas?”. Esta pergunta, bem como a pergunta sobre a compreensão da relação escola-comunidade, foi analisada mediante aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e também codificada por palavras-chaves ditas no discurso dos entrevistados à esta pergunta. Foi uma pergunta comum a todos os grupos-alvos, e houve diversas respostas, algumas de comum acordo com o processo de militarização das escolas, mas, com ressalvas acerca disso.

Quanto aos professores “pré”, foi possível notar uma discordância inicial acerca do processo, principalmente, no que tange a necessidade de uma instituição militar inserida em uma escola como via disciplinatória: “a militarização é o último recurso disciplinar, por que nenhum professor tem formação específica para um

colégio militar”, e “Eu acredito que as escolas deveriam ter uma dinâmica própria, sem precisar do militar para ter uma disciplina”. Ao passo que discordaram, em partes, houve um reconhecimento que, o fator **disciplina** ainda não foi pensado e conquistado de forma eficiente pela educação e pelas pessoas que a compõem, recorrendo a via militar como suporte para isto. Já aos professores “pós” houve opiniões favoráveis, destacando as **gestões** como fatores decisivos no processo para que o mesmo venha a ser **benéfico** ou não, além de opiniões que comungam às questões do **respeito e hierarquia**, presentes na cultura militar e que podem impactar positivamente na dinâmica escolar. E por fim, o fator **modelo/tipo** de escola que se tem com o processo de militarização, o qual nem sempre é de fácil **adaptação** por parte dos estudantes, e isto é um fator de grande relevância ao se discutir este processo.

Já a direção civil, mediante a experiência vivenciada ao longo de 17 anos de militarização do CPMDP, comunga com a ideia da dificuldade que há na interação de dois extremos (civil e militar), mas destacou a importância de **parceria** necessária e fundamental entre as partes em benefício da educação dos estudantes. E além disso, destacaram também os fatores **hierarquia e disciplina** como chaves importantes deste processo, refletindo também para os sucessos que recaem sobre a instituição como, os altos índices de aprovação em vestibulares bem como, em universidades via notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para os ex-estudantes prevaleceram os fatores **respeito, hierarquia e disciplina** como vantagens do espaço militarizado para uma melhor fluidez de um ambiente escolar mais produtivo, o que favorece também para outros fatores destacados como, **uniformidade** (não há distinção entre os estudantes na execução de tarefas e responsabilidades aplicadas), a **organização** e as **regras** bem estabelecidas. Porém, destacaram ainda, como alguns professores, como um modelo que não é **adaptativo** para todos os estudantes. E além disso, houve relatos também da naturalização de **pessoas armadas** no interior da escola (o que é de desgosto para alguns) e no discurso e prática **meritocrática** no ambiente escolar, favorecendo até mesmo a competição e disputa entre os estudantes.

E por fim, as respostas dos moradores, que versaram na concordância do processo de militarização, enfatizando, mais uma vez, as questões de disciplina, respeito e segurança que o modelo de escola CPM pode favorecer ao aluno bem como, a família. Porém, uma questão unânime entre as respostas foi, o acesso à escola. O fardamento (um fator muito destacado) e os processos seletivos e consequente

exclusão da comunidade é um desagrado para elas, que ainda sugeriram vias facilitadoras que consigam contemplar e favoreçam à uma maior inserção de jovens da comunidade à escola. Dentre as sugestões destacaram-se a criação de uma “cota” para a comunidade. Como em grande maioria da realidade educacional brasileira, é comum a escola contemplar os habitantes de suas áreas mais próximas, principalmente pela facilidade de deslocamento e segurança (destacado também pelos entrevistados), logo, se justifica o desagrado para alguns acerca do acesso à escola. Este acesso de estudantes matriculados do bairro refletirá nos resultados apresentados a seguir, que evidenciam as zonas de influências da escola.

QUESTIONÁRIOS

Os resultados dos questionários permitiram uma complementação das entrevistas, que comungam com um diagnóstico das zonas de influência do CPMDP em nível bairro e municípios que contemplam estudantes que, no ano de 2022, compuseram o quadro discente escolar. O questionário foi divulgado e encaminhado para todos os estudantes da escola, mas obteve-se retorno de 353 estudantes dos três turnos. Esse quantitativo se justifica devido a uma janela temporal estabelecida para a obtenção dos dados, o que impossibilitou o alcance de todo o corpo discente da escola. Ainda assim, não houve prejuízos porque este não era o objetivo principal da pesquisa.

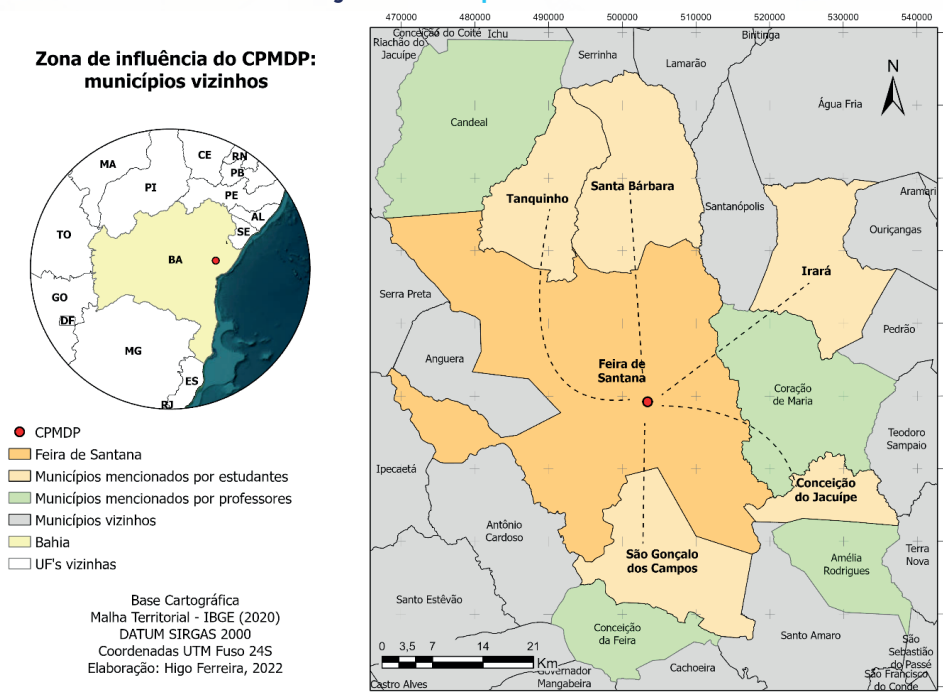
A aplicação do questionário teve como objetivo a coleta de dados que possibilitasse o quantitativo de estudantes do CPMDP que residem ou não no bairro Campo Limpo bem como, se recordam de atividades realizadas na escola que contaram com a participação da comunidade do entorno.

Ao serem perguntados acerca do turno que estudavam, 208 estudavam no turno matutino (58,9%), 103 no turno vespertino (29,2%) e apenas 42 foram do turno noturno (11,9%). Estes resultados dimensionam aqueles que estão sob o regimento escolar militar, e os que não estão. A permanência do turno noturno é considerada por muitos professores da instituição como “um ato de resistência”, já que esta não é uma realidade de outros colégios militares na Bahia, que não apresentam funcionamento neste turno.

Acerca do município de origem, 84,4% ou 298 estudantes responderam que são do município de Feira de Santana, enquanto os outros 55 estudantes (15,6%) são de distintos municípios baianos e até mesmo, de outros estados como, São

Paulo e Minas Gerais. Aqueles que residem em Feira de Santana são um total de 334 estudantes (94,6%), enquanto os outros 19 (5,4%) são residentes de municípios vizinhos como, Tanquinho, Santa Bárbara, Iará, Conceição do Jacuípe e São Gonçalo dos Campos (Figura 2).

Figura 2 - Municípios vizinhos



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

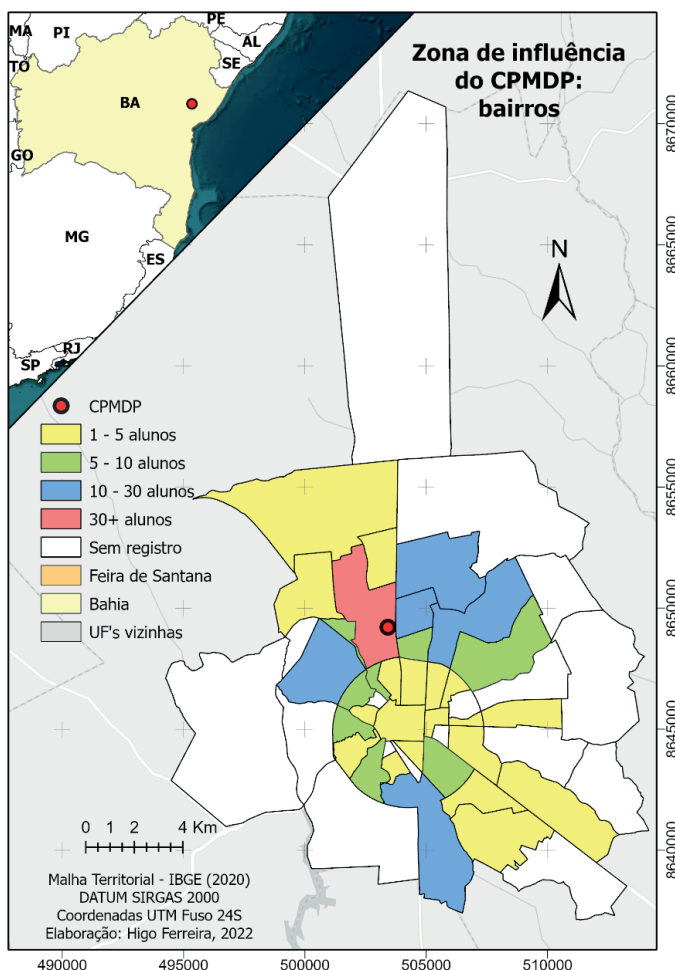
Estes dados revelam a zona de influência do CPMDP com os municípios vizinhos a Feira de Santana e, foi enfatizado ainda por algumas contribuições de professores entrevistados, que destacaram também outros municípios contemplados por essa zona, mas que, não foram diagnosticados nas respostas dos estudantes. É importante enfatizar que estes resultados são apenas uma amostra da influência real, que acaba por não revelar algumas outras questões em torno desta problemática como, a de que muitos estudantes são originários destes municípios, e também de outros mas, se mudaram para o bairro ou município de Feira de Santana para estudarem na instituição.

Foi feita uma pergunta para conhecer melhor se estes estudantes são residentes no bairro Campo Limpo, e se obteve como resposta um total de 98 (27,8%) estudantes residentes enquanto os outros 72,2% ou 255 são de outros bairros de Feira de Santana. Este dado enfatiza a falta ou uma pequena parcela de estudantes do próprio bairro na escola, inferindo assim, uma possível ou baixa relação da escola com as próprias pessoas da sua comunidade de entorno.

Complementar aos dados de municípios vizinhos, a figura 3 destaca os bairros e o quantitativo de estudantes que deles são originários e estudam no CPMDP. Em amarelo, os bairros de Pedra Ferrada, Novo Horizonte, Asa Branca, Subaé, SIM, Aviário, Centro, Pedra do Descanso, CASEB dentre outros, em que há entre 1 e 5 estudantes. Em verde, Cidade Nova, Conceição, Mochila, Pampalona e outros, com frequência de 5 a 10 estudantes. Já em azul, Papagaio, Gabriela, Tomba, Mangabeira e Parque Ipê, com 10 a 30 estudantes. E por fim, o próprio bairro Campo Limpo, com 30 ou mais estudantes.

Porém, como enfatizado anteriormente, é preciso considerar que, este quantitativo pode não sinalizar a realidade escolar, afinal, o número de estudantes em todos os três turnos resultava em mais de 1000 estudantes, segundo informações disponibilizadas pela própria escola, então, os 353 que responderam correspondiam a uma parcela do total. Mas claro, uma amostragem necessária e importante no dimensionamento desta zona de influência do CPMDP. E quanto ao elevado número de estudantes que residem no Campo Limpo e estudam na escola (Figura 3), é preciso enfatizar que, muitos destes são de outros municípios mais distantes de Feira de Santana, o que inviabiliza um deslocamento diário, e acabam por optar em mudanças e residir no próprio bairro, próximo a escola, e com isso, pode-se inferir que, ao responderem ao questionário, tenham afirmado que residiam no bairro, refletindo nos dados desta realidade.

Figura 3 - Bairros



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

E por fim, ao serem questionados se recordava de atividades realizadas na escola que teve uma participação da comunidade local, 321 (90,9%) destacaram que não se recordava, em oposição a apenas 32 (9,1%) dos estudantes que responderam positivamente, destacando ainda algumas destas atividades como, gincanas, doações e desfile do 7 de setembro. Logo, se notou a pouca ou quase inexistência de atividades voltadas e/ou com a participação da comunidade de entorno, fortalecendo cada vez mais o distanciamento e pouca relação da escola com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que, as relações do CPMDP com a comunidade de entorno foram alteradas ao longo dos anos. Em seu período pré militarização havia uma interação maior desta com a escola. Como constatado nos relatos dos entrevistados, aconteciam eventos que de alguma forma possibilitavam um maior contato e troca entre as partes bem como, um acesso mais facilitado das pessoas do bairro ao interior da escola, e este acesso se vale tanto para a matrícula de estudantes, como o acesso ao espaço físico da mesma, a exemplo da utilização da quadra em campeonatos, também destacado nas entrevistas.

No que tange aos motivos de escolha da escola para ser militarizada, não foram encontradas evidências que apresentassem um motivo principal para isto. Mas pode-se inferir algumas hipóteses como: a proximidade da antiga escola com o Primeiro Batalhão de Ensino Instrução e Capacitação da Polícia Militar Bahia, além do que foi bastante dito pelos entrevistados: a violência no bairro. Ainda que no colégio, em sua fase pré militarização, houvesse registros de indisciplina dos estudantes, ações violentas, e o bairro em que está localizado tivesse o estigma também de violento, estes não foram diagnósticos concretos para responder ao questionamento. Este assunto também refletiu em questionamentos acerca da dinâmica do bairro e influência do CPM no mesmo, em que se constatou que, com a militarização, esta dinâmica foi pouca ou quase não alterada, em especial ao quesito segurança (principal aspecto destacado pelos sujeitos entrevistados), que houve pouca ou nenhuma alteração, e como relatado: "a presença militar, naquele espaço, não inibiu ações de marginais".

Já em relação a sua zona de influência e presença discente, foi constatado que, a escola já não apresenta majoritariamente uma maior presença de estudantes do bairro, com ressalvas claro, aos do turno noturno, que são do Campo Limpo e adjacências e dos que se mudaram e residem no bairro para estudar na escola. Esta realidade refletiu diretamente também, na zona de influência em nível municipal, que revelou a presença de muitos estudantes que residem em municípios vizinhos e migram diariamente para estudar. Em nível local, se reforçou essa zona de influência, que contempla diversos bairros do município de Feira de Santana. Ou seja, há cada vez menos estudantes do bairro, e este é um dos fatores que corroboram para a queda ou mesmo a inexistência na relação escola-comunidade que se estabelecia no bairro Campo Limpo e CPMDP.

Por fim, na tentativa de favorecer a um real panorama de como se encontra a relação escola-comunidade foi que a presente pesquisa se debruçou em investigar e claro, estimular para que novas pesquisas na área sejam realizadas, em especial se tratando de realidades em contextos militares ou militarizados, já que são processos em intensa expansão no meio educacional brasileiro. Propõe-se que, diante do exposto, a realidade estudada possa ser gradualmente revista, repensada e modificada, visando sempre a importância e necessidade de haver a parceria escola-comunidade em benefícios de uma educação de qualidade e acessível a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods**. Boston, Allyn and Bacon, 1982. Disponível em: http://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative_intro.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, UFMG, Belo Horizonte, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748941/mod_resource/content/1/Escola_Dayrell.doc. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.004**, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União - Seção 1, Brasília, p. 1, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.611**, de 11 de julho de 2023. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União - Seção 1, Brasília, p. 3, 2023. Disponível em: <https://www2>.

camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11611-19-julho-2023-794456-publicacaooriginal-168519-pe.html. Acesso em: 25 abr. 2022.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. E-book.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. v. 5, n. 31, São Paulo: Em Aberto, 1986.

OLIVEIRA, A. P. de; SAMPAIO, A. V. O. Militarização das escolas públicas: opção ou imposição? - uma proposta de pesquisa. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL - SEMINÁRIO GEPRÁXIS. 2021. Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista. 2021, v. 8, n. 8, p. 1-11. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9515> Acesso em: 22 abr. 2022.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

SANTOS, A. G. dos; VIEIRA, J. N. Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, RBPAE, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 725-744, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96074/55506>. Acesso em: 18 maio 2022.

SANTOS, C. de A. et al. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99295/55539>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTOS, J. dos; SILVA, M. A. da. Análise sócio-ambiental do bairro Campo Limpo-Feira de Santana/Ba. SEMOC - SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA. 2003. Salvador. **Anais...** Salvador. 2003. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2212/1/An%c3%a1lise%20s%c3%b3cio-ambiental%20do%20bairro%20Campo%20Limpo%20-%20Feira%20de%20Santana/Ba.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

SILVA, E.; GOMES, L. S.; SANTANA, V. H. **Escola e comunidade:** uma relação necessária. S.l. [201-]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53477327-Escola-e-comunidade-uma-relacao-necessaria.html>. Acesso em: 12 maio 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Resolução CONSEPE nº 061/2008.** Projeto Estágio Supervisionado e Pesquisa: possibilidades de produção de conhecimento na Licenciatura em Geografia da UEFS. Feira de Santana: UEFS, 2008. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1FbYoCW_I0kU5RJa01QGqTeEPmLMJsqLc. Acesso em: 12 mai. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.021

RETRATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE UMA ALAGOAS INTERIORANA: RASCUNHOS JORNALÍSTICOS DA PROFESSORA MARIA MARIÁ (1953-1959)

HEBELYANNE PIMENTEL DA SILVA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, hebelyanpimentel@gmail.com.

RESUMO

O texto analisa os elementos autobiográficos na escrita da professora e jornalista alagoana **Maria Mariá**, divulgada durante a década de 1950 no Jornal de Alagoas. Entre 57 publicações encontrados durante a pesquisa, foram percebidos elementos que vinculam a forma de pensamento da personagem estudada, as ideias predominantes no *Manifesto dos Educadores*, publicado em 1959. Além de repensar o planejamento disposto no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), este sugere maior atenção aos elementos possibilitadores da evolução do pensamento crítico, evidenciando o estudo como ponto central da evolução. A educadora reflete as ideias do tempo, ressaltando pontos de rebeldia ao denunciar o descasso com a educação pública e com a profissão docente, na cidade de União dos Palmares. Pela natureza da investigação documental, o método adotado é o micro analítico, disposto por Carlo Ginzburg (1989, 2006, 2007), em sua especificidade de análise aos pequenos fatos para mais ampla percepção da globalidade social. Embora o recorte temporal corresponda a um período de ensaio de democracia, percebe-se, em observação a trajetória, os diferentes tipos de violência simbólica vivenciados por quem atrevia-se a exercer a docência, fazendo-se concluir que a liberdade de pensamento e expressão não se fez presente entre marginais, e a habilidade escriturária foi um instrumento de resistência.

Palavras-chave: Maria Mariá, Autobiografia, Jornal de Alagoas.

INTRODUÇÃO

“Apenas: ... ISSO?
Apenas pobre,
Apenas mulher,
Apenas *alguém* de interior,
Apenas aquilo que se olha *sem* ver.
Sendo um nada no todo
Um todo no nada.
O que não desejam ser.
Migalhas de um retrato autobiográfico.
Sendo aquilo que não se toca
Que não se deseja perceber.
APENAS”
(SILVA, 02 out. 2023)

Maria Mariá deixou perdidos pelos caminhos de uma década de prosas jornalísticas, rascunhos de vida que nos fazem pensar sobre o que foi. Sobre o que foi a trajetória de uma professora em **União dos Palmares**, interior de Alagoas, durante dez dos seus 76 anos de existência (SILVA, 2021). Em anos passados, os seus escritos foram desconsiderados por Isabel Brandão e Ivya Alves (2002), provavelmente por não se definirem literários. Não se mostravam dentro de métricas tradicionais. Ela era apenas uma provinciana pouco interessante que residia nas bandas do mundaú, como costumava dizer (SILVA, 2021).

Nesse texto, pretendo fazer uma exploração reduzida do que já foi colocado no livro intitulado: **“Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá”** (SILVA, 2021). Uma das primeiras publicações resultantes da pesquisa que desenvolvo desde 2018, em acervos alagoanos, em busca de documentos favoráveis a construção de trajetórias de professoras atuantes em Alagoas durante o século XX, sobretudo a de Mariá. Coloco, nessa peculiar composição, os tópicos com a mesma nomenclatura dos capítulos existentes no livro. Todavia, embora o enunciado pareça indicar que é proposta a escrita de um resumo ou resenha, esse artigo é uma produção independente, que se utiliza das informações expostas do livro, para torna-las mais diretas e ampliar a divulgação, respondendo a indagação que, por vezes, expressa o propósito geral do livro: *Como a escrita da professora Maria Mariá desvela uma tentativa de conscientização da juventude*

Alagoana acerca da realidade nacional? Busco associar os escritos às ideias e ideais educacionais predominantes na década de 1950, como já fez o livro, com o intuito de continuar a pensar sobre como União dos Palmares configura-se marginal em comparação com demais estados do país. E como Mariá conseguiu notar essa marginalidade, buscando modificá-la.

A memória de Mariá foi preservada por muitos espaços, entre eles destacam-se os jornais, sobretudo, o **Jornal de Alagoas**, por ser o ambiente mais utilizado. A multiplicidade de informações fez existir uma Escola de Prosas. A condição das crianças da escola Rocha Cavalcanti, única instituição existente no município até 1953, sempre tematizada, evidencia o descaso: “[...] não fossem suficientes para os 400 alunos de sua frequência diária, muitas crianças se sentavam à vontade pelo chão” (SARMENTO, 1953/2021, p. 142). Dizem de como foi a rotina de estudantes e docentes. Os textos escritos por Mariá, vão de denúncias à descrições de ações rotineiras no município interiorano.

A pesquisa documental, de caráter qualitativo, ancora-se na ótica perceptiva micro-histórica (GINZBURG, 2006, 2007), indo da parte para à compreensão eficiente da totalidade. É uma escrita atenta aos detalhes, inspirada nos romancistas e cronistas, ao tempo que utiliza publicações jornalísticas como principais fontes. A técnica selecionada para a produção, mantém atenção aos propósitos dos textos e materialidade do ambiente de circulação, como sugerido por Luca (2019). Especialmente pela capacidade que estes possuem de dizer do modo de conservação e organização dos periódicos em acervos, fazendo compreensível a argumentação de Ginzburg (1989), sobre o sentido da busca indiciária. Ela se faz necessária a quem deseja discorrer obre a opacidade (PERROT, 2018). Como recordava Marc Bloch (2001, p. 54): “[...] o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 54). Caça as promessas de verdade subterradas por inverdades.

As ações e reivindicações de Mariá, são comparáveis, em alguns pontos, as recorrentes entre assinantes do **Manifesto dos Educadores** (AZEVEDO, 2006), sobretudo pela ênfase na democracia e nas reformulações metodológicas. Mas já indicam pontuais contraposições a maneira como as escolas públicas e os profissionais passaram a ser tratados após a modernização do sistema educacional (SILVA, 2021). As redes de sociabilidade e os ofícios de escritora e docente, podem torná-la identificável como intelectual (SIRINELLI, 2003). Uma intelectual atenta à

formação do povo, que deixou impressos, *retratos* autobiográficos de uma Alagoas interiorana ainda opaca.

Na tentativa de favorecer a experiência leitora, o texto organiza-se em três momentos: **Fragmentos de uma trajetória: entre achados e perdidos**, quando apresento características da pesquisa indiciária, por meio dos desafios enfrentados durante a busca pelos perdidos escritos da personagem; **Entre origens e redes de sociabilidade: alfarrábios de uma trajetória**, momento no qual são evidenciadas algumas das redes de sociabilidade estabelecidas pela professora no jornal de Alagoas; **Magistério e jornalismo na trajetória de Maria Mariá: indícios de uma Escola de Prosas**, onde são analisados elementos que levam a percepção de que os textos publicados durante toda uma década, podem ser caracterizados, conjuntamente, como uma espécie de escola.

FRAGMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA: ENTRE ACHADOS E PERDIDOS

Foi como encontrar o inesperado, em meio a pistas quase apagadas. Utilizando conhecimentos das mais diferentes áreas: “o historiador da arte recorre à literatura, o historiador da literatura recorre à arte, e ambos recorrem à filosofia quando não conseguem explicar determinados problemas surgidos dentro de suas disciplinas” (GINZBURG, 1989, p. 89). Mariá mostrava os primeiros rastros de sua passagem pela vida, em: prosas que escrevia rotineiramente para o Jornal de Alagoas. Deixava memórias nos documentos escolares. Foi como muitas das mulheres professoras do mesmo período: “[...] a questão do poder está no centro das relações entre homens e mulheres” (PERROT, 2018, p.192). Como “célebres – piedosas ou escandalosas –, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História!” (PERROT, 2018, p.197). As variadas hemerotecas, nacionais ou internacionais, preservaram textos das mais diferentes personagens, entre as quais destacam-se: Luisa Luise (uruguaia), Gabriela Mistral (chilena), Alfonsina Storni (argentina), Rosália Sandoval (alagoana), Cecília Meireles (brasileira), Noemy M. da Silveira Ruldolfer (brasileira), Armanda Álvaro Alberto (brasileira). É possível sentir maior familiaridade com os três últimos nomes, porque aparecem frequentemente nos documentos escolanovistas da década de 1920 e 1930 (SILVA, 2021).

A forma micro analítica de investigações como estas, ancoradas nas ideias italianas, tornam possível o saborear do passado, sem deixar-se perecer nas

armadilhas aparentemente inocentes da pós-modernidade, que se guia pelo toque subjetivo: “As narrativas históricas não falariam da realidade, mas sim de quem as constituiu” (GINZBURG, 2007, p. 9). Ou pela frieza e elitismo do positivismo: “Trata-se, observava Bloch, de um ceticismo que não toca naquilo que existe por baixo do acontecimento, ou seja, as mentalidades, as técnicas, a sociedade, a economia” (GINZBURG, 2007, p. 10). É necessário sair dos labirintos de ações inconscientes. Apelos para uma historiografia mais equilibrada já eram feitos por Marc Bloch (2001), desde a fundação da *Revista Annales* (BURKE, 2010).

Entre a expressão das realidades do mundo físico e a das realidades do espírito humano, o contraste é, em suma, o mesmo que entre a tarefa do operário fresador e a do luthier: ambos trabalham no milímetro; mas o fresador usa instrumentos mecânicos de precisão; o luthier guia -se, antes de tudo, pela sensibilidade do ouvido e dos dedos. Não seria bom nem que o fresador se contentasse com o espírito do luthier, nem que este pretendesse imitar o fresador (BLOCH, 2001, p. 55).

Eric Hobsbawm (2013, p. 251) ressaltava a importância de Bloch para a intelectualidade jovem de sua geração: “[...] foi-nos apresentado como o maior medievalista vivo, a meu ver, com toda justiça”. Foi dele que partiu inspiração para a terceira geração dos Annales. A última, por sua vez, capaz de valorizar a escrita científica feminina: **Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf, Michèle Perrot**. Do olhar de marginais, passou-se a perceber melhor o lugar das margens. As mulheres historiadoras passaram a atentar para os marcadores posteriormente enfatizados como necessários, por Joan W. Scott (1995, p. 11): “O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do(a) pesquisador(a) com uma história que incluía a fala dos(as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão”. Uma característica interessante na escrita feminina dos anos de 1930, foi a crítica aos pontos patriarcalistas do marxismo. Embora, a percepção às consequências do capitalismo, em muitos casos, fosse mantida (SILVA, 2021).

Mesmo movimento que vai do micro para o macro, sendo favorável aos estudos que pretendem dizer de personagens invisibilizadas, essa escolha técnica não distancia o olhar aos problemas de classe: “Na medida em que aceitamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre micro e macrocosmo é uma questão de selecionar a técnica apropriada” (HOBBSAWM, 2013, p. 265-266). Falar sobre mulheres é falar sobre precarização. Precarização da vida e das condições

de trabalho. Precarização exposta por meio das experiências de *Ducineia Bibiano Costa*, em União dos Palmares durante a década de 1950 (SILVA, 2021). Ou por meio da trajetória de Rosália Sandoval e da própria Mariá (Idem). A primeira colocava em literatura suas reflexões e confessava que era nos livros que buscava refúgio para os dias comumente difíceis:

A capa de alguns deles parecia ornada com motivos á Gobelias. Outras apresentavam-se garridas, lembrando escabrosidades de rocha que as ondas açoutam impiedosamente. Outras faziam lembrar, na depressão grotesca, figuras que as creanças com certa vaidadesinha de artista, traçam com giz ou carvão, nos passeios da rua (SANDOVAL, 1927).

O modo como a professora descrevia os livros, deve ser o mesmo como precisamos escrever os fatos históricos. Inspiração também nos dada por Guimarães Rosa, Tolstói, José Saramago. A ficção que favorece a percepção da realidade, com sua atenção aos *não ditos* e aos *interditos*, como já aconselhava Certeau (2017). A partir das orientações, Mariá foi buscada em acervos locais, estaduais e nacionais: **Casa Museu Maria Mariá, Secretaria de Cultura Palmarina, Biblioteca Municipal Jorge de Lima e Escola Estadual Rocha Cavalcanti, Arquivo Público de Alagoas (APA), Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos (BPEGR), Biblioteca Nacional (BN)**. Em fontes de variada categoria. Os textos mais importantes estavam nos jornais, sobretudo pela quantidade (SILVA, 2021). Lidos em sequência eles parecem compor uma autobiografia espontânea da autora, durante toda a década de 1950. Mostram como foi se construindo cidadã crítica a subalternidade que a afetava profissionalmente e socialmente. Era mais uma das **mães do Estado** (Idem). Violência mascarada pela "lhaneza no trato" (HOLANDA, 2014, p. 176), comum entre brasileiros, em sua vocação para cordialidade.

Buscavam, na religião, forças para a manutenção da rotina desgastante: "Muéstrame posible tu evangelio en mi tiempo, para que no renuncie a la batalla de cada día y de cada hora por él" (MISTRAL, 1919, p. 35). O salário que recebiam servia apenas como complementar a remuneração dos seus patriarcas. Disso nasce a pressão pelo precoce casamento feminino. Apenas por meio dele, as mulheres poderiam alcançar vida estável, mesmo as burguesas (SILVA, 2021). Fenômeno que faz recordável a teoria de Pierre Bourdieu (1989, p. 15): "[...] poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica),

graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”. Agressões transpostas de normas sociais. A elas foram dadas muitas adjetivações, sobretudo quando se atreviam a criticar o que as marginalizava em suas humanidades: loucas, hereges, rebeldes. Pronominalmente foram indefinidas: *isto*. Foram mais objeto que autoras. O marcador social que as unificava era o de gênero. Eram coisificadas inclusive no trato: *aquilo*.

ENTRE ORIGENS E REDES DE SOCIABILIDADE: ALFARRÁBIOS DE UMA TRAJETÓRIA

As relações estabelecidas no Jornal de Alagoas foram profícuas ao reconhecimento local, regional e nacional. Mulheres como Mariá sabiam o que era necessário para o lugar que habitavam. Diziam da marginalidade na condição de marginais. O mesmo se percebe em outros personagens, também do sexo masculino, como é o caso do Menocchio, resgatado entre os documentos da inquisição (GINZBURG, 2006). Eram indesejáveis por uma elite que precisava manter privilégios. Foram pessoas que, em diferentes momentos da História, mostraram, sem intencionalidade, o que a intelectualidade significa.

A intelectualidade produz a solidão, por decorrer do contato com ela. Por levar ao mais íntimo da dimensão humana. Talvez, não como um fenômeno absolutamente individual, dado o contato profundo com a realidade, e com os que sobre ela pensaram em outrora. Pode-se dizer que é uma espécie de solidão coletiva. Solidão em meio a multidões. É na intimidade com o que si é profundamente, que o encontro com a visualização límpida do real, acontece. O que se entende aqui como intelectualidade, é a expressão da tentativa de compreensão de como se estabelecem as formas de ser e estar, sociais. A intelectualidade é, portanto, uma impulsiva força que move os sujeitos no sentido oposto ao que pode ser definido como comportamento comum (SILVA, 2021, p. 61).

É uma qualidade que está em “hereges” e “bruxas”. Está entre os pedaços de nada no nada. Sempre foi conquistada de maneira mais verdadeira pelos que ocuparam o estado de morte, em vida (SILVA, 2021). De tal condição se percebe melhor as injustiças. Essas pessoas encontraram nas páginas de jornais, espaços para a troca de ideias. Como recordado por Luca (2019, p. 140): “[...] empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem

peessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita”. Nelson W. Sodré (1999), grifava o seu percurso de interferências contraditórias. Vínculo responsável por formular uma rede de relações, capaz de interferir na construção de mentalidades de viventes em uma época, tempo e espaço, específicos. Faziam público o que não era desejável por alguns grupos. A intelectualidade pode levar ao exercício da justiça ou da injustiça. Muitas foram as maneiras de pensar a sua existência no decorrer da história. Para tanto, fez-se necessário recorrer a diversidade epistemológica: “[...] tornou-se assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural” (SIRINELLI, 2003, p. 232). É um subcampo da historiografia que se situa entre a individualidade e a coletividade: “[...] empreendida pela via indireta da história dos engajamentos individuais, ela se situa – duplo efeito! – no cruzamento da biografia e do político” (SIRINELLI, 2003, p. 234). Definível pelo engajamento, passou a abrigar um conjunto de pessoas, por longa data, pouco percebidas: os intelectuais locais.

Esses tornaram-se atentos a realidade em sua estrutura a partir do contato com o conhecimento historicamente acumulado, como denomina Saviani (2018). Em muitos casos, ultrapassando o que a escolarização lhes possibilitava, dadas as reformas ocorridas a partir de meados do século XX, que maximizava a técnica e subalternizava a teoria (Idem). Assim como os bens materiais, o estudo sempre foi uma utopia entre margens, inegavelmente pela possibilidade de libertação disposta por ambos. Antônio Candido (2011, p. 193) recordava: “[...] temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais à sobrevivência”. O escolanovismo, inspirado nos ideais liberais, acabava por propor agravante a situação dos oprimidos, quando investia na elementar capacitação destes para funções manuais, em escolas públicas. John Dewey (1979, p. 13-14), que inspirava o modelo de democracia defendido no manifesto de 1932, deixava clara a sua intenção: “Precisamos, por isso, descobrir alguma diferença essencial entre o adestramento e a educação”. Contrapunha-se aos métodos tradicionais, portanto, a democracia seria concretizada na liberdade de expressão, mas a pouca atenção dada a formação clássica eliminava a possibilidade de libertação do pensamento, em alguns grupos. Antonio Gramsci (2004, p. 33) anunciava o fenômeno: “A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não

imediatamente interessada) e 'formativa', ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite".

A escola que antes era repressiva e encontrava-se entre as tristes memórias de alguns intelectuais do século XX, sendo denunciada por meio da escrita de antigos estudantes (SILVA, 2021), passava a ser alegre, para alguns, e pouco eficiente para pobres. A literatura e a filosofia eram transparecidas na escrita de professoras, a título de exemplo está Cecília Meireles (2016, p. 40): "Homero é a rapsódia grega, é a concentração de tudo que o povo sonhou, imaginou, viveu, transformando em narrativa tradicional, antes de se converter em poema épico". Essas professoras que escreviam para jornais ou para editoras literárias, eram evidências de como a formação clássica pode fazer o humano ultrapassar limites postos pelas desigualdades. Havia, em algumas delas, a percepção das agressividades às suas existências, assim como ilustrou, posteriormente, a história de **Menocchio** (GINZBURG, 2006) e de **Raskólnikov** (DOSTOIÉVSKI, 2016). A indignação lhes movia. Mas era uma indignação a tudo o que dizia respeito a escola tradicional, e nisso está o equívoco.

Maria Mariá, reconhecendo a formação como elemento central para a libertação do pensamento, defendeu o que considerou significativo no escolanovismo. Em 57 textos publicados no *Jornal de Alagoas* durante a década de 1950, expôs suas ideias. A escrita foi parte dos seus dias comuns e a ausência dela também dizia das vivências de uma docente: "O pessoal da terra está sentindo falta da coluna de União dos Palmares nesta 'Página dos Municípios'. O sumiço é motivado pela velha causa: falta de tempo para escrever" (SARMENTO, 1957/2021). Além da **Página dos Municípios** do *Jornal de Alagoas*, também publicava textos no *Correio Lajense*: "Começo pela vizinhança, ou seja, o 'Correio Lajense', importante órgão editado em São José da Lage e de que sou colaboradora, atendendo a um convite, honroso para mim, de seu diretor-proprietário, snr. Bernardino de Souza Ferreira" (SARMENTO, 1956/2021). Entre os inúmeros temas abordados, um ponto se sobressai: O olhar destinado a marginalização.

Na crônica **Retratos do Brasil**, primeiro texto localizado na pesquisa sobre a personagem (SILVA, 2021), ela ressalta como é a vida das pessoas de origem interiorana e como suas perspectivas limitam-se pela condição originária.

Que nos adiantam congressos, convênios, reuniões sobre isto e aquilo, se o nosso caboclo não recebe nenhuma assistência, se os donos da Patria teimam em não tomar conhecimento de suas necessidades? Melhor fora não tivesse o velho Pedro Alvares Cabral descoberto esta

terra privilegiada, onde suas riquezas clamam, lá de suas entranhas, por braços fortes, amigos, para que, larga e generosamente, eles sejam recompensados. Disse o mestre Monteiro Lobato que o Brasil atravessou inúmeras fases de sua controvertida indiferente, cigarro de palha no canto da boca, acocorado à soleira do casebre, cuspinhando e “maginando”, maginando”. Se lhe perguntavam por que não consertava o casebre cai-mas-não-cai ou por que não ia trabalhar a terra, ele respondia que não pagava a pena (SARMENTO, 1956/2021, p. 220).

No trecho também se evidencia a formação da docente. A História que conheceu foi escrita a partir do olhar dos vencedores. Mas ela a utilizava para manifestar críticas favoráveis aos vencidos. A Escola Normal que a formou, já havia titulado *Manuel Balthazar Pereira Diégues*, pai de *Manuel Balthazar Pereira Diégues Júnior* (SILVA, 2021), que por sua vez, apresentou importantes obras sobre a geografia alagoana nos anos correspondentes aos de atuação de Mariá (Idem). A partir dele descobrimos que, embora União dos Palmares apresentasse maior quilometragem que Maceió até meados do século XX, a sua população era inferior. Mesmo com o grande espaço, economicamente o município já era dependente da capital, sobretudo pela ampliação da miséria provocada pelas constantes crises pandêmicas vivificadas no século XX. As publicações da professora foram *retratos* de uma autobiografia, e denúncias a condição de invisibilidade do interior de Alagoas.

MAGISTÉRIO E JORNALISMO NA TRAJETÓRIA DE MARIA MERIÁ: INDÍCIOS DE UMA ESCOLA DE PROSAS

Construir uma escola por meio de prosas jornalísticas, e interferir na formação de quem lia os impressos na época, foi o que fez Maria Mariá durante a década de 1950. Ela foi um som no silêncio de um lugar que se sentia menor frente a amplitude social. Não foi a única que chamou atenção na imprensa ao dizer dos dias comuns. Rosália Sandoval também o fez: “Num desses momentos é que visitei a pequena estante de meus antigos livros didáticos, esquecidos de há muito, como os sapatos que atiramos a um canto, com a intenção de usá-los alguma vez em que noite invernososa” (SANDOVAL, 1927). Os escritos que pareciam rotineiros, eram acessados por quem acompanhava as notícias jornalísticas, e acabavam interferindo sutilmente na construção do pensamento de leitores. A maneira como a formação acontecia, nas atividades não necessariamente intencionalizadas, já era pensada pelos defensores da escola Nova: “Em primeiro lugar, há que compreender

essa palavra “formação”, em toda a sua amplitude. Formação cultural, formação técnica, – mas, acima de tudo, – formação da personalidade, constituição do caráter” (MEIRELES, 1930/2001, p. 163). A Escola Moderna deveria ressaltar os outros espaços de construção de conhecimento, provavelmente por esse motivo havia investimento na fundação de Bibliotecas Públicas (SILVA, 2020). Além disso, as pessoas que exerciam o magistério precisavam evidenciar características de pureza e bondade, como bem se faz notável na escrita de intelectuais, exposta na Revista de Ensino de Alagoas (SILVA, 2022). E Cecília Meireles (1930b, p. 163) ressaltou em muitos textos: “Professor que não aparece diante de seus alunos com uma auréola de pureza e respeito perenemente luminosa não deve ter a esperança de influir beneficentemente no seu destino”.

As escolas que se assemelhavam ao lar, precisavam manter o quadro de funcionários com significação semelhante a de famílias (SILVA, 2021). O público alvo as instituições públicas com tais características eram as crianças pobres, filhas de operários:

A Escola Regional de Meriti tem por máxima aspiração ser reproduzida em todo o país. Que os fazendeiros, os industriais, os capitalistas fundem escolas para os filhos dos seus colonos, sitiantes, operários, empregados. Peçam aos poderes públicos ou aos centros de educação, como a Associação Brasileira de Educação, os programas, mesmo as professoras, mediante entendimento com o governo” (ALBERTO, 2016, p. 53).

Até o início do século XX, as meninas recebiam formação literária e pode ser que isso tenha influenciado na capacidade de escrever produções de tais gêneros, quando se tornavam adultas. Anna Bilhar ressaltava as disciplinas ofertadas pela escola que estava sobre sua direção em 1908: “[...] madame Bilhar leccionará no mesmo estabelecimento de ensino a alumnas externas, mediante convenção prévia, as seguintes matérias: **Francez e inglez, literatura, sciencias naturais, physica e chimica**” (BILHAR, 1908, grifo meu). Ainda assim, a educação feminina ancorava-se nas necessidades do lar, como bem recordava Beviláqua (1907, p. 1): “[...] e, mesmo nas classes aristocráticas, muitas vezes somente se cuidava da instrução do menino. As meninas eram preparadas para serem dona de casa, cresciam em geral quase que completamente analfabetas”. O manifesto que pretendeu publicizar a escola e tornar melhor em qualidade a Educação, contradizia-se ao propor uma formação que deveria ser simplificada. O argumento de John Dewey (1979, p. 22) tornava clara a percepção defendida pelo escolanovismo: “À proporção que uma

sociedade se torna mais esclarecida, ela compreende que importa não transmitir e conservar todas as suas realizações, e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita”. Essa é uma proposta diferente da que colocava Antonio Gramsci (2004), ao defender uma *Escola Unitária*.

Como leitora crítica da realidade social, Mariá foi contraposta ao controle aos corpos docentes e a secundarização da formação clássica (SILVA, 2021), embora adotasse, da Escola Nova, a ideia metodológica. Ressignificou, em ações docentes, a formação recebida pela Escola Normal de Maceió entre os anos de 1932 e 1935. É possível dizer que, pelo autodidatismo, a professora tornou-se uma cidadã crítica. Não foi a única amante dos livros. Sandoval também seguiu pelo mesmo caminho, embora tenha construído uma percepção diferenciada da realidade: “Há tempos não visitava uns antigos companheiros – os meus velhos livros de estudo. Parece que às vezes despertamos com vontade de ter saudades. Como que há dentro de nós mesmos uma sede de recordar, de sentir” (SANDOVAL, 1927). Em Mariá, a saudade dos livros e da escrita, em alguns momentos, era subterrada pela sobrecarga diária, decorrente da profissão docente (SILVA, 2021). Entre os 57 textos divulgados durante a década, em alguns eram expostos os seus lamentos pela ausência de disposição para a atividade escriturária (Idem).

As professoras que liam os textos de Mariá, na década de 1950, podem ter enxergado nela um modelo de resistência, não por ventura manifestavam repúdio as punições implementadas pelo Estado as suas ações atípicas (SILVA, 2021). Ela deixava claro, nas entrelinhas das prosas, as dificuldades sentidas para manter-se atuante e em paz de ante de tantos julgamentos: “[...] ainda não “estiquei as canelas” (como certamente pensaram), o que não pretendo tão cedo, nem tão pouco mudei de residência, pois minhas raízes aqui são seculares, de forma que me sinto prêsa a esta terra por muitos e muitos anos” (SARMENTO, 1959a/2021). Em suas idas e vindas, recebia o apoio de alguns amigos, no Jornal de Alagoas: “Após vários meses de ausência, União dos Palmares volta novamente a ocupar seu lugarzinho em nossa ‘Página’. Foram os colegas **Rubens, José Branco, Hélio Teixeira** e outros que me trouxeram de volta ao nosso colóquio domingueiro” (Idem, grifos meus). Por ser a imprensa um ambiente masculinizado, os homens estavam entre suas principais menções de amizade.

No ano de 1956, quando foi exilada por mostrar para alunas uma fotografia utilizando maiô (SILVA, 2021), o Jornal de Alagoas publicou a revolta da população em relação ao ocorrido: “O governador Antonio Gomes declarou que a população do

município de União dos Palmares estava revoltadas com as ocorrências que culminaram com a transferência da Professora Estadual Maria Mariá de Castro Sarmiento” (DENUNCIADA..., 18 abr. 1956). A indignação pública também era evidenciada por meio dos protestos estudantis: “Após esperarem duas horas nos bancos da praça dos Martírios, os rapazes resolveram pedir a ajuda de outro alto funcionário do Governo, que os encaminhou á presença do Chefe do Executivo” (GINASIANOS..., 19 abr. 1956). Após a ocorrência, quando retornou ao município de União dos Palmares, não publicou textos discorrendo sobre o acontecimento na Página dos Municípios (SILVA, 2021). Preferiu escrever sobre os problemas ambientais que afetavam a região: “Em nosso município e, certamente, em outros do Estado, o verão deste ano se tirou um pouquinho, de maneira que fez o nosso matuto ficar alarmado ante a perspectiva de uma sêca, destas que comumente arrazam o Nordeste Oriental brasileiro” (SARMENTO, 1956a/2021).

Em outras prosas, descrevia situações de miséria, buscando mostrar o descaso com os cidadãos residentes no interior: “Por que os enfermos do nosso Hospital passam fome e não têm sequer um pouco de agua para as necessidades mais prementes? Incuria dos Poderes Publicos? Falta de amor e de caridade do nosso povo?” (SARMENTO, 1959/2021). Pensava e fazia pensar sobre disparidade de classe: “[...] o número de mendigos cresce assustadoramente nas ruas desta cidade que caminha a passos largos para um futuro promissor” (SARMENTO, 1954/2021). Era um olhar sensível e indignado como poucos de seu lugar de origem. O caráter conscientizador dos textos os tornava próximos a segunda onda escolanovista, disposta no Manifesto dos Educadores, publicado em 1959, com a assinatura de 161 pessoas entre as quais estavam: **Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Nelson Werneck Sodré, Antonio Candido de Melo e Souza** (SILVA, 2021). Os feitos da personagem como jornalista eram comentados no Diário de Notícias por Mariza Lira:

Maria Mariá de Castro Sarmiento – União dos Palmares – A sua carta entusiasmou-me, mais ainda porque vejo nas suas palavras uma alma pura e boa. Peço-lhe que me mande algo sobre os trovadores de sua terra, estou pensando nos travadores deste Brasil, tão grande, mas tão querido. É um assunto que vem prendendo a minha atenção já há alguns anos. Muito agradecida pelas suas palavras amigas e continue, enviando o que lhe for possível (LIRA, 1958).

De uma *Cidadezinha Qualquer*, a professora fez surgir atenção aos problemas de um município que, por vezes, parecia pouco visível em meio a outros e as

demandas da capital. Já percebia os resultados positivos dos feitos: “[...] de tanto eu reclamar, através desta coluna, as coisas a que União dos Palmares tem direito, vejo que minhas batalhas não foram infrutíferas. Tanto que, aos poucos, estão reaparecendo os homens de fibra que tanto impulso deram, em tempos idos” (SARMENTO, 1956/2021). Embora o acesso a jornais fosse limitado aos letrados, os escritos da mestra podem ter favorecido a conscientização de colegas de trabalho, alunos e demais pessoas que liam e escreviam para jornais. Ao mesmo tempo, em conjunto, as produções caracterizam-se como retratos de uma autobiografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre **professoras** alagoanas que vivenciaram situações de **pobreza** pode parecer **pleonasma**. Passaram-se tantas décadas, desde os anos de 1950, e continuamos a ler as prosas jornalísticas da personagem apresentada, como se estas dissessem do que vivenciamos na atualidade. Me parece que olhamos pouco para os reais problemas que nos afetam a longa data. Os problemas da estrutura capitalista. O problema provocado por quem ocupa posições de **poder**. Pode ser que tenhamos apresentado, de modo singelo: o **nosso lamento**, as nossas dores, as **nossas indignações**. Pode ser que tenhamos gritado pouco, gritado baixo. **Perdemos a voz** diante das numerosas necessidades rotineiras. Nos fragmentos restantes da trajetória de Maria Mariá, vemos retratos autobiográficos de dor. Da dor de ser **mulher**, e de exercer a docência em um país que passava a desvalorizar a profissão. Dor de ser **alguém** que se olha sem **ver**. Alguém que está nos **achados** e nos **perdidos**. Em alfarrábios. Alguém que se manifesta a partir de origens e de redes de sociabilidade, nos fazendo viver momentos de uma dada periodicidade. Ela retratou a realidade interiorana, em suas paisagens nitidamente esmigalhadas. Paisagens de **inocências pisadas**. Evidenciar esses retratos, culminou em ações formativas. Disso deriva a percepção da Escola de Prosas. Escola constituída no campo das ideias, por meio do potencial de influência dos textos nas vivências comuns.

A sensibilidade percebida na escrita da professora, decorre das vivências como **marginal**. Embora não derive de família pobre, o ofício somado as atitudes de rebeldia, a colocavam em um lugar de **estranha**, de pouco ou nada aceitável. De **alguém** que não se deseja perceber. É difícil notar o que nos coloca culpa. Por esse motivo, capitalistas nos olham sem ver. Entre os escritos me percebo melhor como

cidadã brasileira de **origem interiorana**. Mepercebo como mulher pobre. O encontro com a personagem possibilitou o encontro comigo. Ou melhor, com a visualização crítica à minha condição de subalternidade, em uma **sociedade de classes**. Assim também podem ter sentido pessoas comuns do tempo estudado. A trajetória de Maria Mariá, torna mais visíveis os problemas provocados pela organização social liberal emostrar como ele interferiu na construção de uma identidade inferiorizada para a docência, utilizando-se de ideias do escolanovismo, projeto que pretendia elevar o nível da educação etornar mais acessível a escola. Embora seja uma escrita divulgada no intervalo de **ditaduras**, conseguimos perceber que a democracia se perdia em meio as variadas faces da opressão. A educação libertadora e a valorização ao trabalho docente continua sendo uma utopia, **APENAS**.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Armanda Álvaro. Á. Tentativa de escola moderna. In: ALBERTO, A. Á. (org.). **A Escola Regional de Meriti**: documentário 1921-1964. Brasília, DF: MEC, 2016. p. 45-53.

AZEVEDO, Fernando de. et. al. **Manifesto dos Educadores**: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. esp., p. 205-220, 2006a.

BEVILÁQUA, Amélia de Freitas. Instrução e Educação da Infância. In.: BEVILÁQUA, Clóvis; BEVILÁQUA, Amélia de Freitas. **Literatura e Direito**. Salvador: José Luiz Fonseca Magalhães, 1907.

BILHAR, Anna. Collegio N. S. de Lourdes. **Jornal do Ceará**, Fortaleza, 6 fev. 1908. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/231894/2245>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DEFIL, 1989.

BRANDÃO, Izabel, ALVES, Ivia. (Org.). **Retratos à margem:** antologia de escritoras das Alagoas e Bahia (1900-1950). Maceió: EDUFAL, 2002.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989):** a revolução da historiografia. 2. ed. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Unesp, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** 3. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

DENUNCIADA agressão que teria sofrido um professor em União dos Palmares. **Jornal de Alagoas**, Maceió, 18 de abr. 1956.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** Introdução à filosofia da Educação. 4. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo.** 7. ed. São Paulo: 34, 2016.

GRAMISCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GINASIANOS... **Jornal de Alagoas**, Maceió, 19 abr. 1956.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. 4. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. 1. ed. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

HOBBSAWM, Eric John. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LIRA, Mariza. O Instrumental musico popular do Brasil. **Diario de Noticias**, Rio de Janeiro, 21 set. 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093718_03/76274>. Acesso em: 24 abr. 2022.

LUCA, Tania Regina de. **Fontes Impressas**: História dos, nos e por meio dos periódicos. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIRELES, Cecília. Formação do professor [I]. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro, 24 ago. 1930. In.: _____. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001. p. 163-164.

MEIRELES, Cecília. O exemplo moral. In.: _____. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. Seleção e organização de André Seffrin. São Paulo: Global, 2016, p. 40-42.

MISTRAL, Gabriela. La oracion de la maestra: a César Duayen. Punta Arenas, enero de 1919. In.: _____. **Gabriela Mistral**: Magisterio y Niño. Seleção e organização de Roque Esteban Scarpa Straboni. Santiago: Editorial Andres Bello, 1979, p. 35-36.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 8. ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SANDOVAL, Rosália. Traças: a minha estante. **Vida Domestica**: revista do lar e da mulher. Rio de Janeiro, out. 1927.

SARMENTO, Maria Mariá de Castro. A respeito de jornais. *Jornal de Alagoas*, seção intitulada Página dos Municípios, Maceió, 28 out. 1956. In.: SILVA, Hebelyanne Pimentel da. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SARMENTO, Maria Mariá de Castro. 15 de setembro. *Jornal de Alagoas*, seção intitulada Página dos Municípios, Maceió, 7 nov. 1957. In.: SILVA, Hebelyanne Pimentel da. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SARMENTO, Maria Mariá de Castro. Mendicância, um flagelo. **Jornal de Alagoas**, seção intitulada Página dos Municípios, Maceió, 6 jun. 1954. In.: SILVA, Hebelyanne Pimentel da. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SARMENTO, Maria Mariá de Castro. Notícias Palmarinas. *Jornal de Alagoas*, Maceió, 15 jul. 1956a. In.: SILVA, Hebelyanne Pimentel da. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SARMENTO, Maria Mariá de Castro. Queixas e Reclamações. **Jornal de Alagoas**, Maceió, 30 ago. 1959. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SARMENTO, Maria Mariá de Castro. Retorno. *Jornal de Alagoas*, Maceió, 15 ago. 1959a. In.: SILVA, Hebelyanne Pimentel da. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, vol. 20, n. 2, jul./dez. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1995.

p. 71- 99. Tradução de Guacira Lopes Louro. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, Hebelyanne Pimentel da. A escrita de intelectuais alagoanos: fragmentos da democracia liberal e suas contraposições (1930–1932). **Revista Cocar**, Belém, PA, v.16. n.34, p.1-19,2022.DOI:<https://doi.org/10.31792/rc.v16i34>.Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5109>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, Hebelyanne Pimentel da. A fundação de bibliotecas públicas em Alagoas: reivindicações e denúncias da educadora Maria Mariá (1953-1959). 1. v. 1. n. **Research, Society and Desenvolvement**, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7186>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SILVA, Hebelyanne Pimentel da; MACHADO, Charliton José dos Santos. A intelligentsia feminina na escola nova: uma leitura sem margens das crônicas de Cecília Meireles (1930-1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022006, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659963. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659963>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, Hebelyanne Pimentel da. SENDO: apenas. **Editoria Livre**, São Paulo, 02 de outubro de 2023. Disponível em: <<https://editorialivre.com.br/sendo-apenas/#.ZRqoNXbMJPY>>. Acesso em: 02 de outubro de 2023.

SILVA, Hebelyanne Pimentel da. **Uma década de prosa**: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In.: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.022

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE PEDAGOGO EM PLATÃO E TEÓRICOS DO SÉCULO XIX

MARIA LENILDA CAETANO FRANÇA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Endereço para correspondência: Avenida Beira Rio S/N. Centro, Penedo-Alagoas-Brasil CEP: 57200-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8205-3795> Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/1842259102357566>. E-mail: maria.franca@penedo.ufal.br.

RESUMO

O nascimento do *Paidagogo* ocorreu na Grécia antiga, cujo significado *paidós* “criança” e *agodé* “condução”, condutor de criança, um humilde escravo que ganha relevo no processo filosófico-pedagógico-educacional, por ser o responsável pela educação moral. Nesse diapasão, o propósito desse artigo foi analisar o conceito e as práticas constituintes do Pedagogo na teoria de Platão, buscando aproximações com as teorias do século XIX, verificando quem foi e qual o papel a ele atribuído pelos teóricos que fundamentam a educação. Desse modo, foram compulsadas obras de Platão, Comênio, Pestalozzi, Herbart, entre outros e de seus comentadores, caracterizando um processo descritivo sobre o ideário do pedagogo, delineando as transformações de suas atribuições na trajetória educacional. Nessa perspectiva, há um entendimento da importância do pensamento de Platão para os teóricos posteriores, bem como àqueles do século XIX, apogeu da modernidade, caracterizado por grandes revoluções, período em que as indústrias e as comunicações cresceram significativamente, influenciando o aumento da população urbana, que vai desembocar numa expansão da educação primária pública. É nesse século que teremos no campo educativo a influência de vários estudiosos que buscam inovar a educação, refletindo sobre as necessidades sociais e o tipo de sujeitos para atuar na sociedade. Os direcionamentos tomados nesse estudo permitiram ratificar a importância do pedagogo desde sua nascitura como “Condutor da criança”, ampliando sua função ao longo dos séculos até assumir o protagonismo no campo educacional.

Palavras-chave: História das ideias pedagógicas. Pedagogo. Platão. Pensamento educacional moderno.

INTRODUÇÃO

Esse estudo propicia o encontro entre autores que fundamentam a educação e a filosofia, os quais são por vezes esquecidos nos programas de disciplinas de cursos superiores e de pós-graduação. O campo científico tem a incumbência de não deixar apagar as contribuições herdadas de outros tempos históricos. Não se trata de homenagear a história e os historiadores, mas dardejear o elaborado na confiança de ser necessária uma nova contemplação para descortinar o não avistado. É exatamente em Marrou (1990, p. 03) a confirmação do conhecimento histórico como aspecto singular do homem “[...] é essencialmente movediço e sempre provisório”. O autor considera as “[...] nossas ideias a respeito do homem, do mundo e da vida não cessam de transformar-se: não há assunto histórico que não seja necessário retomar periodicamente para reenquadrá-lo” (Marrou, 1990, p. 03).

No mundo grego, a teoria de Platão nos ensina que alcançar a verdade e a justiça só é possível através de uma educação que desenvolva as capacidades do homem. Para Platão, “a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzisse a vista em olhos cegos” (Platão, 2005, 518c, p.320). Desse modo, Platão prossegue sublinhando que a educação deve dar meios para o olhar “a educação seria [...] a arte desse desejo, a maneira mais fácil e eficaz de fazer dar a volta a esse órgão [...] uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso” (Platão, 2005, 518d, p.321), e outras qualidades da alma podem se aproximar das do corpo, o que pode acontecer pelo hábito e pela prática, mas a faculdade do pensar, segundo Platão, apresenta um caráter divino.

Há razão para rastrear na história e nos pensadores da educação respostas a perguntas produzidas, de reescrever a história sempre passível de distintas perspectivas. Nesse âmbito, o percurso é árduo, retomando-se escritos relativos aos séculos VI a IV antes da era cristã, todavia mostra-se fecundo para apresentar o Pedagogo em Platão, bem como se encaminhar para o século XVI-XVII depois de Cristo, tendo em vista a contribuição dada por Comênio e posteriormente desembarcar no século XIX, para então buscarmos aproximações entre tais teorias.

É esse o direcionamento do estudo, enlaçar a filosofia e a pedagogia, retomando o pensamento de Platão e de teóricos importantes para o pensamento pedagógico. Nesse percurso, o objetivo desse estudo é uma hermenêutica sobre o

pedagogo, verificando quem foi, o que fez e qual o papel a ele atribuído por Platão e pelos educadores que fundamentaram a educação entre os séculos XVI e XIX.

METODOLOGIA

A base metodológica está voltada para o estudo bibliográfico delineado por leitura, explicação e comentários das obras compulsadas. O trabalho em tela é considerado uma pesquisa teórica, a qual se dedica a (re)construir teorias, conceitos, ideias, tendo em vista o aprimoramento dos fundamentos teóricos, não se comprometendo intervir na realidade, porém criando condições para tal intervenção. Tal pesquisa é feita a partir do levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados por meios físicos e digitais, como livros, teses e artigos científicos, cujo procedimento integram as “[...] pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32).

De acordo com Folscheid e Wunenburger (2006, p. XI), ao utilizar a pesquisa bibliográfica “[...] podemos esperar reconstituir escrupulosamente o trabalho do pensamento de outrem, evitando os estereótipos escolares que simplificam as obras, contornando o obstáculo das palavras e a aparência enganosa das fórmulas prontas”. Mais adiante, os autores complementam “[...] ao mesmo tempo que situamos as filosofias em itinerários, contextos, sistemas coerentes, que as liberam de todo peso histórico e as elevam a categoria de pensamento vivo e atual” (Folscheid e Wunenburger, 2006, p. XI).

A obra teórica é conferida por Cossutta (2001, p. 06) como “[...] um todo que se engendra e se desfaz, aberta ao mundo e ao sentido, mas igualmente redobrada sobre o universo que ela gera. É um conjunto móvel, animado por um movimento interno, que desenrola um feixe de virtualidades discursivas segundo regras e modalidades”. Tais preocupações são referendadas por Folscheid e Wunenburger (2006) ao sublinhar que os textos de filosofia antiga trazem dificuldades que devem ser observadas pelo pesquisador, nas seguintes especificidades: o problema da filosofia antiga; o problema das traduções; e, o problema do vocabulário. O presente objeto de investigação trata de teorias formuladas na antiguidade grega e cristã, tornando-se necessário que o tratamento dado aos textos compulsados siga esse

padrão metodológico, desde a seleção ao cuidado com as edições, traduções disponíveis e léxicos.

Nessa trilha de proposições, os autores citados assinalam os aspectos que devem ser cultivados por quem trabalha com textos antigos, sublinhando que ao pesquisador “[...] cumpre saber recolher nos textos antigos o que há de eternamente atual para o pensamento filosófico. Conforme os casos, tratar-se-á de problemas, de noções, de doutrinas, de dificuldades diversas” (Folscheid e Wunenburger, 2006, p. 96).

Outra atitude adequada refere-se a “[...] saber reconhecer nos mesmos textos o que pertence a um universo tornado estranho por diversas razões, a principal sendo a ruptura provocada pela revolução judaico-cristã” (Folscheid e Wunenburger, 2006, p. 97). Desse modo, o reconhecimento dos textos como instrumentos a serem utilizados para extração de dados pertinentes na constituição de um corpus que aclare a figura do pedagogo desde Platão até os filósofos modernos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Abbagnanno e Visalberghi (1957, p. 21) sublinham uma estreita relação entre a filosofia e a pedagogia, anotando que toda “filosofia vital é sempre, necessariamente e intimamente, uma filosofia da educação”. O mundo grego, berço da filosofia e marco criativo da função do pedagogo, conservou um formato filosófico de educação pensado por Platão, que construiu um projeto filosófico-político-pedagógico de reformulação da cidade, a partir da formação dos jovens. Sua pedagogia defendia a cidade como lugar por excelência do exercício da justiça e do viver de modo bom, belo e feliz.

Na Grécia antiga, os pedagogos eram escravizados encarregados de educar as crianças dos sete aos dezoito anos, dentro dos preceitos da cultura da *polis*. Abbagnanno e Visalberghi (1957, p. 56) descrevem que sua missão era “acompanhar os rapazes às palestras ou *didascálias*, onde se ministrava o ensino coletivo, vigiar o comportamento deles ou tratar do seu vestuário”. O autor clarifica que o pedagogo colaborava precipuamente na formação moral e parcamente na intelectual. Nesse passo, Menezes (2015, p. 75) contribui assinalando que “[...] também supervisionava igualmente a criança ao lhe ensinar os bons modos, forjar seu caráter e resguardar a moral”.

Somente o gênero humano educa. O pensamento de Platão confirma tal assertiva ao tratar a questão da educação como uma parte integral e vital da sociedade. Em *As Leis*, Platão (1977, 766a) adverte que “o homem pode converter-se no mais divino dos animais, sempre que se o eduque corretamente”. Desse prisma, inicia-se o estudo do pedagogo, numa pedagogia apresentada como “[...] necessária iluminação dos problemas presentes, mediante o estudo das suas origens e das soluções tentadas no decorrer dos séculos” (Abbagnano e Visalberghi, 1957, p.22).

Dentro desse mundo grego, Aristocles (428-347 a.C.) conhecido como Platão, o mais importante discípulo de Sócrates (470-399 a.C.), acompanhava-o na sua missão de parteiro de ideias, observando o seu mestre realizar o trabalho de “ajudar as pessoas a se libertarem de opiniões sem fundamento e a reconhecerem que pensavam que pensavam quando na verdade não sabiam dizer claramente o que estariam pensando” (Pesanha, 1986, p. 44-45).

O verdadeiro labor científico retira esse pensamento de achar que pensamos corretamente, partindo de uma maiêutica em que o mestre vai interrogando seu discípulo, levando-o a conseguir encontrar em si mesmo as razões, as explicações e as verdades. Assim é inaugurada a filosofia em nossa cultura. Os filósofos gregos acreditavam que é preciso encontrar a explicação da realidade do mundo nele mesmo e não na religião ou na mitologia. Questionavam, assim, a validade da elucubração mítica e propunham um novo modo de pensar, apresentando a primeira obrigação imposta pelo exercício do conhecimento, que é o compromisso com a verdade, tal qual se revela ao homem que aplica a razão na sua descoberta.

O pensamento pedagógico de Platão é evidenciado na concepção, organização e sistematização da sua Academia. Esta se configurou como verdadeira instituição educacional onde se realizavam estudos superiores de caráter filosófico e político. Nela, Platão assinala a coerência da criação da função de “comissário de educação, encarregado de inspecioná-la e dirigi-la e a criação de professores especiais” (Luzuriaga, 1975, p. 47). Assim, havia professores notáveis como Espêusito, Teeteto e Aristóteles. Este último passou vinte anos entregue ao estudo na Academia, o que permitiu conhecer o seu mestre e narrar suas ações e preocupações com a educação (Paviani, 2003). Lá, a preocupação pedagógica de Platão foi educar o homem como parte de uma comunidade “[...] o homem não é chamado a viver, mas a conviver” (Teixeira, 1999, p.110).

Há uma distância razoável entre a função do pedagogo e dos mestres que ensinavam as primeiras letras. Na vida escolar antiga, o mestre é o responsável pela

instrução e não pela educação do aluno “[...] o essencial da educação é a formação moral, a do caráter, do estilo de vida. O ‘mestre’ está encarregado apenas de ensinar a ler, o que é muito menos importante” (Marrou, 1973, p. 232).

Assim, ofício de mestre permanece, segundo o autor, humilde, desprezado e desacreditado durante toda a Antiguidade. Em relação ao pedagogo, sua missão era a educação moral “[...] através do contato cotidiano, pelo exemplo se possível, em todo caso através dos preceitos e de uma vigilância atenta, contribui para a educação, e sobretudo, para a educação moral, incomparavelmente superior às aulas puramente técnicas do gramatista” (Marrou, 1973, p.232). Tais concepções são respaldadas por Brandão ao sublinhar as diferenças de saber de classe dos educandos na Grécia antiga, de um lado, “desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravos pedagogos e educadores nobres, ou de nobres. De um lado, a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determina a vida social” (Brandão, 1995, p. 19). Para o autor:

De todos estes adultos transmissores de saber vale a pena falar do pedagogo. Pequenas estatuetas de terracota guardam a memória dele. Artistas gregos representaram esses velhos escravos – quase sempre cativos estrangeiros – conduzindo crianças a caminho da escola de primeiras letras. E por que eles e não os mestres que nas escolas ensinavam? Porque os escravos pedagogos – condutores de crianças – eram afinal seus educadores, muito mais do que os mestres-escola. Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da polis. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida (Brandão, 1995, p. 19).

O autor confere que para compreensão do que é educação, é essencial verificar as concepções dos legisladores, pedagogos, professores, estudantes e outros sujeitos com maior profundidade teórica como os filósofos e cientistas sociais. No entanto, Brandão aclara a importância da figura do pedagogo escravo numa educação moral que prepara para vida.

Manacorda (2004, p. 06) reflete sobre a história da educação da antiguidade aos nossos dias e assevera que “[...] vários aspectos da educação comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade”. Para o autor, a educação se relaciona com os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do seu meio, sendo que essa relação provoca alterações educacionais

com as mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo na sociedade. Nessa trilha de proposições Cambi (1999) apresenta os aspectos que colocam a cultura grega no *acme*¹ da cultura pedagógica antiga, evidenciando-a como inspiradora dentro do ocidente romano, depois cristão e medieval até o período moderno. Para o autor, não é por acaso que no campo educativo a “idade nova” “[...] se realize pela reconquista e assimilação da tradição dos clássicos antigos, sobretudo gregos, a começar por Platão” (Cambi, 1999, p. 102). Nesse passo, Ghiraldelli Jr. (2007, p. 12) contribui quando sublinha que “[...] ao notarmos a origem da palavra pedagogia, o que importa é ver que ela guarda, ainda hoje, algo do significado utilizado no mundo grego antigo”.

Há um entendimento da importância platônica para os teóricos posteriores, bem como àqueles do século XIX, apogeu da modernidade, caracterizado por grandes revoluções, período em que as indústrias e as comunicações cresceram significativamente, influenciando o aumento da população urbana, que vai desembocar numa expansão da educação primária pública. É nesse século que teremos no campo educativo a influência de vários estudiosos que buscam inovar a educação, refletindo sobre as necessidades sociais e o tipo de sujeitos para atuar na sociedade.

Jan Amos Comênio, estudioso do século XVI-XVII, contribui através de sua *Didática Magna* com a educação de um modo geral, afirmando que todos deveriam aprender tudo. Para o autor, o fim último da educação é a formação moral, na qual se deve cumprir atos virtuosos para tornar-se virtuoso. Piaget (2010) arremata que a universalização é uma das características fundamentais do pensamento de Comênio.

Didática magna é uma obra que, de acordo com o espírito comeniano, pretendia modificar não apenas as escolas pelos novos processos de ensino e de aprendizagem, mas tornar-se também um meio de salvação dos indivíduos pelo conhecimento dos graus de preparação para a eternidade, isto é, **conhecer-se a si mesmo, governar-se dirigir-se para Deus** (Piaget, 2010, p. 41, grifo nosso).

Os grifos nos permitem alinhar tal pensamento comeniano ao platônico quando define na República as ideias de Bem, Belo e Justo. O modelo de educação

1 Palavra grega, cujo significado é ápice, ponto mais alto. Na Mitologia grega, a Deusa Acmé é uma das Horas, filha de Zeus e de Têmis, guardiã da ordem natural, a Deusa do Apogeu; Ver no Livro da Mitologia, 2018.

proposto por Platão, com seus crivos de conduta pedagógica, objetivava formar homens com firme disposição para a prática do bem, dentro da *polis*, onde todas as pessoas, independentemente de sua aptidão, necessitam umas das outras, realizando cada uma a tarefa que lhe compete, o que levaria à cidade justa. Teixeira (1999, p.55) em relação a educação questiona “[...] por que e para que educar os homens?

A educação é essa possibilidade de o homem transcender a sua própria natureza, carregada de medos, fugas e receios, complexos malditos e amaldiçoados”. Assim, a construção do modelo da cidade justa para o homem justo implica ter presente a ideia de perfeição, a busca pelo crescimento moral dos homens, que quando atingem o bem se tornam justos. Dessa premissa, o pedagogo apresentava um papel inicialmente modesto, servil e de pouco prestígio em relação à proteção que dispensava a criança, mas tinha como relevante a educação moral, considerada fundamental para os gregos, a qual, alcançada em sua plenitude contribuiria com os anseios platônicos de alcançar a cidade justa (Marrou, 1973).

Em Comênio (2006), temos expressões como “preceptor”, “professor” e “mestre”. O autor não direciona o ensino à responsabilidade individual de um determinado sujeito, mas à escola pelos processos de ensinar, “[...] **o preceptor** também erra se inicia, com o aluno, ora uma coisa, ora outra, sem nunca se aprofundar em nada com seriedade” (Piaget, 2010, p. 77). Mais adiante o autor apresenta “[...] **os professores** devem evitar esconder seja lá o que for dos alunos, tanto voluntariamente, como fazem os invejosos ou desleais, quanto por negligência, como os que fazem tudo com superficialidade. Ao contrário, convém ter honestidade e empenho” (Piaget, 2010, p. 85). Posteriormente, o autor declara “[...] a tinta é a voz **do mestre**, quando, a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos” (Piaget, 2010, p. 95).

Em verdade, o interesse de Comênio (2010) se deteve aos processos de ensino e aprendizagem, não olvidando a prática de valores a exemplo do respeito e justiça como virtudes e religiosidade, as quais se vinculam ao dom do intelecto, da vontade e da memória a serem alcançadas através da educação, cujo mister é fazer o homem.

O século XIX de acordo com Cambi (1999) é o século da Pedagogia. Para o autor, tal século foi marcado pelo triunfo e o medo da burguesia, do temor pela evocação do socialismo-comunismo, caracterizado “[...] por uma frontal oposição/luta de classes, que investiu as ideologias, as políticas e própria cultura, além da

economia e da vida social” (Cambi, 1999, p. 407). Nesse bojo, a pedagogia e a educação se encontram envolvidas no panorama de agitação cultural, difusão da indústria e renovação econômica e social, e renovam suas correntes educativo-pedagógicas. Dentro desse contexto os ideais de educação para liberdade vão sendo defendidos e nomes como Pestalozzi, Froebel e Herbart se tornam importantes no campo educacional.

De acordo com Soëtard (2010), Pestalozzi viveu entre crianças pobres e deserdadas com intuito de propiciar a felicidade através de uma educação para liberdade e autonomia, “[...] acreditava na inocência e na bondade da natureza humana. Apesar de seus empreendimentos mal aventurados em educação, tornou-se célebre por suas ideias pedagógicas e seu entusiasmo” (Soëtard, 2010, p. 31).

Heiland (2010, p. 15-16) atrela ao objetivo pedagógico de Pestalozzi “[...] melhorar as condições de vida das “classes inferiores” estimulando pela educação as “forças” (ou elementos), a “natureza” de cada criança e, em particular, das mais carentes. Para colocar seus ideais em prática, Pestalozzi usa seu método de aprendizagem partindo dos sentidos, do concreto até alcançar a representação abstrata.

Em Pestalozzi, o professor e os pais são educadores, os quais ocupam uma posição importante no ponto do encontro entre o desejo sensível e a razão social na criança. Como Platão, Pestalozzi *apud* Soëtard (2010, p. 25) credita ao pedagogo uma responsabilidade moral, “[...] têm o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou de impedi-lo talvez para toda a vida”.

Para que esta responsabilidade possa ser exercida será essencial que o pedagogo, quaisquer que sejam a matéria e a época de sua ação, seja qual for a matéria didática de que se ocupe, saiba manter o equilíbrio entre os três componentes do método. Isto significa que dentro da instituição escolar não basta distribuir harmoniosamente as diferentes disciplinas entre o polo intelectual, o polo sensível (artístico) e o polo técnico; cada docente deverá se esforçar em aplicar, em cada uma das etapas pedagógicas, os três elementos em torno dos quais se articula o desenvolvimento da força autônoma: o professor de educação física prestará atenção ao domínio intelectual dos exercícios ao mesmo tempo que a sua repercussão sensível na criança, enquanto que o professor de matemática tratará de não perder de vista a relação de sua matéria com a existência concreta das crianças e de sua aplicação autônoma em um momento do processo pedagógico... Pestalozzi não para de repetir que se trata de um equilíbrio que nunca se adquire definitivamente e que pode ser quebrado em qualquer momento para alimentar uma das três “bestialidades” da cabeça, do coração e da mão. (Soëtard, 2010, p. 25-26).

Segundo Soëtard (2010) o sistema educativo pensado por Pestalozzi busca uma organização a qual propicie que a ação do pedagogo seja exercida em um clima de liberdade autônoma e responsável. Nesse caminho, no pensamento de Pestalozzi encontramos bases platônicas ao arrematar que “[...] cada uma das engrenagens institucionais deverá permanecer a serviço do projeto que singulariza a ação pedagógica na relação com o resto das ações humanas, um projeto cujo **objetivo principal é a humanidade** que se está constituindo com caráter autônomo (Soëtard, 2010, p. 26). Ainda de acordo com o autor, Pestalozzi deixa ao pedagogo “[...] a missão de viver e acentuar a contradição que desenvolveu amplamente no *Canto do cisne*². Sem dúvida haveríamos preferido que ao chegar ao fim de sua reflexão, nos houvesse deixado uma verdadeira “teoria praticável de sua prática” que cada professor pudesse utilizar” (Soëtard, 2010, p. 30).

Chegamos à conclusão de que o autor do Canto do cisne conseguiu, sem dúvida alguma, resolver um dos problemas fundamentais da pedagogia: a mão do pedagogo somente poderá cumprir seu trabalho na medida em que se mantenha a distância – a distância da mão e a distância um do outro – o polo da inteligência universalizadora e o polo da sensibilidade particularizadora. A este preço a liberdade autônoma poderá constituir-se realmente nas crianças e não se evaporará na impotência da teoria

- 2 A expressão o Canto do Cisne é uma metáfora que se refere geralmente à última tentativa de fazer algo grandioso por parte de uma pessoa antes de sua morte. A expressão é utilizada para exprimir as grandes obras finais dos artistas, ou também alguma tentativa final de manter a grandiosidade em alguma carreira, ou em qualquer outra esfera social. A expressão tem origem na crença de que o cisne branco (*cygnus olor*) vivia toda sua vida a gorjear sem muita beleza ou mesmo sem emitir sons, realizando essa ação apenas antes de morrer. Nesse momento derradeiro, um belo canto ecoava do cisne antes de sua morte. Por isso, refere-se à obra de final de um grande artista, que teria acumulado inspiração durante sua vida para no final conceber uma bela obra de arte. Uma possível primeira menção a essa expressão teria sido feita por Sócrates, antes de se suicidar com a ingestão de cicuta, em 399 a. C. Platão, no diálogo Fédon, apresenta uma última frase de Sócrates, na qual o grande filósofo grego havia feito referência aos cisnes: “Quando sentem a hora da morte se aproximar, essas aves, que durante a vida já cantavam, exibem então o canto mais esplêndido, mais belo; eles estão felizes de ir ao encontro do deus do qual são os servidores. (...) Eu, pessoalmente não acredito que eles cantem de tristeza; acredito, ao contrário, que, sendo as aves de Apolo, os cisnes possuem um dom divinatório e, como presentem as alegrias que gozariam no Hades, cantam, nesse dia, mais alegremente do que nunca.” Durante muito tempo, acreditava-se ser verdade essa ação do cisne branco. Vários foram os poetas ou mesmo músicos que se referiram a ela. Porém, os cientistas desmentiram a história. Os cisnes brancos não são mudos, pois grunhem e assoviam durante toda sua vida. Também não realizam nenhum canto ao morrer. Essa situação mostra como as expressões quando criam raízes culturais são difíceis de serem utilizadas, valendo mais seus sentidos metafóricos, que sua verdade científica. (Pinto, 2022).

nem se fundirá em uma confusão de interesses. Esta vontade de distinguir é tão forte que Canto do cisne, que pretende apreender a essência da formação elementar, é um convite para que cada indivíduo assuma a responsabilidade de sua ação e não vacile em criar eventualmente outros meios e outras técnicas, uma vez que o faz “com verdade e amor”, isto é, impulsionado pela vontade de que em torno dele se criem outras forças autônomas (Soëtard, 2010, p. 29).

Comungando com tais perspectivas, Fröbel contribui com o entendimento no qual a finalidade da educação é encorajar e guiar o homem, para que ele seja consciente, pensante e perceptivo “[...] para que se torne, por sua própria escolha, uma representação pura e perfeita dessa lei interior divina; a educação deve mostrar-lhe os caminhos e os meios de atingir esse objetivo” (Fröbel, 2001, p. 12). Fröbel defende uma pedagogia lúdica através do uso de materiais e objetos naturais cujas estruturas e leis se revelam pouco a pouco. A pedagogia froebeliana “associava o aspecto sociopedagógico do acolhimento e a educação elementar pelo jogo, preparando assim a criança para a etapa posterior da escolarização sem lhe impor esforços intelectuais excessivos” (Heiland, 2010, p. 38). O programa de estudos da pedagogia de Fröbel não deixa de ser tributário das teorias neo-humanistas: “seu ideal de educador é formar seres humanos, e não fabricar cidadãos ‘úteis’” (Heiland, 2010, p. 38).

Nessa trilha de proposições, Pestalozzi configura ao pedagogo um dever moral, este sendo mais importante que o intelectual, visto que a liberdade autônoma do indivíduo era o ideal a ser perseguido. O dever moral atribuído ao pedagogo nos remete a atribuição já tida há quatro séculos a.C. A função do pedagogo era exercida com ascendência moral, numa situação privilegiada, mesmo sendo escravo, tratando-se de alguém em quem se devotava confiança, podendo conviver dentro da família. Em Oliveira (1995, p. 74), define-se que antes do aparecimento das escolas gregas o pedagogo tinha a função também de professor. Com o advento das escolas os mestres tomaram essa incumbência, considerada de menor importância, sendo que ao pedagogo era legado posto mais valoroso de educar, tomar conta e reger.

Para Herbart, não há melhor momento para o pedagogo do que o encontro frequente com naturezas nobres que lhe apresentam aberta e francamente a plenitude da receptividade dos jovens. Nesse passo, Herbart assevera que “[...] deste modo se manterá aberto o seu espírito e inalteráveis os seus anseios, convencendo-se possuir na ideia da formação humana o modelo autêntico para a sua obra” (Hilgenheger,

2010, p.137). Nesse passo é importante as contribuições de Montessori citadas por Röhrs (2010):

[...] creio que devemos preparar no educador mais o espírito que o mecanismo do cientista, o que vale dizer que a direção dessa preparação deve estar voltada para o espírito. Jamais pretendemos, evidentemente, transformar o educador elementar num assistente de antropologia ou de psicologia científica, nem, tampouco, num higienista. Desejamos, porém, dirigi-lo no caminho da ciência experimental, ensinando-o a manejar um pouco cada um dos seus instrumentos, limitando esse aprendizado ao objetivo em vista e orientando-o na via do espírito científico. Devemos despertar na consciência do educador o interesse pelas manifestações dos fenômenos naturais em geral, levando-o a amar a natureza e a sentir a ansiosa expectativa de todo aquele que aguarda o resultado de uma experiência que preparou com cuidado e carinho (RÖHRS, 2010, p. 84-85).

Nessa perspectiva, vê-se a importância do espírito do pedagogo no ensino dos valores e virtudes para além do ensino de conceitos e fórmulas prontas. Herbart acrescenta que o excesso de mimos no aspecto moral tal como em qualquer outro, é a pior maneira de proteger o homem contra os malefícios do clima, “um cuidado pedagógico moderado é capaz de levar o educando a seguir por si o caminho da sua formação, observando e ajuizando toda atuação de naturezas rudes”. (Hilgenheger, 2010, p. 73). O autor indica posturas tomadas pelo pedagogo nesse paradigma educativo:

O aplauso merecido, dado em silêncio, mas em abundância e de pleno coração é a mola no qual se tem de apoiar a força de uma repreensão igualmente suficiente, eloquente, cuidadosamente medida e expressa pelas mais diversas formas – e durante o tempo necessário, até que o educando dê sinais de estar repleto de ambos e se oriente ele próprio e seguir por ambos, pois que chega à altura – mais tarde ou mais cedo em que o educador falaria em vão, se quisessem ainda dizer aquilo que o educando diz de forma igualmente exata a si próprio. (Hilgenheger, 2010, p. 75).

Essas observações postas por Herbart são coerentes com a figura do pedagogo retratado desde a antiguidade clássica, ao deliberar a educação moral como superior a intelectual. Assim, vê-se a postura do pedagogo sendo reafirmada ao longo dos séculos, embora se veja também outras atribuições sendo incorporadas,

mas a essência de ser o guia, o que ilumina para andar pelo caminho mais reto, educando moralmente, numa perspectiva humanista, perseveram nos dias atuais.

Dito isso, a pedagogia e a educação estão entrelaçadas na agitação cultural do século XIX, o que se considera como produto das mudanças ocorridas nas sociedades. Essas mudanças não alteraram o sentido de ser pedagogo, ao contrário, a esse personagem foram atribuídas outras responsabilidades, sendo encarregado do desenvolvimento integral das crianças e jovens, acarretando na renovação das correntes educativas e pedagógicas. Não restam dúvidas que o pedagogo desde os tempos platônicos é reconhecido como importante personagem na história da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razões conclusivas, é de si revelar de forma ululante que os ensinamentos de Platão chegam à posterioridade, nos permitindo embarçar a mente, fazer indagações, dizer não ao senso comum, assumir verdadeira postura de filósofo, participando do Bem e da Beleza, buscando a essência não se contentando com a aparência.

Há de se compreender a significação do mundo, da história, bem como, buscar os meios para ser consciente de si e das próprias ações, numa prática de desejar a liberdade e a felicidade a todos. Está no método o esteio que leva à necessidade de organizar a educação. Mas em Platão sentido metodológico não encontra uma linha retilínea, quer seja por fatores históricos ou por sobreposições de necessidades imanentes. O pedagogo não aparece como um percurso delineado: surge da necessidade de haver algo ou alguém que conduza a aproximação ao comportamento correto, ao ensino e ao aprender curiais ao seu tempo.

A educação é o plano principal, como prospectivo de um fim coletivo. Um dos meios, senão o inicialmente principal, sendo a figura do escravizado ou alguém elevado à categoria do condutor dos pequenos à superação da fase que vai até uma maior idade para uma vida de vigor físico e de entrelaçamento social participativo, de forma independente. Esse condutor é o pedagogo, cuja gênese foi reiterada de diversas formas até os tempos modernos.

Em Platão o projeto de busca pela justiça, que torna verdadeiramente o bem comum era a finalidade. É mister trazer os postulados platônicos, observados no Livro X de A República (2005, 621c-d, p.496-497) para dizer que “a história se salvou

e não pereceu. E poderá salvar-nos, se lhe dermos crédito, e fazer-nos passar a salvo o rio Letes e não poluir a alma [...] praticaremos por todas as formas a justiça com sabedoria [...] depois de termos ganho os prêmios da justiça [...]” seremos felizes. Tal tônica era a permeada pelo pedagogo por Platão vaticinado e verificado por autores citado neste estudo.

O papel pedagogo configurado pelos filósofos modernos entra em consonância com a Paideia platônica, em que a pedagogia/educação está justamente em “conexão com a psicologia de Platão, a pedagogia ganhou importância especial na Antiguidade, pois se trata da formação e da conservação de uma alma sã como fundamento de um corpo político ordenado” (Schäfer, 2012, p. 109).

O condutor à educação em Platão, o pedagogo, continua nos pedagogos hodiernos. A categoria de meio condutor à educação, com estatura de imprescindibilidade, é a maior concreção daquilo que era mero fazer e passou a ser mundialmente necessitado como profissão, sem a qual a educação não se realiza. Vem de Platão o sílex pedagógico, ou, pelo menos, a verificação de sua existência na antiguidade, anunciando sua importância para a educação humana como até hoje se verifica.

Do pedagogo platônico passa-se ao exercício milenar da função. Avaliamos a importância da pedagogia desde a antiguidade aos nossos dias, compreendendo as mudanças ocorridas no pedagogo, porém seguindo com a mesma especificidade daquele escravo, o qual de acordo com Ghiraldelli Junior (2007, p. 11) era um “[...] guia para criança é que ele tinha como função colocá-lo no caminho da escola e, metaforicamente, na direção do saber”. Nesse passo, Montessori (1870-1952), estabelece que o trabalho do pedagogo, chamado de mestre, é também guiar. Para a autora, a mestra guia ensinando as crianças manusearem os materiais, a realizar trabalhos, a não desperdiçarem, “[...] verdadeiro guia no caminho da vida, ela não instiga nem estanca; satisfaz-se com sua tarefa ao indicar a esse valioso peregrino, que é a criança, o caminho certo e seguro (Röhrs, 2010, p. 88).

Ainda de acordo com Ghiraldelli Junior (2007), o pedagogo hoje ocupa uma função intelectual, embora continue como responsável a encaminhar a criança ou jovem ao saber “[...] o pedagogo não é mais quem serve de pajem da criança nem é o motorista que leva a criança à escola. Ele é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (Ghiraldelli Junior, 2007, p. 12). Nesse diapasão, Fröbel (2001) diz ser essa a função do pedagogo, o qual se encaminha a levar os seus discípulos a conhecer a unidade do mundo, fazendo com que todos compreendam a íntima e espiritual essência de

todas as coisas. Tal pensamento se remete a Platão quando confere à educação o elevar-se para essência.

O pedagogo de agora ultrapassa o conduzir de crianças e tenros jovens. Vai avante: é necessário o pedagogo oriundo da observação platônica nas universidades, nas comunidades científicas, no estamento judiciário, de assistência social e em todos os meandros onde conduzir à educação e ao conhecimento sejam mister de alcance daquilo que Platão cunhou como o “justo e o belo”.

Os direcionamentos até aqui evidenciam a importância do pedagogo ao longo do processo histórico. Tendo o nascimento do *Paidagogo* na Grécia antiga, cujo significado *paidós* “criança” e *agodé* “condução”, condutor de criança, sendo um humilde escravo, ganha relevo no processo filosófico-pedagógico-educacional, por ser o responsável pela educação moral e assume com o passar dos séculos o protagonismo no processo educacional.

Em riste a essencialidade de Platão e dos pedagogos da modernidade no que concerne aos ideais de educação. Estes conceitos foram fulcrais à educação da humanidade e não sucumbiram. Continuam a ser perseguidos, tendo em vista que o tempo da filosofia é lógico, o qual não permite suplantar as verdades construídas por aqueles que se dedicaram o nos deixar como herança os caminhos que nos levam a reflexão, a autorreflexão, para desse modo chegarmos o mais próximo possível das verdades. Estamos profundamente endividados com Platão e com os pedagogos modernos.

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N; Visalberghi, A. História da Pedagogia. Volume 1. Lisboa/PT: Livros Horizonte, 1957.

Alexander, Bruno. O livro da Mitologia. (Tradução de Bruno Alexander). São Paulo: Globo, 2018.

Brandão. Carlos R. **O que é educação?** Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 1995.

Comênio, Jan Amos. Didática Magna. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Froebel, F. A. **A Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

Heiland, Helmut. Friedrich Fröbel / Helmut Heiland; tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

Hilgenheger, Norbert. Johann Herbart / Norbert Hilgenheger; tradução e organização: José Eustáquio Romão. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

Marrou, Henri Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo, E.P.U. Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

Menezes, Edmilson Santos. História e propedêutica: o princípio da pedagogia divina e a interpretação cristã da história. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe** – Dossiê Dom Luciano Duarte. Volume 1, Nº 45, Aracaju-SE, 2015.

Pessanha, José A. M. Platão e as ideias. In: Resende, A. **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Pinto, Tales. A história do mundo: a lenda do canto do cisne. (2022). Disponível em: <https://oficinadoestudante.com.br/tira-duvidas/5708/A-lenda-do-Canto-do-Cisne.html> Acesso em 20 de outubro de 2022.

Platão. **A República**. Introdução, Tradução e notas: Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

Platão. **As Leis e Epínomes**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Pará, Universidade Federal do Pará, 1977.

Röhrs, Hermann. Maria Montessori / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

Schäfer, Christian. **Léxico de Platão**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Teixeira, Evilázio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Ed. Paulus, 1999.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT03.023

UMA EDUCAÇÃO PARA AS ELITES: WILSON LEITE BRAGA E O MODELO EDUCACIONAL DO GINÁSIO DIOCESANO DE PATOS: PB

JOSENILDO MARQUES DA SILVA

Doutorando do Curso de História da Universidade Federal do Pernambuco - UFPE, jjossenildo@gmail.com ;

RESUMO

O presente trabalho, fruto de pesquisas em andamento para elaboração de tese na área de História, apresenta parte da trajetória educacional do político paraibano Wilson Leite Braga. Ao acompanhar essa trajetória, seu objetivo central visa problematizar um momento da história da educação brasileira, refletindo sobre o modelo de ensino (estrutura curricular, formação docente) presente no Ginásio Diocesano de Patos-PB, nas décadas de 1940 a 1950. À medida que analisa esse modelo educacional específico, o trabalho estabelece as conexões dessa instituição com o contexto nacional de disputas pelo monopólio de ensino entre a Igreja Católica e os integrantes da Escola Nova. Desse modo, a pesquisa parte da ideia de que o tipo de educação ofertada por esses colégios (diocesanos) dava continuidade a um modelo de formação para as elites, sendo esses espaços locais de passagem dos herdeiros políticos de famílias tradicionais que atuavam nesse campo, em estados a exemplo da Paraíba. Para tanto, sua fundação teórico-metodológica, ancora-se nos autores que dialogam sobre o uso da biografia no campo da História, sobretudo quanto à possibilidade estudar uma trajetória como meio de compreender as dinâmicas sociais de um grupo em dado momento da História. Nesse sentido, o trabalho apresenta como essas instituições além de refletirem esse contexto de disputas pelo monopólio do ensino, possuíam também em sua estrutura características imprescindíveis para a futura atuação desses jovens no campo da política partidária.

Palavras-chave: Elite Política, Ginásio Diocesano, Wilson Braga.

INTRODUÇÃO

As décadas de 1930/40, durante o período conhecido como Era Vargas, o cenário da educação brasileira ficou marcado por acirradas disputas pela hegemonia do ensino, entre representantes do movimento Escola Nova e a Igreja Católica. Como discorre Saviani (2013, p. 197), após um rápido momento de convergência entre esses grupos, sobretudo com o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e com a presença destes dois grupos na Associação Brasileira de Educação (ABE), ocorreu uma ruptura entre eles, após a publicação do “Manifesto dos Pinheiros da Educação”.

Divergindo das ideias escolanovistas, os educadores católicos fundaram em 1933 a Conferência Católica Brasileira de Educação, realizando já no ano seguinte o I Congresso Nacional Católico de Educação. Visando repensar o papel da Igreja na educação e seu combate a laicização e a “ingerência” de ideias socialistas no ensino, estes educadores católicos incentivaram nesse momento a formação de militâncias, por meio da fundação de grupos de ação missionária. Dentre esses grupos, destacam-se movimentos que atuavam diretamente no ensino, a exemplo da Juventude Estudantil Católica (JEC), direcionada aos alunos secundaristas, e a Juventude Universitária Católica (JUC).

No bojo dessas mudanças na educação brasileira, as principais lideranças da Igreja Católica, como Alceu Amoroso Lima, investiam na fundação de novas escolas católicas no país e na formação educacional de sacerdotes para atuarem nessas instituições. Data desse momento histórico a reestruturação de antigas escolas diocesanas, como o Ginásio Diocesano de Cajazeiras (1934), e a fundação de novas instituições, como o Ginásio Diocesano de Patos (1938). No ensino superior, destacam-se também essas ações da Igreja, a exemplo da fundação das Faculdades Católicas e PUC do Rio de Janeiro (anos 1940 e 1941).

A presença efetiva da Igreja Católica na educação escolar e as propostas dos escolanovistas que defendiam a laicização e universalização do ensino, no entanto, não alteraram o caráter elitista da educação brasileira. Autores como Ansell (2010) e Kang (2017), defendem que nesse período ocorreu uma priorização das políticas federais pelo ensino secundário e superior e uma desvalorização da formação primária, acentuando ainda mais uma educação elitista no país. Olhando para a questão arquitetônica e localização dos novos grupos escolares, construídos na Paraíba nas décadas de 1930/40, Pinheiro (2002, p. 184) também destaca esse

caráter elitista na educação, ao enfatizar que as escolas mais planejadas e aparelhadas eram direcionadas as “classes médias e pequena burguesia”.

É nesse contexto que se insere a trajetória estudantil de Wilson Leite Braga e de inúmeros filhos provenientes de famílias políticas do estado paraibano. Desse modo, este trabalho propõe analisar como havia um percurso comum para a elite política paraibana em sua formação educacional. Tal percurso, em geral, era marcado por uma passagem em colégios diocesanos (fase de ensino fundamental), por escolas nacionalmente reconhecidas como o Liceu Paraibano e Colégio Pio X (fase de ensino médio) e por faculdades de direito, medicina e engenharia.

De modo mais específico, o trabalho tem como objetivo problematizar, a partir da trajetória de Wilson Leite Braga, como o Ginásio Diocesano de Patos-PB foi uma etapa importante para a elite política não só do ponto de vista da formação dos seus filhos em áreas liberais, como o direito e a medicina. Acrescido a essas formações, tal instituição se constituía também como um caminho possível para se chegar ao “clube” (campo político), lembrando metaforicamente o pensamento de Carvalho (2017, p. 119) sobre a trajetória da elite política.

CAMINHO TEÓRICO, METODOLOGIA E FONTES DA PESQUISA

A presente pesquisa visa contribuir com o debate acerca das possibilidades de trabalhar com um indivíduo, objetivando problematizar questões pertinentes a uma coletividade, no cenário sócio-histórico compreendido entre os anos de 1940 a 1950. Para o trabalho com a trajetória do político, buscamos mesclar as orientações metodológicas pensadas por Benito Bisso Schmidt (2012), Lilia Moritz Schwarcz (2013) e Pierre Bourdieu (1996), sobre a escrita biográfica, com o método prosopográfico, conforme propõe Christophe Charle (2006) e Andrius Estevam Noronha (2011).

Sobre Schmidt (2012) e Schwarcz (2013), foi imprescindível a análise da biografia histórica como um método possível para o entendimento de questões que dizem respeito não apenas a singularidade do indivíduo, mas a uma conjuntura, contexto ou grupo social em que ele está inserido. São também relevantes as observações de Bourdieu (1996) acerca do que ele chama de “ilusão biográfica”, especialmente quando este autor pontua a necessidade de fugirmos de uma visão

de indivíduo como um ser unívoco, um todo coerente, contínuo e racional ao longo de sua trajetória.

Em Charle (2006) e Noronha (2011), pensamos a biografia e prosopografia como métodos intrinsecamente associados, existindo uma relação de dependência entre eles, ou seja: a biografia precisa da prosopografia, uma vez que o seu foco se volta apenas para um único indivíduo, perdendo-se, assim, as possibilidades relacionais que atravessam a vida desse indivíduo e; a prosopografia precisa partir da biografia, da análise de casos individuais, para poder construir uma visão coletiva sobre o grupo.

Duas categorias de análise serviram de base para a pesquisa. A primeira, relaciona-se ao que se entende por elite política ou a forma como essa noção é utilizada e operacionalizada ao longo das linhas que estruturam esse trabalho. A segunda, dispõe sobre a relevância da categoria de cultura política, uma ferramenta teórica vista aqui como imprescindível no entendimento de questões que relacionam o indivíduo a um determinado grupo social, a exemplo dos valores, normas e práticas que são partilhadas por esse indivíduo como elementos de referências de uma tradição política, como assinala Serje Berstein (2009, p. 29).

Quanto à noção empregada de elite política, esse trabalho dialoga com os pressupostos de Wright Mills em sua obra *A Elite do Poder*. Em Mills (1982, p. 12) a identificação da elite é realizada através do método posicional onde leva-se em consideração os “postos de comandos estratégicos da estrutura social”, estando entre eles a “máquina do Estado, a organização militar e as grandes companhias”. A perspectiva do autor, ao considerar a posição ocupada pelos indivíduos em postos decisórios de comando como meio de identificação da elite, nos permite pensar Wilson Leite Braga, e outros políticos mencionados ao longo do estudo, como típicos integrantes dessa elite, sobretudo ao alcançarem o nível máximo da representação política em seu estado: o cargo de governador.

Seguindo essas linhas teóricas e propondo o caminho de trabalho com os pressupostos da biografia coletiva, a pesquisa concentrou-se na análise de documentos oficiais como, o exame admissional de Wilson Braga e seu histórico escolar. Sobre esses documentos foi realizado um trabalho de identificação do material, a partir de um olhar mais geral do seu conteúdo, separação dos elementos que constituem as suas principais divisões e transcrição e resumo de suas informações mais específicas, como as notas atribuídas ao discente Wilson Braga ao longo dos períodos estudados no Ginásio Diocesano.

Foi realizado também um levantamento das listas dos discentes e docentes que faziam parte dessa instituição nas décadas de 1940/1950, a partir do material fornecido por Flávio Sátiro Fernandes (2008). Tal material serviu de base para a pesquisa biografia, sobre Wilson Braga, e prosopográfica (biografia coletiva), considerando a diversidade de nomes que são citados nessas listas. A partir desse levantamento, tornou-se possível a realização de uma pesquisa quantitativa e qualitativa sobre esses discentes e docentes que permitiram a produção de quadros e pequenas biografias, materiais imprescindíveis para o alcance dos objetivos e hipótese que estruturam esse trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: ENTRE CATÓLICOS E POLÍTICOS

Fevereiro de 1945. Seguindo os requisitos do decreto-lei n. 424 de 9 de abril de 1942, estabelecido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, da então República dos Estados Unidos do Brasil, o jovem Wilson Leite Braga, na ocasião com 14 anos de idade, realizava o seu exame admissional para ingressar na primeira série do Ginásio Diocesano de Patos – PB.

O exame, primeiro desafio requerido para aprovação posterior do curso ginasial, ocorria em duas modalidades: na primeira, o candidato respondia uma prova escrita que versava sobre as áreas de Português, Matemática, Geografia e História Geral e; no segundo momento, era avaliado através de teste oral, apenas nas áreas de Português e Matemática¹.

Apresentando dificuldades quanto ao teste escrito nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, conforme verifica-se em seu exame admissional², o jovem Braga obtinha melhores resultados na atividade avaliativa oral e nas áreas de Geografia e História Geral. Com esse desempenho nessa segunda modalidade (oralidade), ele conseguiu atingir a média exigida para a aprovação, migrando logo em seguida para residir como aluno interno pelos próximos cinco anos nessa instituição.

1 Informações obtidas através de acesso a pasta de matrícula do aluno na atual Escola Cidadã Integral (ECI) Monsenhor Manuel Vieira.

2 O exame admissional ou prova de seleção do Ginásio Diocesano de Patos, é um dentre outros documentos presentes na pasta de matrícula de Wilson Braga que foram obtidos durante a pesquisa.

No Ginásio Diocesano de Patos, Wilson Braga passava a ter a oportunidade de conviver de perto não apenas com familiares e amigos vindos do chamado Vale do Piancó, onde estava localizado o seu município, Conceição-PB, mas também com lideranças políticas e religiosas que se encontravam há época na direção da instituição. Esse era o caso do Monsenhor Manuel Vieira, diretor do colégio, do padre Joaquim de Assis Ferreira (Inspetor) e do casal José e Rosalinda Cavalcante, professores da escola e integrantes políticos da União Democrática Nacional (UDN).

Nesse cenário político e religioso marcante para a própria história da educação brasileira, Wilson Braga inseria-se no cotidiano do Ginásio Diocesano de Patos, uma escola que visava, segundo afirmava o próprio diretor Monsenhor Vieira: “proporcionar à mocidade católica brasileira, a par da mais esmerada educação religiosa, moral e cívica, uma sólida formação literária e científica” (VIEIRA apud Nóbrega 2007, p. 93).

O Ginásio Diocesano de Patos era, nesse sentido, uma escola fundada ainda em decorrência das disputas pelo monopólio do ensino entre intelectuais ligados ao cientificismo e católicos ortodoxos, conforme apontam Afonso e Silva (2016, p. 5). Uma instituição fruto, portanto, das reafirmações da Igreja Católica, sobre a necessidade de formação dos seus sacerdotes para atuarem diretamente na educação escolar, o que ocorria, em geral, após um período de longa formação acadêmica em seminários no Brasil e na Europa.

Foi justamente pautado nesses ideais católicos e políticos, massivamente disseminados pelos principais líderes da Igreja Católica, sobretudo com as ideias reformistas do início dos anos 1930, que ocorreu a formação educacional ginasial de Wilson Braga. O próprio currículo da escola, perceptível através de documentos do período como o histórico escolar, é ainda uma testemunha relevante sobre o tipo de formação ofertada a jovens provenientes de famílias políticas tradicionais do sertão paraibano, dentre outras regiões.

No histórico de Wilson Braga, por exemplo, verificamos esse tipo de formação híbrida a partir de um modelo voltado para reprodução e valorização dos princípios católicos, bem como políticos do cidadão, oferecendo inclusive contribuições para o exercício de uma futura carreira político-partidária. Tal fato verifica-se na questão de distribuição dos componentes, mas, sobretudo, no tipo de avaliação empregada no Ginásio Diocesano de Patos, que apresentava uma ênfase no desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos, por meio de teste e atividades orais.

O histórico aponta que o ano letivo ocorria entre os meses de abril e novembro. Nesse período, os alunos cursavam uma média de 8 componentes distribuídos nas seguintes áreas: Português, Matemática, Geografia Geral, História Geral, Latim, Francês, Desenho e Trabalhos Manuais. Do ponto de vista avaliativo, os alunos recebiam a atribuição de uma nota por mês, denominada de “arguições”, sendo computado uma média ao final do ano letivo. Além desta avaliação, tinha ainda a atribuição da nota de participação e um teste oral.

A ênfase no uso da oralidade dos alunos era constante ao longo de todo o ano letivo, sendo este um requisito valioso para aprovação, uma vez que era atribuída uma prova oral avaliativa a ser somada juntamente com a média das arguições e participações. Em casos elencados como o de Braga, a oralidade se apresentava fundamental no seu êxito no curso ginásial, em face, sobretudo, das dificuldades enfrentadas na escrita, tanto durante o seu exame admissional, quanto no decorrer dos anos letivos, ante a resolução dos testes escritos nos componentes de Latim, Francês, Matemática e História Geral.

Portanto, os colégios diocesanos implantados ou reestruturados na Paraíba a partir dos anos 1930³, principalmente com as acirradas disputas pelo monopólio do ensino no Brasil entre católicos e escolanovistas, foram elementos cruciais na formação de jovens que compunham a elite política paraibana. O tipo de educação ofertado, formando não só no âmbito do ensino religioso, mas homogeneizando um currículo com vistas a continuidade de uma carreira estudantil nos demais níveis de ensino, apontam para um trabalho articulado e consciente visando a seleção e recrutamento desses jovens para os futuros cargos reservados a elite política.

Embora a entrada de Wilson Braga como aluno interno no Ginásio Diocesano de Patos tenha ocorrido em meados de 1940, autores como Morais e Silva (2014, p. 282), afirmam como esse momento da educação brasileira fora marcado por um “rebuscar”, por parte da Igreja Católica, de ideias pedagógicas provenientes dos anos 1920 e 1930. Nesse sentido, num contexto pós Segunda Guerra Mundial, onde novas demandas eram apresentadas para o ensino no país - sobretudo a ideia

3 É nesse contexto que o Estado da Paraíba passou a contar com a fundação e reestruturação de escolas dirigidas diretamente pelas dioceses locais. Em 1927 é fundado o Colégio Pio X em João Pessoa, sendo administrado pela Diocese em 1934; no ano de 1931 o antigo Ginásio Diocesano de Cajazeiras volta novamente a ter funcionamento e recebe a construção de um prédio em 1934; em 1938 é fundado o Ginásio Diocesano de Patos e; nas décadas que se seguiram, como no ano de 1957, é fundado ainda o Colégio Diocesano Dom João da Mata no município de Itaporanga. Sobre a fundação desses colégios, ver: Fernandes (2008, p. 15 a 17);

de uma educação escolar direcionada para o desenvolvimento urbano, industrial e técnico – permanecia através desses colégios diocesanos um ensino de forte tendência católica e direcionado para a formação da elite:

Ora, a educação brasileira, ao longo da história, sempre apresentou a existência de um ensino para a elite, que trilhava pelo primário e secundário formal com direção ao ensino superior, e permanecia o ensino profissional, como uma espécie de sistema paralelo, que conduzia à formação de força de trabalho com maior rapidez para a indústria em franca expansão nas décadas de 1940 e 1950 e preparava braços e mentes para a fábrica (MORAIS E SILVA, 2014, P. 286 a 287).

Pensar a trajetória de Wilson Leite Braga no Ginásio Diocesano de Patos, é ter em mente a importância de instituições como essa na formação política deste e de outras figuras de elite, que predominaram no cenário paraibano da segunda metade do século XX. É impossível desconsiderar a relevância do modelo implantado nessas escolas, como a valorização da oralidade, e a presença de políticos, que atuaram nos quadros do magistério e da direção desses educandários, para entendermos os perfis das figuras políticas que chegaram a atingir os maiores postos da política nesse estado.

Na trajetória política de Wilson Braga o Ginásio Diocesano se reveste, de fato, de verdadeira relevância. Ao estudar nessa instituição, esse futuro governador passou a ter contato direto com padres e professores que logo se tornariam também políticos reconhecidos nesse novo campo. Entre estes pode ser citada a forte influência exercida pelo diretor do Ginásio Diocesano, o Monsenhor Manuel Vieira.

Monsenhor Vieira, como era chamado, foi um dos religiosos católicos atuantes na educação, sobretudo na região Nordeste. Nascido em Uiraúna-PB, atuou como padre e professor nos municípios sertanejos de Cajazeiras e Patos. Em Patos, especialmente, exerceu a função de pároco e depois tornou-se diretor do Ginásio Diocesano, desenvolvendo nessa escola uma formação educacional que muito espelhava a sua atuação sacerdotal e política.

Conhecido entre os pares como um sacerdote voltado para a juventude e como um “formador de almas”, Monsenhor Vieira destacava-se também na comunidade patoense pela sua habilidade de oratória, especialmente durante eventos públicos. Embora sua carreira educacional tenha sido bem mais prolongada - professor de matemática e filosofia e diretor do Ginásio Diocesano por 24 anos – foi atuante direto no campo da política partidária, tendo exercido os cargos de

secretário de Educação no governo João Agripino e deputado federal pela ARENA entre 1967 e 1970.

Monsenhor Vieira apresenta uma trajetória que certamente muito influenciou o modo particular como Wilson Braga desenvolveu o seu comportamento político. Era uma liderança que contou com forte inserção no meio estudantil, teve relação direta com a oligarquia agripinista e se inseriu inicialmente nesse campo através de sua ligação com a ARENA, após o Golpe Civil-Militar de 1964. Foi também, segundo afirma autores como Mello (1993, p. 2005), um dos primeiros a perceber as inclinações políticas de Braga ao ter afirmado, durante uma das várias exposições orais no colégio: “veja a vocação política desse rapaz!”.

A proximidade do Monsenhor Vieira com a política e, particularmente com o partido UDN, era tão evidente que ele chegou a ser acusado nos anos 1960 de utilizar o Ginásio Diocesano como meio de captar votos para o partido. Segundo Fernandes (2008, p. 59-60), os integrantes de oposição ligados ao PSD, durante comícios, levantavam a ideia de que essa instituição estava sendo posta a serviço da causa udenista, sendo o cônego Vieira acusado por atitude antidemocrática.

Desconsiderando os excessos presentes nesta acusação, levantada pelos representantes do PSD contra o padre Manuel Vieira, é certo que o posicionamento político desse sacerdote tem relação direta com a sua formação religiosa ocorrida nas primeiras décadas do século XX. Segundo Afonso e Silva (2016, p. 7), a Igreja Católica recrutava os jovens provenientes da elite para ingressarem na “vida religiosa, como carreira política”. Ao estudarem em seminários no Brasil ou na Europa, estes jovens recebiam uma preparação para ocuparem futuros cargos de liderança na hierarquia da Igreja e para atuarem como influenciadores intelectuais em suas arquidioceses, isso por meio de funções como “jornalistas, articuladores políticos e educadores” (AFONSO E SILVA, 2016, p. 7).

Além da importância do Monsenhor Vieira na formação política e educacional do então jovem Wilson Braga, o quadro docente do Ginásio Diocesano atesta a tendência dessa escola em oferecer um ensino com base numa formação liberal e religiosa. Essas características no ensino do Ginásio Diocesano são visíveis quando observamos o quadro a seguir que apresentam os professores que integravam essa instituição e suas respectivas formações:

Quadro 01: Docentes do Ginásio Diocesano de Patos

Corpo Docente do Ginásio Diocesano de Patos-PB	
Nome	Formação
Acácio Cartaxo Rolim	Sacerdote
Agrícola Montenegro	Juiz de Direito
Antônio Aureliano	Médico
Antônio do Vale da Silva Dias	Professor de Letras Português
Antônio Gameiro	Professor de Letras Português
Basílio Serrano de Sousa	Farmacêutico
Estácio Souto Maior	Médico
Euclides Gomes de Brito	Professor de idiomas (Francês)
Fernando Gomes	Sacerdote
Joaquim de Assis Pereira	Sacerdote
José Cavalcanti	Professor de História
José Justiniano	Médico
Lourival Cavalcanti	Advogado
Luiz Wanderley Torres	Advogado
Manoel de Sousa Oliveira	Professor de História
Manuel Vieira	Sacerdote
Napoleão Abdon da Nóbrega	Advogado
Osvaldo Lima	Professor
Quinídio Sobra	Dentista
Rosalinda Queiroz Cavalcanti	Professora de Matemática
Vicente Freitas	Sacerdote

Fonte: Fernandes (2008), organizado pelo autor.

No quadro, é possível perceber três categorias de profissionais que formavam o magistério do Ginásio Diocesano de Patos: a primeira, correspondente aos sacerdotes, lecionavam, em geral, as disciplinas de idiomas e religião, sendo cinco destes professores; a segunda, os professores de formação, atuavam nas mais diversas disciplinas, integrando sete destes profissionais e; a terceira, tratava-se do

grupo predominante de profissionais liberais (correspondente a dez desses professores) como médicos, advogados, juizes, farmacêuticos, entre outros.

Ao tomarmos contato com esse quadro do magistério do Ginásio Diocesano, passamos a evidenciar como instituições educacionais, ainda em sua fase colegial, se transformavam em importantes meios de direcionar os herdeiros das elites políticas locais, como é o caso de Wilson Braga, para uma formação específica nas áreas mais cobiçadas por elas. Sendo essas áreas, predominantemente, o Direito e a Medicina, a presença de profissionais liberais ensinando nessas instituições transformavam-se em incentivos para a futura carreira trilhada por esses filhos de elite.

Tal dado pode ser constatado na própria formação posterior seguida pelos alunos do Ginásio Diocesano. Trabalhando com o percentual de duzentos alunos que passaram por essa instituição, a partir do momento em que acessamos a lista dos estudantes concluintes (anos de 1942 a 1961) e escolhemos aleatoriamente esses nomes, fica evidente uma tendência para os cursos de Direito e Medicina e para a inserção destes na carreira política. Dos duzentos alunos selecionados, considerando o acúmulo de mais de uma função presente na trajetória destes, 62 seguiram a área da Medicina, 61 a formação em Direito, 35 as diferentes engenharias, 71 atuaram em outras funções e 45 ocuparam algum cargo político⁴.

O Ginásio Diocesano de Patos constituía-se, portanto, de uma etapa importante para a futura formação profissional dos filhos de famílias políticas do sertão paraibano. Ao direcionar os seus herdeiros para instituições como essa, tais famílias políticas compreendiam ser esses locais pontos de passagem com vistas a uma profissionalização já previamente idealizada por elas. Na trajetória de Wilson Braga, percebe-se essa tendência, uma vez que era ele o segundo filho da casa a estudar nesse colégio.

Retomando o aspecto da política partidária, era nítida a influência do Ginásio Diocesano de Patos na vida de jovens como Wilson Braga. Tendo sido fundado através do apoio do governo Argemiro de Figueiredo e de deputados como Ernani Sátiro e Peregrino Filho, estas eram autoridades políticas constantes durante a celebração

4 Para a seleção desses duzentos alunos, acessamos a lista de matrículas do Ginásio Diocesano de Patos – PB, entre os anos de 1942 a 1961, conforme dados fornecidos por Fernandes (2008, p. 61 a 140). Considerando o número de vinte turmas pesquisadas nesse período, escolhemos aleatoriamente uma média de 10 alunos por turma, passando, num segundo momento, a pesquisar qual a carreira futura que foi seguida por eles.

de eventos na escola. Casos a exemplo do ocorrido no ano de 1948, quando, durante a cerimônia de conclusão do curso ginásial de Braga, sua turma teve como par-ninфо o ex-governador do estado Argemiro de Figueiredo.

A política de influência udenista do Ginásio Diocesano atingia, nesse sentido, as instâncias administrativas, como a direção do Monsenhor Vieira, passava pela presença das autoridades políticas externas, frequentes nos eventos escolares, indo até o quadro mais geral dos professores. Neste último exemplo, a presença de professores na escola como José Cavalcanti da Silva e sua esposa Rosalinda Queiroz Cavalcanti - um casal de grande influência política/partidária no município de Patos e adjacências - foi, sem dúvida, um dos elementos expressivos para a futura carreira de Wilson Braga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possuindo um capital político-familiar herdado de longas gerações de suas famílias e estudando com intelectuais que representavam não apenas o modelo de uma instituição religiosa, sendo também diretamente ligados a uma orientação político-partidária, Wilson Braga dava seus primeiros passos rumo a entrada no campo da política. Dessa forma, se a estrutura educacional montada no Ginásio Diocesano - através da própria visão católica empregada e de mentores como Monsenhor Vieira e José Cavalcanti - abriu caminhos para a sua posterior projeção na política, somar-se-ia a ela outras instituições de ensino, como o Liceu Paraibano e a Faculdade de Direito da Paraíba.

REFERÊNCIAS

AFONSO, José Antônio Martin Moreno; SILVA, Ramsés Nunes e; Um militante pernambucano na Europa Ultramontana: Odilon Alves Pedrosa e o Missionarismo Intelectual Católico (1926-1927). **Revista HISTEDBR On-line**, 2016, n. 68, p. 4 - 7. Disponível em: <https://xjournals.com/collections/Article?qt=zaYxKUHseHZ6rmu21796pcGuMFgt5ixqjZS2BdVOU=>. Acesso em 31 mar. 2023.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A UDN e o Udenismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BERSTEIN, Serge. Culturas Políticas e Historiografia. In: AZEVEDO, Cecília... [et. al]. (org.). **Cultura Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial. Teatro de Sombras: a política imperial**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas. In: HEINZ, Flavio M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 41-53.

FERNANDES, Flávio Sátiro. **Subsídios para a História do Ginásio Diocesano de Patos**. 2ª ed. João Pessoa: Sal da Terra, 2008.

GIMENES, Éder Rodrigo. Teoria das Elites e as Elites do Poder: considerações sobre a relevância dos teóricos clássicos e de Wright Mills aos estudos de cultura política e democracia. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**. 2014, vol. 2, p.119 a Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/download/49/46>. Acesso em: 09 jun. 2020.

HEINZ, Flávio M (org.). **História Social das Elites**. São Leopoldo: Oikos, 2011. Disponível em: <http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2011/11/Historia-social-de-elites-FLAVIO-HEINZ.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

KANG, T.H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**. 2017; n. 52, vol. 1, p. 35 - 49. Disponível em: <https://doi.org/10.25222/larr.42>. Acesso em 01, jun. 2023.

MELLO, José Octávio de Arruda. Wilson Braga: um capítulo da história eleitoral paraibana. In: **Poder e Política na Paraíba: uma análise das lideranças de 1960-1990**. João Pessoa, API A UNIÃO; 1993, p. 216 e 219.

MILLS, Charles Wright. **A Elite do Poder**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MORAIS, José Jassuipe da Silva; SILVA, RAMISÉS Nunes e. A Imprensa e o perigo vermelho que se esgueira: instrução, proletariado e propostas pedagógicas católicas na Paraíba das décadas de 1940-1950. In: DÍAZ, José María Hernández (Org). **Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo. Contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica**. Salamanca: Editora Universidade de Salamanca, 2013, p. 281 a 289.

NÓBREGA, Evandro da. **Um Apóstolo da Educação no Nordeste**: O Monsenhor Manoel Vieira e o Ginásio Diocesano de Patos. Recife: Gráfica J. Luís Vasconcelos, 2007.

NORONHA, Andrius Estevam. O uso da prosopografia para o estudo de elites locais: um esboço metodológico (o caso dos empresários de Santa Cruz do Sul). In: HEINZ, Flávio M (org.). **História social de elites**. São Leopoldo: Oikos, 2011, p. 97 a 113.

PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. As Primeiras Letras e a Instrução Secundária na Província da Parahyba do Norte: ordenamentos e a construção da nação. **Revista HISTEDBR**. 2012, n. 37, vol. 10, p. 238 - 252. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639676>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História Social: Revista dos Pós-graduandos em história da UNICAMP**. 2013, Campinas, nº jan/jul, p. 51-63. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002720404>. Acesso em 3 jun. 2023.

SILVA, Daniela Medeiros Da. Monsenhor Vieira: Um Intelectual à Serviço do Projeto Educacional em Patos- Pb. In: Congresso Nacional de Práticas Educativas, 2017, Campina Grande -PB. **Anais Eletrônicos da Realize Editora**. Campina Grande – PB, 2017. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31571>. Acesso em: 11 jun. 2022.