

**Maria Divina Ferreira Lima  
Maria da Glória Carvalho Moura  
(Organizadoras)**



**PPGED**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E  
PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

**Livro 1**

**História da Educação**



# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Livro 1 - História da Educação



Maria Divina Ferreira Lima  
Maria da Glória Carvalho Moura  
- *Organizadoras* -

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

## **Livro 1 - História da Educação**

Teresina - Piauí



2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Reitor**

Gildásio Guedes Fernandes

**Vice-Reitor**

Viriato Campelo

**Superintendente de Comunicação Social**

Fenelon Martins da Rocha Neto

**Editor**

Cleber de Deus Pereira da Silva

**EDUFPI - Conselho Editorial**

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

**CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

Delson Ferreira Bonfim

José Henrique Gonçalves Bonfim



**FICHA CATALOGRÁFICA**

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Processamento Técnico



F724	Formação de professores e produção do conhecimento Livro 1 – História da Educação / Maria Divina Ferreira Lima; Maria da Glória Carvalho Moura. (Organizadoras). Teresina: EDUFPI, 2021.
	432 p.
	ISBN: 978-65-5904-109-1
	1. Formação de Professores. 2. Narrativas Docentes. 3. Práticas Educativas. 4. Produção de Conhecimento. 5. História. 6. Memória. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Moura, Maria da Glória Carvalho. III. Título.
	CDD: 370.71

**Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI**

Campus Ministro Petrônio Portela, Espaço Rosa dos Ventos, bairro Ininga, Teresina-Piauí - Brasil - CEP 64049-550 • Tel. 55 (86) 3215 5688 • Site: [www.ufpi.br/sobre-edufpi](http://www.ufpi.br/sobre-edufpi) - E-mail: [editora@ufpi.edu.br](mailto:editora@ufpi.edu.br) - **Todos os direitos reservados**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

## NÚCLEOS DE PESQUISA VINCULADOS AO PPGED

- a) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria da Glória Carvalho Moura;
- b) **Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa;
- c) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (NECS)**  
Coordenadora: Prof. Antonio de Pádua Carvalho Lopes;
- d) **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Edna Brito;
- e) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Vilani Cosme de Carvalho;
- f) **Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria do Amparo Borges Ferro;
- g) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Shara Jane Holanda Costa Adad;
- h) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)**  
Líder/Coordenador: Prof. Luis Carlos Sales;
- i) **Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afro descendência (RODA GRIÔ - GEAfro)**  
Líder/Coordenador: Prof. Francis Mussa Boakari;
- j) **Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Neide Cavalcante Guedes;
- k) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Dalva França Carvalho;
- l) **Núcleo Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus)**  
Líder/Coordenadora: Prof. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti;
- m) **Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Divina Ferreira Lima;
- n) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO)**  
Líder Coordenador: Prof. Elmo de Souza Lima.

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
Antônia Dalva França  
Antônia Edna Brito  
Antônio de Pádua Carvalho Lopes  
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Cristiane de Sousa Moura Teixeira  
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti  
Eliana de Sousa Alencar Marques  
Elmo de Souza Lima  
Francis Musa Boakari  
Jane Bezerra de Sousa  
Josânia Lima Portela  
Luís Carlos Sales  
Maria da Glória Carvalho Moura  
Maria Divina Ferreira Lima  
Maria do Amparo Borges Ferro  
Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Neide Cavalcante Guedes  
Rosana Evangelista da Cruz  
Shara Jane Holanda Costa Adad

# SUMÁRIO

---

**APRESENTAÇÃO** ..... 13

**PREFÁCIO** ..... 15

## **PARTE 1 - CIRCULARIDADE DO SABER**

**A LENDA DO CABEÇA-DE-CUIA E A CIRCULARIDADE DOS SABERES  
NA SALA DE AULA** ..... 21

Santiago Sena Sousa

Pollyanna Jericó Pinto Coêlho

**APRENDIZAGEM DO PÍFANO NA TRADIÇÃO ORAL: TRAJETÓRIAS E  
CONHECIMENTOS DOS MESTRES PIFANEIROS DE TERESINA** ..... 35

Camila Betina Röpke

**CANTO CORAL EM TERESINA: TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DO  
CORAL DO AMPARO** ..... 43

Elenilce Soares Mourão

**CIRCULARIDADE DOS SABERES NOS CAMINHOS HETEROTÓPICOS DE PRÁTICAS  
ARTÍSTICAS DOCENTES EM ARTE** ..... 57

Pollyanna Jericó Pinto Coêlho

Ioneide Santos do Nascimento

**MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA: CIRCULARIDADES DE SABERES  
ESTÉTICOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL** ..... 69

Núbia Suely Canejo Sampaio

Carla Teresa da Costa Pedrosa

Marta Susany Moura Carvalho

Santiago Sena Sousa

**DANÇA DE SÃO GONÇALO: TRADIÇÃO, MEMÓRIA E IDENTIDADE** ..... 83  
Joeline Conceição de Sousa Rodrigues

**ESCOLA DE MÚSICA ADALGISA PAIVA: O SOCIAL EM PAUTA NA UNIVERSIDADE** ..... 94  
Glória Maria Rocha Luz  
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

**ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA (1981-1991): CRIAÇÃO E DIFUSÃO DA ARTE-MÚSICA NO PIAUÍ** ..... 109  
Juniel Pereira da Silva

**O JARDIM DAS QUIMERAS: A CULTURA DOS MONSTROS EM SALA DE AULA** ..... 123  
Yana Thaís de Sousa Santos

**PROJETO CULTURAL: ENCONTRO DE CULTURAS** ..... 135  
Odilene Teixeira Azevedo  
Luciana de Lima e Silva  
Priscila Cruz de Sousa

**RAIMUNDO PEREIRA, VOZ DE UM BARÍTONO PIAUIENSE: migração, formação e militância (1978-2006)** ..... 139  
Marcia Pereira de Oliveira

**SONS DOS TACARIJUS: MEMÓRIA DA BANDA ASSOCIAÇÃO MÉDICO-CULTURAL FRANCISCO JOSÉ DE ASSIS (2000-2008)** ..... 149  
Wesley Gomes de Araújo  
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

## **PARTE 2 - HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES**

**EDUCAÇÃO DE NEGROS ESCRAVIZADOS: AMPLIANDO OLHARES SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES** ..... 165  
Adauto Neto Fonseca Duque  
Maria Alveni Barros Vieira

<b>A CULTURA ESCOLAR DO GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA (1939-1971): NOTAS DE PESQUISA .....</b>	<b>179</b>
Maria Dalva Fontenele Cerqueira	
<b>O ARQUIVO ESCOLAR COMO FONTE NA PESQUISA SOBRE CULTURA ESCOLAR: O CASO DO GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA (1940-1970) .....</b>	<b>193</b>
Maria Dalva Fontenele Cerqueira	
<b>FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE ESCOLAR PRIMÁRIA DE TIMON- MA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1970 .....</b>	<b>203</b>
Eulina da Silva Lima	
Tiago Rodrigues da Silva	
Odaléia Alves da Costa	
<b>GINÁSIO PICOENSE: HISTÓRIA E MEMÓRIA (1950-1971) .....</b>	<b>217</b>
Higo Carlos Meneses de Sousa	
<b>INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO PIAÚI NAS PÁGINAS DOS JORNAIS ENTRE 1942 E 1971 .....</b>	<b>231</b>
Rogério de Medeiros Silva	
<b>FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ .....</b>	<b>245</b>
Samara Maria Viana da Silva Lacerda	
<b>NAS CASAS DE SAPÊS: CRIAÇÃO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS EM TIMON-MA ENTRE 1950 E 1975 .....</b>	<b>257</b>
Tiago Rodrigues da Silva	
Edvin Luisi da Silva	
Odaléia Alves da Costa	
<b>PARTE 3 - HISTÓRIA E MEMÓRIA</b>	
<b>A EDUCAÇÃO HIGIENISTA NOS PERIÓDICOS DO SÉCULO XX NO PIAUÍ .....</b>	<b>273</b>
Vilma da Silva Mesquita Oliveira	
Maria do Amparo Borges Ferro	

**ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS ..... 285**

Carla Teresa da Costa Pedrosa  
Núbia Suely Canejo Sampaio

**MIGUEL GUARANI E A GRAMÁTICA DE UMA VIDA EDUCACIONAL POLISSÊMICA: A TRAJETÓRIA DE UM MESTRE-VIOLEIRO (1938-1971) ..... 299**

Cristiane Feitosa Pinheiro  
Pollyanna Jericó Pinto Coêlho

**“NÃO FOI UMA ESCOLA RUIM”: A ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NO PIAUÍ (1964-1983) ..... 311**

Enayde Fernandes Silva Dias

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA BÍBLICA DOMINICAL DAS IGREJAS PRESBITERIANAS DE TERESINA/PI (1936-2019) .. 327**

Jamyllé Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima  
Cristiane Feitosa Pinheiro

**O DESPERTAR DA DOCÊNCIA EM UM PROFESSOR ENGENHEIRO: BREVES MEMÓRIAS ..... 343**

Magnaldo de Sá Cardoso  
Maria do Amparo Borges Ferro

**ESTABELECIMENTO RURAL DE SÃO PEDRO DE ALCÂNTARA: A INSTRUÇÃO CONTROLADA PELO CASTIGO ..... 355**

Jalinson Rodrigues de Sousa  
Maria do Amparo Borges Ferro

**HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DO JESUÍTA AO GRADUADO ..... 365**

José Marcelo Costa dos Santos  
Maria do Amparo Borges Ferro

**O LIVRO “PROGRAMA DE ADMISSÃO” COMO ELEMENTO DA CULTURA  
MATERIAL ESCOLAR DO GINÁSIO MUNICIPAL OEIRENSE (1950-1970) ..... 377**

Amada de Cássia Campos Reis

Maria do Amparo Borges Ferro

Marta Susany Moura Carvalho

Amanda de Cássia Campos Reis Bezerra Filgueira

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DO MOVIMENTO ESCOTEIRO, PRÁTICAS EDUCATIVAS/  
PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO INTEGRAL DE SEUS PARTICIPANTES ..... 391**

Jennyane Vasconcelos Ramos de Moura Rufino

Maria do Amparo Borges Ferro

Pablo Henricky Moura Rufino

**AS FESTAS ESCOLARES NO GRUPO ESCOLAR PADRE DELFINO EM  
TIMON-MA ..... 403**

Prof<sup>a</sup>. Ms. Elisângela Maria Silva

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Amparo Borges Ferro



## APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na sua trajetória de formar pesquisadores, realiza, desde 2000, Encontro bianual de pesquisa, que vem se consolidando como importante espaço de socialização da produção científica na Área da Educação, tanto do Estado do Piauí quanto de outros Estados circunvizinhos. Nesta linha de ação, realizou em novembro de 2019, o VIII Encontro de Pesquisa em Educação, possibilitando reflexões em torno da temática: "Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento", postulando, desta forma, a produção e a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional.

O evento apresenta-se como um espaço privilegiado de socialização e de intercâmbio de conhecimento e de produção científica contando com um número significativo de participantes. Portanto, abre um espaço de aprendizado e de abertura para pesquisadores, estudantes e professores do ensino superior e da educação básica, vinculados ou não a grupos de pesquisa, tendo como objetivo promover a socialização de pesquisas que se voltam para o fortalecimento do campo da formação de professores e trabalho docente visando a expansão e consolidação das pesquisas educacionais e a produção científica na Área da Educação.

O evento em referência, considerado inicialmente de dimensão regional, tem, sucessivamente, superado as expectativas, as-

sumindo caráter de evento nacional e internacional, fator que se configura em importante incremento para a internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). A realização do evento, afora os aspectos mencionados, representa fórum legítimo para articulação da UFPI/PPGE, com a comunidade internacional, nacional e local, especialmente, com os docentes do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas do Estado e das instituições de ensino superior.

Agradecemos aos mais de seiscentos participantes que responderam ao nosso desafio, colocando a disposição dos leitores um conjunto de cinco **livros/e-book**, que reúnem textos das pessoas que marcaram presença no evento e tem na formação de professores interesse profissional e científico.

**Coordenação do PPGE/UFPI**

## PREFÁCIO

**A** coletânea que ora prefaciamos tem predominância de produções científicas na área de Educação feitas por diversos pesquisadores, sendo expostas na forma de comunicações orais durante o VIII Encontro de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, sobre a "Formação de professores e produção do conhecimento", no período de 27 a 29 de novembro de 2019.

Os artigos científicos expostos na forma de comunicações orais durante o evento, nos GTs 01, 03 e 07 referentes à História da Educação, foram organizados em três eixos temáticos que se interpenetram: Circularidade do Saber, Arte e Cultura, História das Instituições Educativas e da Profissão Docente e Memória.

A primeira parte desta coletânea trata da Circularidade do Saber, Arte e Cultura, compõe-se de produções que discutem: "A lenda do cabeça-de-cuia e circularidade dos saberes na sala de aula"; Aprendizagem do pífano na tradição oral: trajetórias e conhecimentos dos Mestres Pifaneiros de Teresina"; "Canto coral em Teresina: trajetórias e memórias do Coral do Amparo"; "Circularidade dos saberes nos caminhos heterotópicos de práticas artísticas docentes em arte"; Missão artística Francesa: circularidades de saberes estéticos e institucionalização do ensino de arte no Brasil"; "Dança de São Gonçalo: tradição, memória e identidade"; "Escola de Música Adalgisa Paiva:

o social em pauta na Universidade"; "Escola de Música de Teresina (1981-1991): criação e difusão da Arte-Música no Piauí"; "O Jardim das Quimeras: a cultura dos monstros em sala de aula"; "Projeto Cultural: encontro de culturas"; "Raimunda Pereira, voz de um barítono piauiense: migração, formação e militância (1978-2006)" e finalmente, "Sons dos Tacarijus: memória da banda: Associação Médico-Cultural Francisco José de Assis (2000-2008)".

Pelos conteúdos das diversas narrativas podemos vislumbrar memórias de vida e formação pelas formas metodológicas de dar a ver a Circularidade do Saber, presentes nas práticas educativas proporcionadas pelos pesquisadores na construção de uma epistemologia meta-disciplinar, via germinação de novos saberes, trilhando os caminhos da cultura, da música e da arte-educação.

A segunda parte refere-se a História das Instituições Educativas e da Profissão docente, composta pelos temas: "Educação de Negros Escravizados: ampliando olhares sobre os processos educativos em espaços não-escolares"; A cultura do Ginásio São Luiz Gonzaga (1939-1971): notas de pesquisa"; "O arquivo escolar como fonte na pesquisa sobre cultura escolar: o caso do Ginásio São Luiz Gonzaga (1940-1970)"; "Formação das professoras da Rede Escolar Primária de Timon-MA, no início da década de 1970"; "Ginásio Picoense: história e memória (1950-1971)"; "Instituições escolares de ensino secundário no Estado do Piauí, nas páginas dos jornais entre 1942 e 1971"; "Formação dos professores da Escola Técnica Federal do Piauí" e finalmente, "Nas casas de Sapês: criação de escolas primárias rurais em Timon-MA, entre 1950-1975".

Finalizando esta coletânea, a terceira apresenta os artigos do GT 08, organizado a partir do tema: História e memória da educação, a partir do qual foram apresentados os seguintes trabalhos: "A educação higienista nos períodos do século XX no Piauí"; "Escolinha de arte do Brasil: aspectos históricos e pedagógicos"; "Miguel Guarani e a gramática de uma vida Educacional polissêmica: a trajetória de um mestre-violeiro (1938-1971)"; "Não foi uma escola ruim": a escola primária rural no Piauí (1964-1983)"; "História e memória das práticas educativas da escola bíblica dominical das igrejas presbiterianas de Teresina/PI (1936-2019)"; "O despertar da docência em um professor engenheiro: breves memórias"; "Estabelecimento rural de São Pedro

de Alcântara: a instrução controlada pelo castigo"; "História da formação de professores no Brasil: do Jesuíta ao Graduado"; "O livro "Programa de Admissão" como elemento da cultura material escolar do Ginásio Municipal Oeirense (1950-1970)"; História e memória do movimento escoteiro, práticas educativas-pedagógicas e formação integral de seus participantes", para finalizar, "As festas escolares no grupo escolar Padre Delfino em Timon-MA".

No geral, o conjunto de textos abrange a formação de professores inicial e continuada enquanto práticas, de modo específico as educativas, pedagógicas e docentes, as histórias imbricadas nas histórias pessoais, profissionais e das instituições.

Os autores/as focam nos seus textos a partir dos temas escolhidos tomando como protagonistas os professores dos diversos níveis de ensino, instituições escolares, dentre outras temáticas, buscando a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para renovação e inovação institucional.

Os trabalhos possuem muitos méritos, atributos importantes que estão sintonizados com a reflexão teórica, consubstanciada na prática científica em pesquisa, bem como na interpretação de seus resultados. Sobre a interpretação de dados, apresentam, através das narrativas - conflitos, experiências, significados, como diz Paul Ricoeur (2005, p. 12)<sup>1</sup>, "Da Interpretação. Um nome tem um significado e um verbo tem, além do seu significado, uma indicação do tempo".

Quanto ao processo de construção do conhecimento por meio das pesquisas ora apresentadas, ressaltamos os dispositivos metodológicos, pelos quais fez-se possível revelar vidas em aprendizagens individuais e coletivas, fornecendo um contexto histórico e cultural, compreendido na dinâmica do ciclo histórico, geracional, bem como nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais - vidas situadas no tempo.

Não obstante o interesse com o processo de construção do conhecimento, presente nos diversos textos, vimos ressaltar ainda a preocupação com a formação de professores desde os anos 1970, quando da sua institucionalização, tendo em vista que "[...] desde o

---

<sup>1</sup> RICOUER, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Portugal. Edições 70, 2005.

momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo" (IMBERNÓN, 2010, p. 13)<sup>2</sup>.

Assim, a investigação sobre a formação de professores como campo de conhecimento, passou a ser focada nos processos formativos, nas práticas educativas, pedagógicas, nas memórias, na circularidade de saberes docentes, histórias das instituições, história da profissão docente, desenvolvimento profissional, histórias de vida, testemunhos, recursos documentais, dentre outros; buscando estabelecer a relação entre a teoria e a prática para atender às necessidades formativas dos professores em diferentes contextos profissionais.

Neste contexto, ressaltamos o professor-investigador como C. Wright Mills (1959, pp. 195-196)<sup>3</sup> sobre os acadêmicos, embora seja válido para outros membros de qualquer instituição científica, no campo da produção do conhecimento: "Os mais admiráveis pensadores [...] não separam o trabalho das suas vidas. Parece que levam ambos demasiado a sério para que haja essa clivagem, querendo aproveitar cada um deles para o enriquecimento do outro".

Para finalizar, ressaltamos a importância dos textos apresentados, sob o enfoque das temáticas apresentadas no evento, a partir da plurivocidade presente nas diversas narrativas, por meio da história da educação, circularidades do saber, história da memória e história das instituições escolares, além da diversidade linguística, da interpretação, da dialética da explicação e compreensão, presentes nos diferentes textos. Por conseguinte, convidamos a todos/as a imergirem na leitura das pesquisas apresentadas nesta coletânea.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Divina Ferreira Lima**  
**Universidade Federal do Piauí**

---

<sup>2</sup>IMBERNÓN, F. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

<sup>3</sup> MILLS, C. W. (1959). **The Sociology imagination**. New York: Oxford University Press.

**PARTE 1**  
**CIRCULARIDADE DO SABER**



# A LENDA DO CABEÇA-DE-CUIA E A CIRCULARIDADE DOS SABERES NA SALA DE AULA

*Santiago Sena Sousa<sup>1</sup>, Pollyanna Jericó Pinto Coêlho<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Desde que temos conhecimento, na história dos seres humanos, as culturas produziram monstros, segundo Cohen (2000), essa produção é geralmente inspirada nas diferenças culturais e ideológicas, como a monstrificação de povos inimigos, povos desconhecidos ou que fizemos poucos contatos. Mas também as culturas produzem seus monstros internos, de casa. Os primeiros, quase sempre, serviram de base para invasões, apropriações, apoderações, estigmatizações e genocídios, os últimos como dispositivos pedagógicos que auxiliam na formação moral e ética de crianças e adultos.

Durante minhas vivências, como professor de Arte e História da educação básica da rede particular de ensino em Teresina-Piauí, sempre me deparei, de forma curiosa, com os monstros que as crianças enunciavam em lendas como a Porca do Dente de Ouro, a “Loura do Banheiro” ou Cabeça-de-Cuia. Apresento a seguir uma transcrição desta lenda:

“Conta-se que há muito tempo atrás, quando Teresina não era ainda nem cidade, existiu um homem na Antiga Vila Velha do Poti chamado Crispim. Ele era pescador, um dia quando saiu para pescar e não conseguindo pegar nenhum peixe voltou para casa muito chate-

---

<sup>1</sup> SEDUC, santiago1sena@hotmail.com

<sup>2</sup> UFPI, polly\_coelho@yahoo.com.br

ado. Não tendo peixe para cozinhar, sua mãe colocou na mesa um pirão de farinha com um corredor de boi. Crispim ficou com muita raiva, pois não queria comer apenas caldo de osso. Então, enfurecido, atingiu sua mãe na cabeça com um osso. Sua mãe, enquanto agonizava no chão, ainda teve tempo de amaldiçoar o filho ingrato com a seguinte praga: “Serás transformado em um monstro filho ingrato”. Crispim afasta-se e desaparece nas águas do rio. Segundo a lenda, a maldição só acaba quando o monstro Cabeça-de-Cuia conseguir devorar sete virgens de nome Maria.”

A Lenda do Cabeça-de-Cuia, dentre as lendas piauiense é, certamente, a mais explorada cultural e turisticamente, pelo comércio e pelo Governo, além do seu surgimento situar-se cronológica e geograficamente na constituição da cidade de Teresina, capital do Piauí.

De acordo com Magalhães (2011), essa situação apresentada nesta lenda, equilíbrio e desequilíbrio, fracasso econômico em função da falta de peixe no rio, pode ser associada ao contexto da mudança da cidade de Teresina da Vila do Poti para a Vila Nova do Poti. Já a agressão com o osso, em perspectiva freudiana, pode ser associada a um elemento fálico que indicia o incestuoso.

Neste sentido, pesquisar e tentar compreender essa narrativa-lenda torna-se relevante para a Arte e para a cultura imaterial teresinense, bem como para a circularidade dos saberes, com a possibilidade de gerar novas narrativas textuais e visuais em torno dessa lenda que guarda pedagogias, em especial, de valor moral e ético.

Desse modo, apresentamos aqui a questão problema: Como a lenda do Cabeça-de-Cuia pode ser utilizada enquanto dispositivo pedagógico nas aulas de Arte? Assim, teve como objetivo geral: Analisar as possibilidades geradas pela lenda do Cabeça-de-Cuia enquanto dispositivo. E como objetivos específicos: Identificar as pedagogias da lenda do Cabeça-de-Cuia; Sistematizar as sete teses com os dados empíricos articulados à lenda; e, Produzir um Livro de Artista a partir dos dados empíricos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Dialogamos nesta pesquisa com o conceito de dispositivo que foi desenvolvido por Michel Foucault (1926-1984). Este autor deixou

diversas vezes manifestações de seu apreço pela arte e manteve constantemente a análise da imagem, a qual ele se referia como dispositivo visual, fosse fotografia ou pintura, e dedicou cuidadosas análises sobre obras de artistas como Velásquez, Manet e Magritte. Em seus ditos e escritos Foucault explicou o dispositivo:

através deste termo, tento destacar em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 1979, P.244).

O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos e pode se apresentar como um programa de uma instituição, uma interpretação de suas práticas, como elemento justificador ou que mascara uma prática. O jogo entre esses elementos, segundo Foucault (1979), é um tipo de formação que surge em determinado momento histórico e implica mudanças de posições e de função que também acontecem com as experiências visuais.

Dentro das experiências visuais, de acordo com Baitello Junior (2014), vem acontecendo, desde o Renascimento, um desenvolvimento da cultura das imagens ao lado da cultura dos corpos, enquanto materialidade, uma relação que pode ser chamada de inter e intra-sistema, entre “coisas” e “não-coisa”. As imagens chegam, nesse sistema a se equipararem aos corpos:

Ocupam o mesmo espaço, consomem o mesmo tempo e chegam mesmo a possuir igual status jurídico (o zelo com imagens institucionais e os danos provocados às imagens públicas com seus correspondentes processos milionários exemplificam amplamente o tema) (BAITELLO JUNIOR, p. 2. 2014)

Esse lugar ocupado pela imagem do qual fala o autor, coloca a imagem enquanto não coisa, softeware, que chama atenção para os

vínculos entre imagens e corpos. Para Baitello Junior, essa relação pode ser entendida a partir do pensamento de Oswald de Andrade, com sua antropofagia no contexto da iconografia praticada pelo homem e uma antropofagia realizada pelas imagens, levando a devorações.

Baitello Junior classificou essas devorações em quatro situações: **antropofagia pura**, quando corpos devoram corpos; **antropofagia impura**, imagens que devoram corpos; **iconofagia pura**, quando imagens devoram imagens; e **iconofagia impura**, corpos que devoram imagens.

## **METODOLOGIA**

Neste processo investigativo em que tratamos do par identitário/alteritário utilizamos como instrumentos de análise as Sete Teses de Cohen (2000), e as Quatro Devorações de Norval Baitello Junior (2014). Em face de a investigação ter como base empírica o ensino da Arte e a produção artística que a realidade cultural oferece, optamos pela abordagem do tipo Pesquisa Educacional Baseada em arte (PEBA) a partir da pesquisa qualitativa.

De acordo como Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado dentro do ciclo da pesquisa, passando pela fase exploratória, trabalho de campo e tratamento do material. Chizzotti (2010) nos lembra que a pesquisa qualitativa foi inspirada nos postulados do espírito positivo que investiga a constância, a estabilidade, a ordem e as relações causais explicativas dos fenômenos no domínio das ciências da natureza. Neste trabalho a pesquisa qualitativa está associada à PEBA.

Assim como as metáforas que atravessam a pesquisa inteira, essa escolha metodológica da PEBA se justifica pelo espaço intelectual e imaginativo que ela proporciona para a investigação e sua “ênfase no visual e sensorial [conferindo] uma oportunidade para arte/educadores abraçarem suas práticas e compartilharem suas pesquisas com suas comunidades” (Irwin, 2013, p.34). Neste sentido, no que tange ao investigador, Hernández (2013) nos diz que:

[...] o investigador deve ser mais ambicioso e tentar desenvolver paralelamente narrativas autônomas (textual e visual) que se complementam, entrecruzam e permitam que surjam espaços para criar novos significados e relações. (HERNANDÉZ, 2013, p. 50).

Esse pensamento do autor sobre a diversificação da linguagem na pesquisa dialoga com Dias e Irwin (2013), pois estas defendem que um dos desafios da PEBA está em pensar de que modo podemos inserir outras linguagens em pesquisas educacionais baseadas em arte ou artografias e representar os achados, por meios específicos, de cada linguagem sem subordiná-las às visualidades.

Ao falarmos na PEBA, temos que falar na A/r/tografia, que também é um gênero metodológico emergente nas ciências Humanas e Sociais. De acordo com Dias (2013), o conceito de A/R/Tografia é um conceito metafórico para entrelaçar a idéia de pesquisador, docente e artista em um percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação.

Assim, "A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, **saber, fazer e realizar** se fundem" (DIAS, 2013, p. 25, grifos nossos). A abordagem artográfica na produção do conhecimento está conectada com o ato de conhecer e de construir saberes enquanto há a criação. Na a/r/tografia existe a possibilidade de comunicar por meio das linguagens da arte o que as palavras não dariam conta de expressar. A criação de arte passa a compor o texto verbal da pesquisa educacional oferecendo consistência artística e provocações de ordem estética. (DIAS; IRWIN, 2013).

A investigação teve como sujeitos alunos da rede particular de ensino da Zona Leste de Teresina-PI. A escola que sediou esta pesquisa recebe, em geral, estudantes da classe média baixa. A pesquisa trabalhou com universo amostral de treze estudantes, sendo seis meninos e sete meninas, na faixa etária compreendida entre nove e onze anos, todos do 5º ano do Ensino Fundamental.

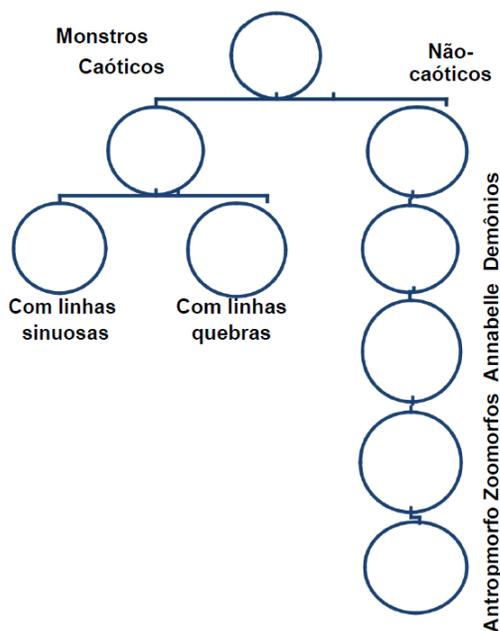
Os dados empíricos foram colhidos de uma atividade com os alunos que articula textos visual e escrito. Durante a análise das produções visuais fizemos a ordenação e classificação dos dados encon-

trados na pesquisa de campo, onde houve o confronto entre a teoria anterior e o que os dados empíricos nos apontam. Os critérios de análise foram pautados a partir dos seguintes olhares: Olhar do professor; Olhar do artista; Olhar do pesquisador. Ao final deu-se a elaboração do livro de artista com base nas produções dos sujeitos participantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Olhar do artista

As representações artísticas dos monstros pelas crianças apresentam aspectos variados em termos dos elementos da linguagem visual que vão desde a repetição de estereótipos até criações originais. Sobre a repetição de estereótipos pudemos perceber a influência da estética midiática das produções de animação como filmes, desenhos animados, jogos e seriados destinados ao público infantojuvenil, do atual cenário nacional e estrangeiro. Assim, em uma síntese geral das produções chegamos à classificação e organização apresentadas a seguir.



Síntese da sistematização geral. Dados da pesquisa, 2019.

Retomando as quatro devorações anunciadas por Baitello Junior (2014), assumindo-as como lentes, algumas destas mostram-se mais relevantes: a primeira seria a da iconofagia impura de corpos que devoram imagens, consubstanciada na devoração de imagens pelos sujeitos da pesquisa, os quais se constituem consumidores mirins de muitos produtos iconográficos de filmes, HQs, séries e outros. Nas sociedades capitalistas tudo ou quase tudo se transforma em produto de consumo.

Isto posto, com as imagens não poderia ser diferente, estas são produzidas, consumidas e, deste modo, estabelecem-se ações encadeadas entre si e, algumas delas podem ser percebidas detendo natureza autopoietica, por gerarem outra imagens. A Afirmação anterior pode ser iluminada na seguinte referência de Baitello Junior (*ibidem*):

As palavras ‘consumir e consumo’ tem como etimologia ‘a) devorar, esgotar, destruir” ou ‘b) morrer, acabar, sucumbir’. A presença de um sentido ativo e um passivo para o verbo acusam a consciência de um processo de dois vetores opostos. Isto equivaleria a dizer que devorar imagens pressupõe também ser devorado por elas (BAITELLO JUNIOR, 2014, p. 08).

Em face do que foi anteriormente citado, caberia, afirmarmos também, ainda que de longe, a existência de imagens que devoram corpos, haja vista que, o autor semiótico, em momento textual seguinte, defende que o “alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos” (*ibidem*).

Desta forma, o exame das imagens produzidas pelas crianças denota que, a quase totalidade delas encontra abrigo na devoração pura de imagens que devoram imagens, embora, algumas das imagens produzidas pelas crianças apresentem cena de “devoração pura” de corpos que devoram corpos.

Outrossim, nas devorações que envolvem imagens ainda podemos trazer outra voz importante sobre o consumo de imagens, a de Costa Lima (2014) que trata da mimesis. Para este autor este termo, que remete aos gregos antigos, assume novos olhares. A mimesis para

Costa Lima (2014) não alude apenas à simples imitação de algo, mas compreende um ponto de partida, que no caso das imagens consiste em outra imagem, que sofre mudanças a cada leitura ou consumo por diferentes sujeitos.

Assim sendo, esta tipologia da mimesis sinaliza para a criatividade compartilhada. Dito de outro modo, também abrange a relação identidade/alteridade, considerando o Outro como complementar identitário, algo que muito se aproxima da antropofagia crítica oswaldiana e as devorações de Baitello Junior (2014).

## **Olhar do pesquisador**

Neste subitem discutiremos sobre as categorias empíricas encontradas nesta investigação, tivemos como ponto de partida o questionário com questões semiabertas. Através dele lançamos as seguintes questões aos alunos: O que o monstro é para você? O que o monstro faz? Se você fosse um monstro, que poderes teria?

Ao lado do exposto, buscamos atingir, neste processo, as qualidades atinentes a boa categorização apontada por Bardin (2011): exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e a fidelidade; e, produtividade. Nas respostas do questionário surgiram as categorias que analisamos a seguir.

Nas respostas obtidas, encontramos a categoria fogo como a que mais aparece, com frequência de 23,07%. Três das crianças escreveram essa palavra em suas respostas. Simbolicamente, de acordo com Chevalier (1993), o fogo é o símbolo divino essencial de muitas crenças e está presente em muitos rituais de purificação e ritos de passagem. O fogo queima sem consumir e destrói a possibilidade de regeneração. O fogo obscurece e sufoca, por causa da fumaça. Associa-se ao seu princípio antagônico, a água.

Na sequência do processo de categorização encontramos a segunda categoria, a água, que representa a infinidade dos possíveis, contem todo o virtual. Símbolo das energias e do espírito ainda inconsciente que virão à superfície, das virtudes informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas. Esta categoria pode ser atribuída ao fato de Teresina ser uma cidade mesopotâmica, daí, características de monstros estarem ligadas a água.

O processo sinalizou ainda para características referentes ao corpo, consubstanciadas nas categorias - invisibilidade e imortalidade. Essas categorias nos levam para a questão do corpo, demonstrada no desejo das crianças de terem um corpo invisível, imortal, imaterial. Como nos lembra Gil (2000),

O monstro nos desperta para os prazeres do corpo, para os deleites simples e evanescentes de ser amedrontado ou amedrontar – para a experiência da mortalidade e da corporeidade (GIL, 2000. p. 49).

Gil (2000) nos lembra que o medo do monstro é mesmo uma espécie de desejo. Nesta investigação as crianças apresentam o maior medo da humanidade – o medo da mortalidade -, daí, todas as culturas criarem monstros. Além da imortalidade e da invisibilidade as crianças desejaram também ter o poder de voar. O voo, segundo Chevalier (1972), simboliza desejo de sublimação e busca de harmonia interior, ultrapassagem de conflitos, sua imagem é o substituto irreal da ação que deveria ser empreendida. Incapacidade de resolver os próprios conflitos. Esta categoria voo apresenta aproximação com outro desejo da humanidade consubstanciado no mito de Ícaro<sup>3</sup>.

### **Olhar do professor**

A Lenda do cabeça-de-cuia, na qualidade de narrativa que se constitui, suscita outras narrativas, desde ecos das mais remotas, às mais recentes. A narrativa repercute diferentemente em cada sujeito que a escuta. Identificamos nesse processo algumas pedagogias que podem advir da Lenda do Cabeça-de-Cuia:

- Pedagogia I- A lenda do Cabeça-de-Cuia nos ensina sobre a nossa cultura, a partir dela podemos identificar costumes e simbologias próprios da nossa região.

---

<sup>3</sup>Mito de Ícaro é uma das narrativas míticas pertencentes à mitologia grega. Ele narra a fuga de Ícaro e de Dédalo, seu pai, da ilha de Creta. Ambos elaboraram asas de cera com as quais fugiram do labirinto do monstro Minotauro, após a criatura ter sido assassinada pelo herói Teseu.

- Pedagogia II- O entendimento que temos sobre o monstro e a lenda do Cabeça-de-Cuia é parcial, mas também devemos procurar entender melhor nossa própria cultura, porque só assim poderemos dialogar com os ensinamentos da lenda.

- Pedagogia III-A lenda do Cabeça-de-Cuia, fala de nossas crises, da crise instaurada no processo de mudança que deu origem à nossa capital Teresina, como também nossas crises pessoais, econômicas e sociais.

- Pedagogia IV-O Cabeça-de-Cuia é um diferente que criamos para falar sobre nós mesmos. A materialização das nossas diferenças.

- Pedagogia V-O cabeça-de-Cuia policia nossas fronteiras, nossos rios da pesca desenfreada, assustando os pescadores.

- Pedagogia VI-Queremos nos tornar Cabeça-de-cuia. Queremos ser imortal, invisível, detentor de poder.

- Pedagogia VII- O cabeça-de-Cuia está em nosso limiar do tornar-se, por mais que o esqueçamos ele sempre volta para nos ensinar algo novo, sobre nossos rios e sobre nós mesmos.

Assim, ao nosso olhar existe uma perfeita possibilidade de ancoragem da lenda nas sete teses sobre o monstro, sintetizadas nessas sete pedagogias, inclusive se adequam perfeitamente com leituras da realidade dos tempos atuais.

## **Livro de artista**

Como proposta artística em consonância à metodologia que usamos neste trabalho a PEBA, que valoriza a produção de visualidades reforçando a cultura visual para que esta se estabeleça cada vez mais com predominância em propostas de pesquisa, elaboramos um livro de artista, que de acordo com Moreira (2010) consiste em uma proposta que registra os múltiplos atravessamentos ao longo do processo criativo de um projeto específico. Assim, nessa investigação partimos das produções visuais das crianças nelas interferindo nas devorações imagéticas e/ou as resignificando. A construção do livro de artista mobilizou elementos da linguagem visual tais como: linhas, superfície, volume, cores e texturas.

Nosso livro representa um exercício de interação criatividade com a empiria de modo lúdico a fim de retornar aos sujeitos e

reapresentar essas imagens às crianças que participaram desta investigação.

## **CONCLUSÃO**

O olhar foi uma dentre outras metáforas utilizadas nesse trabalho de investigação. Ele consta em todos os subtítulos do trabalho e serviu para lembrar o investigador que devemos ter atenção na interpretação e na escrita criativa do trabalho.

Nesse contexto, retomamos aqui as questões norteadoras: Quais pedagogias advêm da Lenda do Cabeça-de-Cuia? Quais aproximações das principais características da lenda com as sete teses de Cohen? Que aspectos podem constar em um livro de artista que trata dos monstros? E a questão problema: Como a lenda do Cabeça-de-Cuia pode ser utilizada enquanto dispositivo pedagógico nas aulas de Arte?

Os momentos metodológicos da investigação foram a partir da abordagem da PEBA, com base em Dias e Hernández (2013) a qual se mostrou mais apropriada para as questões apresentadas. Cohen (2000) serviu de âncora para promovermos alguns desencadeamentos. Com Baitello Junior (2014) desenvolvemos reflexões sobre escrituras de corpos-monstros multiformes nos aproximando de algumas respostas. Gil (2000) contribuiu para que pudéssemos identificar algumas pedagogias na lenda do Cabeça-de-Cuia e promover aproximações desta com as Sete Teses de Cohen (2000).

O monstro tem muito a nos ensinar. Com Cohen (2000) e Baitello Junior (2014) aprendemos que a narrativa mítica, da lenda do Cabeça-de-Cuia, é evocadora de sentidos e com ela podemos aprender sobre questões morais, como respeito e questões éticas do tipo matricídio e incesto. Baitello Junior (2014) nos ensinou como acontecem as devorações de irtersemiose de sentido entre imagens/corpos e imagens/imagens culminando em iconofagia do tipos pura e impura.

Neste sentido, apresentei como resultado dessas muitas vivências de devorações a produção de um livro de artista o qual é a consubstanciação do desafio de criar e materializar os conteúdos que atravessaram o sujeito pesquisador/professor/artista e este trabalho.

## REFERÊNCIAS

BAITELLO JR, Norval Baitello. **As quatro devorações: Iconofagia e Antropofagia na Comunicação e na Cultura.** São Paulo, 2014.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Org.) **Pesquisa educacional baseada em arte: artografia.** Santa Maria: editoraufsm, 2013.

EÇA, Teresa. Perguntas no ar sobre metodologia de pesquisa em arte educação. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Org.) **Pesquisa educacional baseada em arte: artografia.** Santa Maria: editoraufsm, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir monstro. IN: **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando H. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Org.) **Pesquisa educacional baseada em arte: artografia.** Santa Maria: editoraufsm, 2013.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. IN: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Org.) **Pesquisa educacional baseada em arte: artografia.** Santa Maria: editoraufsm, 2013.

LIMA, Luiz C. *Mímesis: o desafio ao pensamento contemporâneo*. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. **A Lenda do Cabeça-de-Cuia:** estrutura, narrativa e formação de sentido. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, v. 7. n. 1. p. 151-160. Jan/jun, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, Ivo. **Livros de Artista:** O livro construído pela imagem. Disponível em :<<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwChJjptTbFICqBPvIQswBXDGbf?projector=1&messagePartId=0.2>>. Acesso em: 18/06/2019.

SANTOS, Marta S. **Imagens do pensamento:** a pintura de Eduard Manet e Gerard Fromanger na obra de Michel Foucault. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – PUC, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11559>>. Acesso em: 29/09/2016.



# APRENDIZAGEM DO PÍFANO NA TRADIÇÃO ORAL: TRAJETÓRIAS E CONHECIMENTOS DOS MESTRES PIFANEIROS DE TERESINA

*Camila Betina Röpke*<sup>1</sup>.

## INTRODUÇÃO

O pífano é um instrumento que se adaptou e se integrou à cultura nordestina. Mesmo sem uma sistematização de ensino, vem se desenvolvendo e se difundindo ao longo das gerações por meio da oralidade. Os mais novos aprendem ouvindo e observando os músicos mais experientes (CAJAZEIRA, 2007; MENEGATTI, 2012; MENDES, 2012; PEDRASSE, 2002; SILVA, 2010; VELHA, 2008). No Piauí, observa-se a presença de bandas de pífanos e de mestres pifaneiros, tanto na capital como no interior (CARVALHO FILHO, 2009; PEDROSSA, 2019; RODRIGUES, 2004). Desta forma, o tema deste projeto consiste nas trajetórias de aprendizagem de mestres pifaneiros na capital do estado, Teresina.

Nas décadas recentes a cultura do pífano vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas (CAJAZEIRA, 2007; MENEGATTI, 2012; MENDES, 2012; PEDRASSE, 2002; SILVA, 2010; VELHA, 2008). Contudo, estas não abordam o estado do Piauí. Os estudos citados se focam em âmbitos variados, tais como etnomusicologia (CAJAZEIRA, 2007; MENEGATTI, 2012; MENDES, 2012; VELHA, 2008), análise musical

---

<sup>1</sup>camilaropke@ufpi.edu.br

(PEDRASSE, 2002), e educação musical em um projeto de extensão universitária (SILVA, 2010). É possível observar então, que até o presente momento, não localizei pesquisas sobre o pífano amparadas pelo viés metodológico da história da educação.

Tendo em vista o exposto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em conhecer as trajetórias de aprendizagem de mestres pifaneiros de Teresina. Possuo também três objetivos específicos: conhecer as trajetórias de vida de mestres pifaneiros de Teresina; compreender os processos de aprendizagem destes músicos; analisar as fontes documentais que abordam o pífano no estado do Piauí.

O objeto de estudo deste projeto, a trajetória de aprendizagem de mestres pifaneiros de Teresina, será estudado pelas lentes da história, cultura e educação. Tais lentes poderão possibilitar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, uma vez que, o pífano, instrumento que carrega em si o lastro da cultura nordestina, é cultivado nos movimentos populares e aprendido por meio da tradição oral.

## **DESENVOLVIMENTO**

Segundo Pedrasse (2002), não há um consenso no meio acadêmico sobre a origem do pífano. Alguns pesquisadores defendem sua origem europeia, outros, indígena. Contudo, conforme o autor, a tese mais consolidada entre etnomusicólogos e historiadores é que o instrumento surgiu em Portugal e foi trazido para o Brasil pelos colonizadores. Velha (2008), também aponta para a origem portuguesa do instrumento e indica que há muitas similaridades entre os pífanos nordestinos e aqueles de origem portuguesa, tais como a afinação, a utilização em festas tradicionais, religiosas e demais celebrações populares, bem como a ligação ao meio rural.

Quando os portugueses chegaram no Brasil, encontraram diversos modelos de flautas indígenas, tanto com embocadura aberta, similares aos pífanos, como com embocadura de bisel, como as flautas doce (CAMEU apud VELHA, 2008). Ainda segundo Cameu (apud VELHA, 2008), é provável que os primeiros índios que tocaram o pífano em terras brasileiras, tenham aprendido com os padres jesuíta. Por terem muita familiaridade com seus próprios modelos de flauta, tiveram facilidade para dominar o instrumento português.

A presença dos elementos indígenas na cultura do pífano é uma característica muito forte, como fica claro na entrevista cedida pelo mestre Manoel Clarindo Bianco ao jornal Folha de São Paulo em 1997. Este aponta que aprendeu a tocar o instrumento com os índios (apud CAJAZEIRA, 2007, p. 24). O mestre pifaneiro Zé do pife, em entrevista a Silva (2010), indica não ter dúvidas acerca da origem indígena do instrumento. Alguns veículos de imprensa (ANDRADE, 2017; LIMA, 2015) também apontam para origem indígena do instrumento e reforçam a relação dos nativos com o instrumento.

Segundo Menegatti (2012), a primeira publicação de pesquisa envolvendo o pífano nordestino foi escrita pelo etnólogo austríaco Martin Braunwieser em 1944 no boletim Latino- Americano de música. Ao longo do primeiro semestre de 1938, Braunwieser integrou uma equipe de pesquisas etnográficas que viajou pelo interior do norte e nordeste brasileiro. O Piauí foi um dos estados em que esta equipe passou. Conforme aponta Carlini (1998), devido a problemas mecânicos no caminhão que transportava os pesquisadores, estes foram obrigados a permanecer por três dias na cidade de Jaicós, no interior do estado. Contudo, as pesquisas acerca do pífano não abordam se Braunwieser descreve em suas cartas e relatórios de pesquisas, questões que envolvem os elementos culturais do estado do Piauí. Já na década de 70 do século passado, temos os estudos publicados por Guerra-Peixe (apud MENEGATTI, 2012). O autor cita os estados onde há “zabumba”, outro nome para bandas de pífano. Entre os estados citados está o Piauí.

No meio acadêmico, algumas pesquisas sobre o pífano já foram realizadas. Contudo, estas abordam mestres e bandas de pífanos de outros estados do Nordeste, tais como: Alagoas (CAJAZEIRA, 2007); Bahia (MENEGATTI, 2012); Ceará (MENDES, 2012); Pernambuco (PEDRASSE, 2002; SILVA, 2010; VELHA, 2008). Assim, até o momento, ainda não foram encontradas pesquisas acerca do pífano, e seus mestres, no Piauí.

Segundo informações divulgadas pela imprensa, há bandas de pífano na capital e no interior do estado do Piauí. O grupo com maior circulação nas mídias atualmente é o Caju Pinga Fogo, formada por alunos da Universidade Federal do Piauí (Gshow, 2018; Arte Clube, 2019). Outro grupo da capital é a Banda de Pífanos de Teresina, formada pelo mestre Agenor, músico, professor e pesquisador, que tem como

foco a divulgação da cultura do pífano e do folclore piauiense (PEDROSSA, 2019). É possível observar também a presença de bandas de pífano em eventos culturais tais como o XXVIII Encontro de Folguedos. A divulgação do evento realizada no site do estado aponta que um grupo de pífanos formados por músicos dos bairros de Água Mineral e Risoleta Neves tocariam no Encontro (RODRIGUES, 2004). A matéria não informa o nome da banda. No interior do estado, é possível observar a presença de outros grupos, tais como aponta uma matéria produzida por Carvalho Filho (2009) e publicada no site Over Mundo. Nesta, conta que a Banda de Pífano EnCantadores do Sertão, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), promoveu uma oficina de pífanos para as crianças na cidade de São José do Piauí. Cabe ressaltar que as matérias aqui relatadas foram obtidas a partir das publicações da imprensa disponíveis de modo digital. Desta forma, informações publicadas em um período anterior podem ainda não ter sido disponibilizadas em bancos digitais.

Segundo apontam pesquisas realizadas com mestres pifaneiros, a aprendizagem do instrumento ocorre na maneira informal (MENEGATTI, 2012; MENDES, 2012; PEDRASSE, 2002; SILVA, 2010; VELHA, 2008). Segundo Libâneo, a educação informal é um "(...) processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos, valores, modos de agir, etc., não intencionados e não institucionalizados" (2000, p.87). Os estudos desenvolvidos com os mestres pifaneiros vão ao encontro destas definições de aprendizagem informal pois indicam uma não intenção e não institucionalização do ensino e da aprendizagem do instrumento (MENEGATTI, 2012; MENDES, 2012; PEDRASSE, 2002; SILVA, 2010; VELHA, 2008). A aquisição de conhecimentos ocorre predominantemente através da oralidade, sem a utilização da notação tradicional da música (MENEGATTI, 2012; SILVA, 2010; VELHA, 2008).

Os mestres pifaneiros, através de seus ofícios, perpetuam as tradições de sua região. Alguns, buscam compartilhar os conhecimentos que adquiriram com as novas gerações, visando assim manter viva suas culturas (PEDROSSA, 2019; SILVA, 2010). Desta forma, entendo os mestres pifaneiros como importantes agentes culturais que ao longo da história contribuíram para o desenvolvimento de uma identidade cultural nordestina.

Segundo Burke (1992), os paradigmas tradicionais da história estão voltados à aspectos ligados ao contexto político. Questões rela-

cionadas com outros elementos, tais como música e educação, eram temas periféricos. Ainda segundo o autor,

“(...) a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (p. 12).

Burke aponta que os novos historiadores buscam conhecer a “história vinda de baixo” (1992, p 12). Isto é, visam identificar opiniões e trajetórias de pessoas que antes não constavam nos livros de história, tais como os mestre pifaneiros. Deste modo, esse novo paradigma de pesquisa, além das fontes já consolidadas, como documentos e demais registros escritos, valoriza as fontes oriundas das narrativas. Essa nova perspectiva busca a valorizar de aspectos mais amplos da humanidade, tais como as culturas populares, pois “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

## **METODOLOGIA**

Diante da temática, proponho-me aqui a desenvolver uma pesquisa qualitativa amparada pelo viés metodológico da pesquisa histórica. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007) “A pesquisa histórica tem sido definida como a localização, sistemática e objetiva, avaliação e síntese de evidências para estabelecer fatos e tirar conclusões sobre eventos passados” (p.191, tradução nossa). Desta forma, amparada por esse suporte metodológico, busco conhecer as trajetórias e os processos de aprendizagem dos mestres pifaneiros de Teresina.

Os dados que pretendo analisar serão obtidos através das entrevistas com os mestres pifaneiros, matérias de jornais e revistas, artigos originais, possíveis diários de pesquisa escritos por Guerra-peixe e Braunwieser, cartas trocadas entre pesquisadores e possíveis programas de eventos culturais onde houve a presença destes músicos, bem como outras fontes que possam surgir ao longo do desenvolvimento

da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES

O pífano é um dos símbolos da cultura musical nordestina. Seus mestres, são importantes agentes do desenvolvimento, divulgação e perpetuação de suas tradições. Tendo em vista que a aprendizagem ocorre de maneira informal, os registros sobre esses processos de desenvolvimento de habilidades são escassos. Também não temos pesquisas sobre o pífano e seus mestres no estado do Piauí. Desta maneira, acredito que conhecer as trajetórias de aprendizagem de mestres pifaneiros de Teresina pode auxiliar a compreender melhor o desenvolvimento da cultura local. Os dados levantados neste estudo podem também contribuir na reflexão e na valorização da cultura do pífano do nordeste brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ADRADE, Isabela. Encontro de Pífanos reúne novos e antigos nomes da cultura popular. **Correio Brasiliense**. 04 jun. 2017. Diversão e Arte. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/06/04/interna\\_diversao\\_arte,600012/encontro-de-pifanos-reune-novos-e-antigosnomes-da-cultura-popular.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/06/04/interna_diversao_arte,600012/encontro-de-pifanos-reune-novos-e-antigosnomes-da-cultura-popular.shtml)>. Acesso em 29 set. 2019.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAJAZEIRA, Regina. **Tradição e modernidade**: o perfil das bandas de pífano de Marechal Deodoro – Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2007.

CARLINI, Álvaro L. R. S. Martin Braunwieser na viagem da missão de pesquisas folclóricas (1938): diários e cartas. **Revista da História**, São Paulo. n 183, set. 1998. Disponível em: <[http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/138/RH-138\\_-\\_Ivaro\\_L\\_R\\_S\\_Carlino.pdf](http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/138/RH-138_-_Ivaro_L_R_S_Carlino.pdf)>.

Acesso em 30 set. 2019.

CARVALHO FILHO, Gonçalo. Oficinas de pífano: recaatingar o sertão. **Over Mundo**. 10 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/oficinas-de-pifanorecaatingar-o-sertao>>. Acesso em 30 set. 2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Algés: DIFEL, 2002.

CHOEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 6th ed. Routledge: New York, 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Teca. Ao vivo na China: Carlos Malta e Pife Muderno. Show em Pequim celebra os 20 anos de atividades do grupo. **Rádio Cultura Brasil**. 28 maio 2015. Disponível em: <<http://culturabrasil.cmais.com.br/ao-vivo-na-china-carlos-malta-e-pife-muderno>>. Acesso em 29 set. 2019.

Banda de pífano Caju Pinga Fogo quer valorizar e enaltecer a cultura nordestina. **Gshow**. Programa. 6 jan. 2018. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/Rede-Clube/Programao/noticia/banda-de-pifano-caju-pinga-fogo-quer-valorizar-e-enaltecer-a-cultura-nordestina.ghtml>>. Acesso em 30 set. 2019.

Fabrizio Rocha apresenta Banda de Pífanos Caju Pinga Fogo. **Arte Clube**. 18 jul. 2019. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/arte-clube/2019/07/fabricio-rocha-apresenta-bandade-pifanos-caju-pinga-fogo>>. Acesso em 30 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

MENEGATTI, Bruno Del Neri Batista. **Soprando a gaita**: bandas de pífano no sertão baiano. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em

Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDES, Murilo. **Fé no pife**: as flautas de pífano no contexto cultural da banda cabaçal dos Irmãos Aniceto. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PEDRASSE, Carlos E. **Banda de pífanos de Caruaru**: uma análise musical. 2002. 289f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2002.

PEDROSA, Liliane. Renoir Abreu reúne folclore e erudito em CD. **Meio Norte**. Arte e Fest. 18 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.meionorte.com/entretenimento/artefest/renoirabreu-reune-folclore-e-erudito-em-cd-364976>>. Acesso em 30 set. 2019.

RODRIGUES, Simone. Inicia contagem regressiva para Encontro de Folguedos. **Governo do Estado do Piauí**. 2 jun. 2004. Disponível em: <<http://www.com.pi.gov.br/materia.php?id=7664>>. Acesso em 30 set. 2019.

SILVA, Valéria L. L. **Seu Zé, qual é a sua didática?** A aprendizagem musical na oficina de pífano da Universidade de Brasília. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VELHA, Cristina E. **Significações sociais, culturais e simbólicas na trajetória da Banda de Pífanos de Caruaru e a problemática histórica do estudo da cultura de tradição oral no Brasil (1924-2006)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – 2008. 307f. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

# **CANTO CORAL EM TERESINA: TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DO CORAL DO AMPARO**

*Elenilce Soares Mourão<sup>1</sup>.*

## **PRIMEIROS VOCALIZES**

Um dia um poeta falou que “a voz é razão, se for palavra, mas é emoção se for canto”. A música cantada é, portanto, razão e emoção, que bate no compasso do coração, deleitando o ouvinte e acalentando a alma, dizendo o indizível, afagando a audição.

Dessa forma, a música enquanto linguagem é arte que não se apaga, que atravessa gerações e que rompe fronteiras; que caminha enfim, paralela à história e se faz também pela necessidade de comunicação, cuja expressão maior é a voz, sem pretender minimizar nenhuma outra arte.

De acordo com GARRETSON (1998:107), “a música estimula o desenvolvimento de uma série de virtudes tais como: domínio próprio, autoestima, a criatividade, desenvolve a capacidade acadêmica e pessoal, a habilidade motora, a disciplina no ouvir e a facilidade de expressão dos sentimentos”.

Para falar de linguagem tão específica, abordamos nesta pesquisa experiências e memórias sobre o Ensino de Música, Canto Coral em Teresina e em especial parte da trajetória do Coral Nossa Senhora do Amparo, grupo artístico que teve início na década de 1940, para atender às atividades litúrgicas da Igreja do Amparo em Teresina. Cin-

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI  
elenilcemourao@ifpi.edu.br

co décadas depois desvinculou-se para seguir um repertório mais diversificado e contemporâneo. Este grupo resistiu ininterruptamente por mais de setenta anos em Teresina, o que configura exceção no contexto da continuidade de grupos artísticos na cidade.

Nesta investigação de caráter qualitativo, baseada na metodologia da História Oral temática e da pesquisa documental, utilizamos como procedimentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada aplicada a ex-coralistas e pessoas da sociedade que vivenciaram seus percursos. Por meio de relatos de experiência, análise de documentos textuais, imagéticos e sonoros, abordamos aqui alguns aspectos desde a sua criação na década de 1940, até sua desativação, por volta de 2013, com ênfase no período coordenado pelo educador musical paraibano, compositor e maestro Reginaldo Carvalho.

Objetivamos identificar os percursos e perfis dos regentes e cantores que nele atuaram, repertórios cantados, para que tipo de público, que registros sonoros, textuais e imagéticos restaram, o que representou para a música no Piauí, além das memórias deixadas por este grupo nos teresinenses.

A preferência por este objeto de estudo se pautou na quase inexistência de registros escritos sobre o tema, restritas as informações a alguns artigos acadêmicos, matérias veiculadas em jornais e textos não publicados, o que não traduz e nem faz justiça à relevância do trabalho de um grupo tão perseverante e importante para a história da música e para o Canto Coral em Teresina. A escolha se deu também pelo envolvimento direto desta pesquisadora, por quinze anos com o grupo vocal em questão, como coralista no naipe dos contraltos, vice-presidente e tesoureira da entidade que o mantém, a Sociedade Cultural e Artística de Teresina – SCAT.

Os resultados encontrados constituem um rico acervo de informações de extrema relevância para a história e o ensino de música no Piauí, que precisa ser reunido, sistematizado e comunicado, sobre as memórias do canto Coral em Teresina, atividade artística que vem resistindo a duras penas no estado.

## O CANTO COLETIVO COMO MEDIADOR/INTEGRADOR

Em conformidade com o maestro Reginaldo Carvalho (2010), a música se apresenta ao convívio trazendo uma série de benefícios além dos normalmente esperados:

A música por sua vez, tem o poder de apurar a percepção humana e desenvolver habilidades naturalmente. O convívio com ela suscita a sensibilidade, a disciplina, além de ampliar os horizontes culturais. O canto coral, além de todos esses benefícios, educa a postura, a respiração, a voz e amplia o repertório cultural a partir do conhecimento da origem das letras cantadas, dos poemas, dos tempos da história da música, dos contextos e feitos musicais. (CARVALHO, 1990:1)

Para David Junker (1999:110), regente da Universidade de Brasília – UNB, a música praticada em conjunto, é importante também por ser um fenômeno social. A partir do momento em que mais de uma pessoa é envolvida em um mesmo trabalho, esta atividade passa a ter relevância nas interações dos seres humanos.

O Canto Coral em conjunto e na comunidade envolve pessoas de todas as idades, homens, mulheres, de todos os credos, ingênuos, sábios e poetas, que ao unir as vozes ressoam os anseios e desejos do que estão vivendo no presente e procuram por meio da música apoio e fortalecimento conjunto, transformando-o numa espécie de portavoiz.

Segundo Samuel Kerr (1999), regente titular do Teatro Municipal de São Paulo, o canto coral na comunidade permite resgatar suas memórias:

É comum afirmarmos que somos um país sem memória ou de memória curta. Entretanto, as pessoas podem não se lembrar, mas guardam. No coração, emoções que reportam a fatos, fatos esses que quando volta à tona, surgem cheios de sons, com indícios, vestígios, resíduos: registros tão importantes de melodias, de canções, disponíveis ao gesto de alguém atento aos

andamentos de uma comunidade, disponíveis ao gesto de um regente à frente de um coral que, nesse momento, se torna um pesquisador apaixonado. (KERR, 1999:129)

Seguindo essa mesma linha, o grupo de vozes que agora conheceremos e faremos apreciação, fez parte da comunidade teresinense, situado entre os anos de 1946 e 2013. Ele é fruto e exemplo de perseverança, que por mais de sessenta anos trafegou pelos caminhos da música, no difícil propósito de fazer arte no Piauí, numa época em que as condições eram ainda muito insalubres. Neste ensejo apresentamos suas vivências que ocorreram de maneira ininterrupta por todos esses anos, cantando e encantando na capital, no interior e em outras cidades fora do Estado, nas quais por muitas vezes se apresentou.

## **ENTOAÇÕES MÚLTIPLAS DO CORAL DO AMPARO**

O Coral Nossa Senhora do Amparo, denominado carinhosamente de Coral do Amparo, teve suas primeiras sementes lançadas em 1946, se firmando em 1947. Foi criado pela maestrina e pianista Maria Yêda Caddah, para atender inicialmente às necessidades litúrgicas da Igreja de Nossa Senhora do Amparo. Este Coro apresenta-se como um dos grupos artísticos que mais resistiu ao tempo a as provações que normalmente enfrenta uma manifestação artística na Cidade de Teresina, a exemplo de muitas outras que não tiveram continuidade.

No princípio da sua criação, o coral, enquanto esteve sob a regência da Maestrina Yêda Caddah, atendia mais as especificações da liturgia da Igreja de Nossa Senhora do Amparo e apresentava-se esporadicamente em seções literárias no Clube dos Diários, que segundo Dulce Rosa de Oliveira “cantávamos em solenidades e quando apareciam pessoas importantes na cidade, estendendo-se os concertos a eventos sociais como casamentos, aniversários, etc.”

A partir de 1947, ao crescer e adquirir credibilidade, frente à seriedade e qualidade do trabalho, os compromissos foram ampliados, segundo as palavras da própria idealizadora:

Muito requisitado, o Coral do Amparo, atendia a um sem número de pedidos para se apresentar em cerimônias religiosas, cívicas, festivais, solenidades oficiais e particulares, atendendo às autoridades do governo, secretarias, clubes, escolas. Era o cartão de visitas da cidade. (CADDAH, 1990, p:2).

Os repertórios escolhidos e cantados pelo Coral do Amparo nesta primeira fase transitaram entre o sacro e o profano, o erudito e o popular. Desde a sua criação em 1946, pela Professora Yêda Caddah, que também tinha formação erudita e sempre incluiu em seu repertório músicas de boa qualidade, de autores mundialmente renomados como Palestrina, Orlando de Lassus e Victória. Pela natureza da formação inicial, dentro da Igreja Nossa Senhora do Amparo, as músicas eram em sua maioria sacras, adaptadas ao culto religioso católico. No entanto, nas seções solenes fora do contexto religioso, cantavam músicas do folclore Piauiense. Sobre isto nos relata Dulce Rosa de Oliveira:

Nosso repertório era bem eclético. No concerto do Rio de Janeiro cantamos o Cabeça de Cuia de Pedro Silva. Ele havia falecido estava com um mês. Sua filha estava presente e se emocionou muito ao ouvir a composição feita pelo pai, lamentando por ele não ter presenciado a execução de tão bela obra (OLIVEIRA, 2015).

Sobre esta passagem da história, temos em arquivo do Coral, registro de uma carta de agradecimento da esposa de Pedro Silva, Sra. Benedita Silva, pela homenagem realizada, datada de 17 de junho de 1874, vinda do Rio de Janeiro.

O perfil dos coralistas que fizeram parte do Coral em sua primeira fase ligada à igreja constituía-se de pessoas religiosas que viviam ativamente as atividades da Igreja do Amparo, “pessoas de bem da sociedade teresinense” (como relata Oliveira, 2015), donas de casa e profissionais, que de forma amadora, valorizavam o trabalho ali desenvolvido.

Na segunda fase, o perfil se diversificou agregando estudantes universitários e pessoas mais jovens, sem ligação direta com a igreja,

principalmente quando houve a fusão do Coral do Amparo com o Coral juvenil do CEPI – Centro de Estudos Interdisciplinares do Piauí, que foi uma das ações de um projeto maior denominado Projeto Piauí, implantado no Governo Alberto Silva, no início da década de 1970, que tinha como meta principal a formação de técnicos que atuassem nas áreas de desenvolvimento e crescimento do estado, investindo prioritariamente na formação de professores da educação básica.

Considerando as experiências trazidas com a vinda do Maestro Reginaldo para o Canto Coral em Teresina, ocorreram consideráveis mudanças na faixa etária dos cantores, na metodologia de trabalho e na programação anual de concertos. Sobre essas novas aberturas, nos fala a regente e ex-coralista Maria Cláudia Anjos e Tenório:

A primeira vez que tive contato com o Coral do Amparo, em 1977, fiquei maravilhada com a sonoridade e a disciplina. Foi no Theatro 4 de Setembro, em apresentação de resultados de um projeto do maestro Reginaldo Carvalho, que dava oportunidade a outros regentes de ensaiarem e regerem o coral, para gerar experimentações com outras metodologias e repertórios. Na ocasião, participavam os regentes Emmanuel Coelho Maciel, Francisco José Colares de Paula, Joaquim Ribeiro Freire Neto e o musicista Luis Botelho. (TENÓRIO, 2015).

As mudanças técnicas ocorridas nestes sessenta anos foram quatro. A maestrina Yêda Caddah, ao mudar-se para o Rio de Janeiro em 1949, para prosseguir estudos no Conservatório de Música, deixou na regência Marion Couto Costa, uma senhorita que já fazia parte do coral, com o auxílio de sua irmã Teresinha Caddah e Clóris Oliveira. Marion Couto por sua vez, ao contrair matrimônio, foi substituída pela professora Clóris Oliveira (1912-1988), que também tinha formação musical.

Segundo o professor Marcelino Leal Barroso de Carvalho em matéria do Jornal Meio Norte, datada de 05 de maio de 1971, que discorre sobre a formação e atuação de Clóris Oliveira:

[...] diplomou-se como professora da Escola Normal em 1932; [...] Fez Curso de Canto Orfeônico no Conservatório Nacional, sob orientação do grande compositor Villa

Lobos; Foi professora do Colégio Diocesano, Ginásio Leão XIII, Colégio Batista, Colégio Sagrado Coração de Jesus e Escola Industrial, mais tarde denominada de Escola Técnica Federal do Piauí, onde depois de muitos anos de serviço, se aposentou como professora. (CARVALHO, 1996:4).

A professora Clóris esteve à frente do Coral do Amparo até o início da década de 1970. Por 40 anos contribuiu com o ensino e a divulgação da música clássica no Estado. A partir daí inicia-se uma nova fase na história do Coral do Amparo, com a chegada do maestro Reginaldo Carvalho ao Piauí.

## **SOB A “BATUTA” DO MAESTRO REGINALDO**

Reginaldo Carvalho (1932-2013) nasceu na cidade de Guarabira na Paraíba; estudou em Recife, Rio de Janeiro e Paris, voltando posteriormente para o Brasil e residindo respectivamente no Rio de Janeiro e Brasília, mudando-se para Teresina em 1972, quando conheceu e se interessou em dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pela maestrina Yêda Caddah, Marion Couto e Clóris Oliveira. Sua formação erudita e extrema disciplina vêm desde muito jovem, pela formação germânica obtida em colégios internos. Para ampliar as informações a este respeito, retomamos às escritas de Tiago Cabral, seu ex-aluno, hoje professor de música:

Foi aluno, na sua primeira estada em Paris, de Paul Le Flem (1881-1984), Olivier Messiaën (1908-1992) (composição) e frequentou, na Sorbonne, psicopedagogia com Jean Piaget (1896-1980), e, na segunda, um dos primeiros discípulos de Pierre Schaeffer (1910-1995), o criador da música concreta. Reginaldo Carvalho tem o mérito de ser o primeiro compositor brasileiro a trabalhar com música eletroacústica. (CARVALHO, 2008:2).

Com a sua chegada em 1972, vindo a convite do Governador Alberto Tavares Silva, para desenvolver projetos e pesquisas na área de Educação Musical, cria o CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas

Interdisciplinares e três anos depois, ajuda a fundar a Sociedade Cultural e Artística de Teresina, a SCAT, em lugar da já existente e extinta Sociedade de Divulgação e Cultura Musical de Teresina, sob a presidência de Antônio Setembrino de Mesquita e Sousa. A SCAT passou a partir daí a funcionar como instituição mantenedora do Coral do Amparo, regendo-se por seu estatuto (LIVRO ATA SCAT, 1975:7).

O Maestro Reginaldo Carvalho, ao chegar a Teresina, proveniente de Brasília, recebe o convite de José Mendes de Carvalho, músico piauiense que estudava no Rio de Janeiro, para conhecer o Coral do Amparo. Ao ouvir o Coral ensaiando na Igreja do Amparo, se surpreende com a qualidade vocal. Propõe seus préstimos de regente ao grupo que então se encontrava sem direção em função da sua terceira preparadora técnica, a professora Clóris Oliveira, ausentar-se do Piauí para residir por uns tempos em Vitória do Espírito Santo. Reginaldo Carvalho permaneceu no comando até 1996, quando a maestrina Yêda Caddah retorna do Rio de Janeiro e deseja retomar seu lugar de direito. Nesta mesma ocasião recebeu outros convites que podemos ver em suas próprias palavras:

[...] fui chamado à residência do Governador, onde me foi sugerido entrar em contato com o grupo cujo desafiava, com seus vinte e cinco anos de existência, a “lenda” de que todo movimento artístico-cultural teresinense ou piauiense fenecia antes de completar os dez anos de atividade. [...] na noite do mesmo dia, interessante, um grupo de universitários, com liderança do jovem médico Dr. Antônio Noronha pessoa, criava o coral Juvenil do CEPI no pátio da então faculdade de Filosofia, ali na praça Saraiva, e me pedia para trabalhar com ele, o que aceitei de imediato [...] Mais tarde, esse conjunto coral se fundiria com o Coral do Amparo, por ocasião da criação da SCAT [...] (CARVALHO, 1990:1).

O Coral do Amparo ficou sob a regência do maestro Reginaldo Carvalho por 24 anos, de 1972 a 1996 e mesmo amparado pelo estado e a SCAT, que era uma sociedade civil sem fins lucrativos, teve uma trajetória brilhante, mas com muitas dificuldades. Passou por fases nômades, como a maioria dos agrupamentos artísticos de Teresina, que pela falta do devido apoio institucional, migra de um lugar para

outro, no ensejo de cada gestão, que prioriza sempre outros setores em detrimento da arte. Era sempre dificultoso em todas as vezes que surgia, uma despesa, um convite, uma viagem, para conseguir os recursos.

Durante este período percorreu seis endereços, a saber: casa do CEPI – Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares, Escola de Música de Teresina, Palácio da Cultura na Secretaria de Cultura/FUNDAC, casas do CIARTE Centro da Fundação Cultural Monsenhor Chaves (na Rua Coelho Rodrigues e na Praça do Liceu), e por último na Sede da Banda de Música 16 de agosto da PMT, na Praça João Luis. Vale ressaltar que a cada mudança topológica, o coral sofreu efeitos arrasadores que contribuíram para perdas materiais e imateriais.

Ao passar para a regência do Maestro Reginaldo Carvalho, pelo vasto acervo composicional trazido por ele e pela fluência criativa que gerava constantemente novas composições e arranjos, além de manter intercâmbio com regentes e compositores do mundo todo, o repertório do Coral do Amparo se ampliou consideravelmente, chegando a centenas de composições nesses vinte e quatro anos de sua atuação. Sobre o processo criativo da intensa fluência compositiva do maestro, que dizia “Componho a qualquer dia, lugar ou hora. Durmo sempre com um caderninho na cabeceira, pois as músicas surgem até do inconsciente dos sonhos no meio da madrugada. Levanto e copio para não esquecer” (Carvalho, 2012).

O Maestro tinha também o hábito de compor e oferecer as composições aos “encomendantes” e aos coralistas que com ele conviviam e cantavam. Há um acervo considerável dessa prática, preservada pelos coralistas agraciados com arranjos.

Na imagem abaixo (Figura 01), mostramos apresentação do Coral do Amparo, sob a regência do Maestro Reginaldo Carvalho, em praça pública de Teresina (possivelmente Praça da Bandeira):



Figura 01 - Coral do Amparo, apresentação em praça pública de Teresina, década de 1980. Fonte: Acervo do Coral do Amparo.

Ainda sobre a sua forma de compor, sobre a riqueza e diversidade de sua obra, nos esclarece Vladimir Silva, professor de música e regente da Universidade Federal de Campina Grande e pesquisador de sua obra:

Reginaldo Carvalho compõe com simplicidade e sem populismo, dialogando abertamente com o nacional e o universal, o passado e o presente, postura interativa que permite ao compositor visitar outros textos, evocando-os e inserindo-os dentro do seu discurso numa perspectiva dialógica. [...] Ele escreveu peças com uma grande diversidade de feitiços, aproveitando seus próprios textos, versos de autoria desconhecida, do cancionário popular regional, assim como de outros poetas brasileiros (SILVA, 2010:1).

A obra do Maestro Reginaldo Carvalho encontra-se espalhada por diversos lugares do Brasil e do Mundo, em acervos parcialmente

organizados e em acervos dispersos, que precisam de trabalhos intensos de pesquisa para salvaguardar suas criações, tanto no âmbito conceitual, quanto no âmbito físico (suporte papel).

## **PRESERVAR PARA CONCERTOS FUTUROS**

Preservar a memória de um povo e lugar, demanda vontade, afetividade em relação a histórias de saberes, de fazeres e de conflitos, que só irão para a posteridade se houver o sentido de pertencimento dos próprios detentores delas.

De acordo com ALBERTI (2000:20) “a história oral tem o mérito singular de introduzir o pesquisador na construção da versão”, o que inclui introjetar no documento ou material produzido, a maneira singular do pesquisador de lidar com as fontes. E, sobremaneira afirma que “as fontes não escritas tendem a perder terreno e as fontes orais vão se tornar cada vez mais confiáveis e fidedignas ALBERTI (2000:21), o que nos faz acreditar que estamos no caminho certo, considerando o privilégio de ainda termos muitas fontes orais para escrever essa história.

Diante de parte dessas memórias, ponderamos que o Coral do Amparo fundado há mais de 60 anos, precisamente 67 anos até 2013, data da sua provável desativação, se constitui num autêntico patrimônio cultural do Piauí, com atividade ininterrupta ao longo desses anos. Começou como coral de igreja, em função da Matriz de Nossa Senhora do Amparo, para atender às necessidades do culto religioso. Expandiu-se com o tempo em Teresina, capital do Piauí, além dessa fronteira e inseriu-se na vida cultural da Cidade, do Estado e do País. Passou por sucessivas diretrizes que acrescentaram conhecimentos e valores na área da música e da vida, abrigou centenas de cantores e se manteve heroicamente em plena atividade artística, levando o seu canto aos mais diversos lugares e ocasiões, para o engrandecimento da História da Música no Piauí.

Apesar de algumas e muitas tentativas em preservar o patrimônio deste coral, de sua história material e imaterial, é lamentável que tenham restado pouquíssimos registros imagéticos, textuais e sonoros, cabendo a nós remanescentes, tentar salvar os poucos vestígios materiais que ainda restam, que se restringem a algumas fitas cassete com

gravação de concertos, pastas com documentos institucionais e algumas dúzias de fotografias preservadas em sua maioria pelos coralistas.

No entanto, ainda temos a experiência acumulada nas pessoas, nos valendo, sobretudo, da afetividade e cumplicidade entre pesquisador e pesquisado, pela estreita convivência ocorrida, o que garante a consistência do que é necessário ser revelado.

Talvez com a ajuda de outras fontes como a imprensa escrita e televisiva, em pesquisas que devem se seguir, possamos resgatar um montante de registros que realmente façam justiça e representem a dimensão que teve o Coral do Amparo no contexto da música, do canto coral e do seu ensino no Piauí.

## REFERÊNCIAS

CADDAH, Yêda Maria. **Carta escrita para a comemoração dos 40 anos do Coral do Amparo**. Rio de Janeiro, 1990, p:1. Manuscrita, não publicada.

CARVALHO, Marcelino L.B. **Clóris Oliveira: uma vida para a arte**. Meio Norte, Teresina, 24 nov. 1996. Caderno Alternativo. p.4.  
CARVALHO, Reginaldo. **História do Coral do Amparo**. Teresina, 1990, p: 1. Datilografado/não publicado.

CARVALHO, Thiago Cabral. **Musiquês: uma proposta de sistematização terminológica musical segundo Reginaldo Carvalho**. João Pessoa, 2008:2.  
[https://www.academia.edu/4374540/Musiqu%C3%AAs\\_Uma\\_proposta\\_de\\_sistematiza%C3%A7%C3%A3o\\_terminol%C3%B3gico-musical\\_segundo\\_Reginaldo\\_Carvalho](https://www.academia.edu/4374540/Musiqu%C3%AAs_Uma_proposta_de_sistematiza%C3%A7%C3%A3o_terminol%C3%B3gico-musical_segundo_Reginaldo_Carvalho) Acesso em: 10 de jul. 2015.

GARRETSON, R. L. **Conducting Choral Music Education**. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, 1998, p:107.

JUNKER, David. **A importância do canto coral**. Convenção Internacional de Regentes de Coros. 25 de julho a 1º de agosto de 1999. Brasília. UNB, 1999. p: 110.

KERR, Samuel. **O canto coral e a memória das comunidades**. Convenção Internacional de Regentes de Coros. 25 de julho a 1º de agosto de 1999. Brasília. UNB, 1999. p: 129.

OLIVEIRA, Dulce Rosa. Depoimento concedido a Elenilce Soares Mourão. Teresina, em 15 de jul. 2015.

SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos. **Instituições públicas e produção cultural em Teresina (PI) nas décadas de 1970 e 1980**. História Oral, v. 21, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2018. [http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path\[\]=791&path\[\]=pdf](http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path[]=791&path[]=pdf). Acesso em: 10 de nov. de 2019.

SILVA, Vladimir A.P. e Silva . **Aspectos estilísticos da obra coral de Reginaldo Carvalho**. Campina Grande, 2009. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/10721>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **A Obra Coral de Reginaldo Carvalho. Música e poética**. Campina Grande, 2010. <<http://www.vladimirsilva.com/2010/10/obra-coral-de-reginaldo-carvalho.html>>. Acesso em: 12 de jul. 2015.

SOCIEDADE CULTURAL E ARTÍSTICA DE TERESINA – SCAT. Teresina. Ata de reunião realizada no dia 15 de maio de 1975. Livro 1-50, p.7.

TENÓRIO, Maria Cláudia A. Depoimento concedido a Elenilce Soares Mourão. Teresina, em 02 de jul. 2015.



# CIRCULARIDADE DOS SABERES NOS CAMINHOS HETEROTÓPICOS DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS DOCENTES EM ARTE

*Pollyanna Jericó Pinto Coêlho<sup>1</sup>, Ioneide Santos do Nascimento<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO OU DECIFRANDO PRÁTICAS DOCENTES EM ARTE

Desinventar objetos.  
O pente, por exemplo.  
Dar ao pente funções de não pentar.  
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.  
Ou uma gravanha. (BARROS, 2013, p. 09)

A epígrafe de Barros (2013, p.09) sinaliza para a ideia de criação como desinvenção, uma espécie de *readymade*, escolha de objeto usual, coisa ou outro, cuja função foi modificada ou mesmo reinventada. E por tratarmos de desinvenções é que afirmamos que algo semelhante foi encontrado nos trabalhos de GT que se constituíram em espaço de troca de saberes que, ao tempo em que circularam se transformaram mutuamente, ao se atritarem em algum momento do processo comunicacional, ao exercitarem a arte de desinventar desde os tempos mais remotos.

A expressão circularidade dos saberes defendida por Sordi e Lüdke (2009) encerra relação equipolente, mais horizontal, que rom-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, polly\_coelho@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ione\_renoir@yahoo.com.br

pe com a ideia de que não há apenas um detentor do saber, com a linearidade evolutiva da construção do conhecimento, e, por fim, admite que cada sujeito se aproprie do conhecimento de maneira idiossincrática.

Na pós-modernidade, as circularidades dos saberes mantêm estreita relação com uma de suas principais características - a hibridez-, qualidade daquilo que é miscigenado, ou oriundo de espécies diferentes. Em síntese, a hibridez tem na mistura a sua essência. O termo hibridez é, para Canclini (2001), detonador que nos força a reformular outros conceitos que auxiliam na leitura de tempos modernos.

E em se tratando de conectividade e hibridez a arte surge um bom exemplo, pois se mescla com inúmeras áreas do conhecimento humano. Destarte, a arte pode ser admitida, sob muitos aspectos ou dimensões, como estesia, mas o fato é que ela consiste em um modo de comunicação essencial aos seres vivos. Ainda sobre esta categoria, Buoro (2003) afirma que a arte representa elemento organizador humano. Segundo ela, a arte transforma a experiência e os atravessamentos vivenciados, em objetos de conhecimento inscritos, (re)(des)velados pelas percepções, sentimentos e imaginação.

Ao constituir-se como elemento mediador da interpretação, apresentação e (re)invenção de mundo, a arte se afirma na esfera simbólica, portanto, consiste em importante dinamizador da cultura humana, além de mobilizar outras funções, daí, a pertinência do que defende Barbosa (1998, p. 16) sobre o que nos comunicam as representações simbólicas, “[...] traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças”. Depreendemos, desta afirmação que pontua a conectividade da arte na mobilização e desenvolvimento das capacidades humanas como: identificar, selecionar, classificar, generalizar, abstrair, sintetizar, poetizar e outras.

Este vasto campo que denominamos arte, no cenário brasileiro, tem sido alvo de mudanças substanciais calcadas em reformas, que vieram amparadas por Leis que regeram o ensino da arte. Uma destas, a Lei 5692/71, complementava outra, a Lei 5540/68, que realizou a reforma do ensino universitário da época. A Lei 5692/71 tratou do ensino de 1º e 2º graus, tornou obrigatória a disciplina educação artística

nos currículos escolares, criou os cursos de curta duração para a formação de professores de arte. No que tange ao ensino, tinha como característica a polivalência, isto é os professores tinham que atuar nas quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Dança. O ensino polivalente, por sua larga abrangência e pouca profundidade, caracterizou-se pela horizontalidade. Em termos legais, esta paisagem do ensino de arte de cunho polivalente perdurou por uma década, dos anos 70 a 80.

Entretanto, a horizontalidade do ensino de arte, sofreu nova mudança, com a Lei 9394/96, que na busca de superar a polivalência, institui cursos de licenciatura específicos para cada linguagem artística. E com isto, ensinou-se substituir a horizontalidade dos conteúdos rasos e da atuação em linguagens múltiplas dos professores, pela verticalidade, então, específica e mais profunda.

Destarte, diante das mudanças sucintamente apresentadas podemos perceber as muitas reinvenções que os professores de arte tiveram que promover para se manterem atuando como tais no chão da sala de aula.

Em tempo de pós-modernidade, a esfera semiótica em que se consubstancia a arte, mas a tecnologia e a informação nos atravessam de variadas formas, linguagens artísticas, diferentes graus de desenvolvimento tecnológico, e, outros, as desinvenções se nos parecem ter encontrado catalisadores que as multiplicam indefinidamente.

E, ao refletirmos sobre multiplicação indefinida, complexidade e desinvenções contemporâneas convém lembrar do termo cultural campo ampliado proposto por Krauss em 1979, para a qual consiste em campo complexo, em fluxos, que situam-se em um entre de duas negativas, de articulação e de agenciamentos abertos a novas conexões. (ZONNO, 2006).

Neste cenário contemporâneo, o professor de arte está intimamente enredado nesta teia tecnológico-informacional, que o constantemente o desafia, e nele provoca desejos de desinvenções, em especial, nas práticas artísticas do trabalho educativo cotidiano. Dentre elas está a adoção da própria arte enquanto dispositivo. O termo dispositivo que esta investigação encerra encontra abrigo em Agamben (2005, p.13) que assim assevera: “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, inter-

ceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. Como Agamben bebe em Foucault, a ideia de dispositivo, é por eles partilhada nos seguintes pontos: o dispositivo articula diferenças, que ele consiste em rede de relações e, por fim tem uma função estratégica (CASTRO, 2016).

Assim, nossas reflexões emergem das diferentes formas que a arte assumiu nos trabalhos apresentados. Nesta linha, percebemos que ali residia a aproximação da arte enquanto dispositivo. As discussões desenvolvidas nesta investigação foram advindas de observações sobre as comunicações do Grupo de Trabalho, GT, em encontro de professores de arte, na Universidade Federal do Piauí-UFPI. Ao todo, foram sete (07) comunicados apresentados por professores de cidades piauienses e de outros estados, cuja proposta consistiu na partilha de suas práticas docentes em arte, as quais foram coordenadas pelas autoras.

Os professores que se encontraram naquele espaço interativo vieram de diversos lugares, mas estiveram juntos no momento da partilha, portanto, aquele fenômeno mostrou-se como heterotopia, que pode ser entendida como termo apresentado por Foucault em 1966, como um híbrido composto por *hetero* (outro) e *topos* (lugar), propusera, trata-se de um deslocamento, vez que este refere-se à área da Medicina, concernente a tecidos anatômicos formados em lugares incomuns. Destarte, o termo heterotopia, para aquele autor, tem “o poder de justapor em um só lugar vários espaços, vários posicionamentos que, são em si, incompatíveis” (FOUCAULT, 2001, p. 418). Então, Foucault desinventa esta palavra para teorizar outros lugares.

Neste sentido, as heterotopias aludem a tipo de lugar fora do lugar, lugares de passagem, espaço específico, que detém força, poder, ideias, regularidades e descontinuidades classificáveis segundo o tempo ou o espaço. Nesta linha, as heterotopias são espaços em que há transgressão da norma que tem como fim o adensamento de identidades. Dito de outro modo, a heterotopia tem como características principais a relação espaço-temporal, a simultaneidade e a justaposição, além da proximidade, do distanciamento, da contiguidade e da dispersão.

Do universo de justaposições da totalidade dos trabalhos, qua-

tro referiram à linguagem Visual, um (01) à linguagem Visuo-Musical, e, um (01) à linguagem Teatral. A despeito de todos terem abordado algum recorte do campo da arte houve sensíveis variações na ideia de arte como dispositivo, as quais foram, por nós, percebidas como desinvenções, pois não se tratava apenas de linguagens artísticas diferentes, mas de adoção de outras funções da arte articuladas às outras áreas do conhecimento.

Deste modo, no desenho do mapa das práticas docentes em arte apresentadas no referido GT, percebemos rotas variadas, em face do modo de como a arte foi utilizada, em cada prática docente, consideramos que esta foi tomada por empréstimo como se fosse um *readymade*. Entretanto, não foi um *readymade* simples, haja vista, que ele se apresentou associado a funções outras, o que faz dele um híbrido, e faz dos professores devoradores, bem ao sabor antropofágico oswaldiano que é fonte da qual bebe Baitello Junior (2004). Neste sentido, na Era das Imagens, para este autor, as devorações iconográficas consistem imagens que ora devoram, ora são devoradas (BAITELLO JUNIOR, 2005). Para ele, em se tratando de imagens que provêm de outras, na parte ou no todo, o mais apropriado seria falar de devoração, haja vista, não podermos denominá-las, segundo o genoma (BAITELLO JUNIOR, 2004).

Diante das desinvenções de matiz das devorações antropofágicas dos professores de arte do GT, ao final das apresentações, muitas perguntas nos chamaram a atenção e, funcionaram como lampejos que nos conduziram às reflexões desenvolvidas nesta pesquisa. Assim, como anunciado anteriormente, estas reflexões incidem sobre as práticas docentes em arte quanto à adoção dos modos de como professores utilizam a arte em suas práticas docentes, os quais assumem relevância, na medida em que estes sinalizam para caminhos diversos, indagamos: que tipologias de linguagens artísticas podem ser encontradas nas comunicações do GT de Práticas Educativas de professores de Arte? Que concepções de arte foram apresentadas nos diferentes comunicados? Que ou quais características as produções artístico-pedagógicas contidas nos comunicados apresentaram?

Assim, uma das justificativas de investigarmos as questões apresentadas anteriormente, teve como base a tentativa de compreender

a prática cotidiana da docência em arte, tendo esta última como dispositivo gerador de novos olhares no contexto pósmoderno. Por outro lado, buscamos refletir sobre as múltiplas conexões entre a arte e demais áreas do conhecimento humano presentes nos comunicados.

Desta forma, em alusão às questões anteriores, esta proposta investigativa objetivou responder à seguinte questão problema: Como a arte é percebida nos diferentes caminhos das práticas docentes dos professores? Por este motivo, teve como objetivo geral: Analisar que caminhos da docência em arte são revelados em GT de encontro de professores. E como objetivos específicos: Detectar que tipologias de linguagens artísticas podem ser encontradas nas comunicações do GT de Práticas Educativas e o Ensino de Arte; apontar as concepções da arte nos diferentes comunicados; detectar as características das produções artístico-pedagógicas contidas nos comunicados; analisar os caminhos do ensino de arte apontados nas práticas educativas apresentadas no GT.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho que tem como título “Circularidade dos saberes nos caminhos heterotópicos de práticas artísticas docentes em arte”, encontra-se enredado em sala de grupo de Trabalho, GT, de práticas docentes em arte, coordenados pelas pesquisadoras. Atentar para aquele contexto de trocas e de circularidades de saberes, e, em função das interações e de circularidades, fica patente o fato de ele ser propício à formação docente, na qual professores de arte apresentaram e discutiram sobre suas práticas docentes em arte.

Cada Trabalho apresentado despertou, nas professoras coordenadoras daquele GT, abertura para muitas curiosidades, diferentes perspectivas, enfim, de possibilidades que logo assumiram desejo de refletir mais profundamente sobre aquela instigante fração de realidade, sob a forma de uma investigação que aspira aprendizagem significativa e de realinhamento de nossas próprias práticas docentes em arte.

Diante daquele contexto diverso, subjetivo, complexo, interativo que consistia, sobremaneira, em trânsito de formação educativa, nele, professores pesquisadores desfiavam, em seus trabalhos, busca de sig-

nificados atribuídos às suas ações.

Estas últimas foram pistas que nos conduziram à pesquisa qualitativa. Por aquele fenômeno apresentar características comuns, diversificadas e, algumas apresentaram pronunciada hibridez, percebemos que aquela arena de interatividades desenhava terreno fértil para refletirmos sobre como características contemporâneas apresentam-se nas práticas daqueles professores. Este desejo das coordenadoras de investigar aquele fenômeno que requereria interpretação e, concorria para a implicação das Coordenadoras foi mais um indício para reafirmar os caminhos da pesquisa qualitativa.

Dentre os questionamentos surgidos, um mostrou-se mais instigante, e por conta disto, o elegemos como nossa questão problema: Como a arte é percebida nos diferentes caminhos das práticas docentes dos professores? Portanto, encontra abrigo metodológico na pesquisa qualitativa, em virtude da necessidade da interpretação dos resultados, da complexidade, da autonomia, da autoria e da perspectiva idiossincrática das diferentes práticas educativas que residiam em cada um dos trabalhos (MINAYO, 1994).

E, em função da particularidade que apresentou, foi delineado segundo a abordagem do tipo estudo de caso com base em Yin (2001) para fins de ensino. Yin afirma que esta abordagem preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Dito de outro modo, trata-se de uma investigação empírica que aborda fenômenos contemporâneos da vida real, interligados entre si, contudo, os limites entre fenômeno e contexto não são claramente visíveis (YIN, 2001).

Considerando o que foi dito, esta investigação compreende estudo de caso do tipo coletivo, por analisar alguns acontecimentos ou fenômenos que são pesquisados a partir da realidade cotidiana.

No caso específico deste trabalho, o critério de análise foram as diferentes formas assumidas pelo dispositivo arte nos diferentes trabalhos apresentados pelos professores pesquisadores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante do exposto, a unidade de análise se volta para o conjunto dos trabalhos apresentados em GT de encontro de professores de

arte, foi deste conjunto que partiram as indagações emergidas e apresentadas anteriormente, e que totalizaram em sete comunicados orais.

O conjunto apresenta como característica comum práticas educativas em que a arte foi utilizada como instrumento de mediação e em todos os comunicados sofreu reinvenções de intensidades diversas. Então, por este motivo, promovemos uma das primeiras identificações, a qual teve na linguagem artística o critério classificatório.

Em face desta classificação, o conjunto geral se subdividiu em três subconjuntos por tratar das seguintes linguagens: Artes Visuais, Música e Teatro.

Cada subconjunto teve, por seu turno, especificidades, no que tange ao modo de concepção de como a linguagem foi apresentada, aliada ou não a determinada tecnologia. Assim, nomeamos estas referências interpretativas de tipologias. Embora, tenhamos produzido cortes classificatórios, houve alguns pontos em que existiu mescla, hibridez ou devoração. Pontuamos o trabalho Visuo-Musical que tratou de paisagens sonoras, um tipo de devorações inter linguagens artísticas. Todavia, há casos em que devoração ocorre na mesma linguagem, caso em que a diferença acontece pela finalidade de uso da arte na prática educativa artística, que as devorações se tornam mais evidente nas Artes Visuais: visualidade e tecnologia; visualidade e narrativa visual; visualidade e produção textual híbrida; visualidade de nuance terapêutica; e, visualidade e cultura.

No tocante aos caminhos apontados pelas práticas educativas dos professores de arte, utilizamos como critério de análise o modo de como a arte foi utilizada, isto é, finalidade do dispositivo arte nas práticas destes professores. Nesta linha, percebemos que este dispositivo está direta e indiretamente ligado à criação simples ou complexa, voltadas para a arte em si (leituras de mundo) ou para outras finalidades (nuances terapêuticas) o qual desencadeia narrativas e autoconhecimento (jogos teatrais/autoexpressão).

Os diferentes fios ou práticas educativas artísticas, interferentes neste caso, produziram tela analítica, na qual aqueles encontraram-se sinalizados, pela emergência do diálogo e articulação nos caminhos educativos: com as tecnologias sensíveis no ensino das Artes Visuais; com a hibridez / devorações contemporâneas; com as terapias; com as traduções intersemióticas; com as linguagens corporal e teatral.

Merece destaque o fato que em quatro destes trabalhos o dispositivo arte traz reflexões e finalidades voltadas para si, enquanto campo de conhecimento, ao passo em que os três restantes, têm finalidades outras (nuance terapêutica/inclusão, consciência corporal/interpretação textual, criação híbrida do tipo campo ampliado/fanzine).

Dentre os dispositivos utilizados nas práticas educativas em arte, frisamos os fanzines como aqueles que se mostraram um importante canal de disseminação dos saberes, os seja comportaram-se como fontes de circularidades dos saberes e de resistência, desde o seu surgimento, seja por sua flexibilidade de disseminação material e/ou virtualmente, os e-zines que, independente do meio de divulgação, são pura desinvenção, podendo mesmo ser identificados sob a denominação de campo ampliado (KRAUSS, 1979).

O quadro a seguir sintetiza os resultados e as análises abordadas anteriormente:

Quadro de Análise dos Dados Coletados

Linguagem	Tipologia	Concepções de Arte	Características dos Tipos de Devoração	Caminhos Educativos Apontados - Dialogia
Linguagem Visual	Mobgrafia	a. Dispositivo de narração b. Dispositivo Cor	Narrativa Visual, visualidade e tecnologia; Visualidade e tecnologia	Adoção dialógica com as tecnologias sensíveis no ensino das Artes Visuais
	Fanzine	c. Dispositivo campo ampliado	Visualidade e produção textual híbrida	Diálogos com a hibridéz contemporânea
	Oficina PIBID - Artes Visuais	d. Dispositivo de inclusão	Prática Visual (visualidade) de nuance terapêutica.	Utilização das Artes Visuais com nuance terapêutico
	Cultura dos Monstros	e. Dispositivo de leitura de mundos	Artes Visuais, Cultura e leitura de mundo.	Diálogos com a hibridéz contemporânea
Linguagem Visuo-Musical	Paisagem Sonora	f. Dispositivo de criação híbrida	Prática híbrida de sons que produzem paisagens visuais	Diálogos com as linguagens de Música e das Artes Visuais
Linguagem Teatral	Jogos Teatrais	g. Dispositivo educativo de sensibilização desinibição e de autoexpressão.	Combinação de corpo, Jogos teatrais e ensino de arte.	Diálogos do ensino da arte com as linguagens corporal, teatral, Consciência corporal

Fonte: Dados da investigação, 2019.

## CONCLUSÕES

Este trabalho consistiu em reflexões emergidas das discussões desenvolvidas nas comunicações do Grupo de Trabalho, GT, em encontro de professores de arte, na Universidade Federal do Piauí-UFPI. Nas observações percebidas a arte assumiu diferentes formas nos trabalhos apresentados. Neste sentido, constatamos que ali residia a aproximação da arte enquanto dispositivo.

Esta investigação se justificou no fato de que as questões apre-

sentadas anteriormente, teve como base a tentativa de compreender a prática cotidiana da docência em arte, tendo esta última como dispositivo gerador de novos olhares no contexto pósmoderno. Por outro lado, buscamos refletir sobre as múltiplas conexões entre a arte e demais áreas do conhecimento humano presentes nos comunicados.

As observações chamaram nossa atenção e desencadearam as seguintes indagações: que tipologias de linguagens artísticas podem ser encontradas nas comunicações do GT de Práticas Educativas de professores de Arte? Que concepções de arte foram apresentadas nos diferentes comunicados? Que ou quais características as produções artístico-pedagógicas contidas nos comunicados apresentaram? Tais indagações convergiram para a seguinte questão problema: Como a arte é percebida nos diferentes caminhos das práticas docentes dos professores?

Os autores que mais contribuíram para as análises empreendidas foram: SORDI ; LUDKE, 2009 para as circularidades dos saberes; Buoro (2003) serve de ancoradouro para as reflexões sobre ensino da arte; Foucault (2001) para ancorar as questões atinentes à heterotopia; Baitello Junior (2005) para discutirmos sobre a devorações; Agamben (2009) para dialogar sobre dispositivo; e, Zonno (2006) para discutir sobre campo ampliado.

Em resposta às questões interpostas afirmamos que encontramos no conjunto geral as linguagens: Artes Visuais, Música e Teatro. A arte enquanto dispositivo ocorreu em todos os trabalhos e mostrou-se como excelente fator que não se limita a criação artística. Os resultados revelaram que a arte se revestiu de dispositivo devorador mediacional; apresentou diferenças pela finalidade: cor, narração, campo ampliado, inclusão, leitura de mundo, criação e educação. Quanto à hibridiz devoracional, as combinações foram: visualidade associada a nuances terapêuticas; à tecnologia, produção textual, cultura, e, sonoridade que geraram visualidades; jogos teatrais e ensino da arte. Por fim, a arte foi percebida nas trilhas dos diferentes caminhos: diálogos com o estabelecimento de conexões rizomáticas, dentro ou fora do campo artístico, de nuance tecnológica, terapêutico-inclusiva, à consciência corporal, à produção de campo ampliado do tipo zine e outros, mas se constitui em elemento revelador dos caminhos de condução da arte no campo da educação.

A linguagem artística que teve mais trabalhos foi a das Artes Visuais, esta aparece inclusive em comunicados da linguagem musical, o que é perfeitamente plausível na era da Imagem e da Iconofagia.

Em virtude das variações percebidas a própria sala do GT em foco é passível de ser lida como heterotopia pelas muitas devorações que constam na arte como dispositivo cuja intensidade de abertura para amalgamar-se, é tanta, a ponto de, até mesmo, colocar sob suspeita os processos identitários deste campo.

Esta produção é prova substancial das circularidades de saberes e das devorações havidas no contexto heterotópico do GT em foco os quais reverberaram nestas reflexões e, por certo, incidirão em futuras práticas educativas em arte as quais serão continuamente desinventadas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que um dispositivo In AGAMBEN, Giorgio **O que o contemporâneo?** e outros ensaios ; tradução Nilcéia Valdati . – Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia.** - São Paulo: Hacker, 2005.

BAITELLO JUNIOR, Norval. Las cuatro devoraciones: iconofagia y antropofagia em la comunicacion y la cultura In Comunicacion – Revista Internacional de **Comunicacion** Audiovisual, Publicidad y Literateratura. Sevilha, v. 1, n 2-2003/04, p. 159-168, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** – Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. – São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus tema, conceitos e autores ; tradução Ingrid Müller Xavier. 2ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema ; tradução Inês Autran Dourado Barbosa. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SORDI, Maria R. L. de. ; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In SORDI, Maria R. L. de ; SOUZA, Elaina da S. (orgs.) **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de campinas como espaço de aprendizagem. – Campinas, SP: Milenium, 2009.

ZONNO, Fabíola do Valle. **Arquitetura entre escultura**: uma reflexão entre a dimensão artística da paisagem contemporânea. 2006. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social da Cultura). Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 156. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/9183/9183\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/9183/9183_1.PDF)> Acesso em: 04/11/2019.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos tradução Daniel Gassi, 2ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

# MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA: CIRCULARIDADES DE SABERES ESTÉTICOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

*Núbia Suely Canejo Sampaio<sup>1</sup>, Carla Teresa da Costa Pedrosa<sup>2</sup>, Marta Susany Moura Carvalho<sup>3</sup>, Santiago Sena Sousa<sup>4</sup>.*

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo de natureza bibliográfica traz como tema a vinda Missão Artística Francesa para o Brasil, no início do século XIX. Os recortes temático e cronológico ocorreram em razão das várias transformações produzidas no cenário nacional da época, que incidiram, rizomaticamente, sobre diversos aspectos da cultura brasileira, dentre eles, a produção artística, a estética e o ensino da arte. Neste trabalho, nosso olhar se volta para estas incidências, sob o prisma das circularidades de saberes estéticos e do ensino da arte, ambos resultantes da vinda dessa Missão para a Colônia.

Esse norte investigativo nos levou a seguinte questão problema: Que decorrências advêm da Missão Artística Francesa relativas à circularidade dos saberes estéticos e ao ensino de arte no Brasil? Nosso objetivo, então, foi identificar essas possíveis decorrências.

Considerando a complexidade, a abrangência e a importância desse tema, afirmamos quão relevante é a realização de maiores reflexões sobre este tema, visto que encontramos alguns de seus ecos até os dias atuais. Dessa forma, apresentamos a seguir, breve discussão teórica para

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, nubiacanejo@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, carlatpedrosa@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí, martasusanymc@gmail.com

<sup>4</sup> Secretaria Estadual de Educação do Piauí, santiago1sena@hotmail.com

melhor compreendermos as influências da Missão Francesa no Brasil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao atentar para a arte produzida no Brasil a partir da chegada dos portugueses, é importante lançarmos olhar especial sobre suas principais características. Assim, consideramos que uma das marcas da produção artística, no Brasil Colônia, se refere à forte influência da Igreja, tal como podemos observar na afirmação de Pereira (2008, p. 14):

a prática artística no período colonial concentrava-se praticamente na produção religiosa – conventos, igrejas e todo o seu recheio tradicional: talha, imaginária, pintura de forros –, ladeada pela intervenção dos engenheiros militares na construção e manutenção das fortificações e na orientação do arruamento das cidades e vilas.

As palavras da autora revelam as duas forças motrizes da época, a ação religiosa e a ação militar, ambas, conduziam, paralelamente, a vida cultural nesta Colônia Portuguesa. Sobre essa atuação da Igreja Católica, Tirapeli (2011, p. 20) afirma que “como no Brasil tudo estava por construir e Portugal veio também para catequizar, a Igreja teve um papel importante da formação da cultura colonial”. Por esta razão, nosso olhar se volta para as ações religiosas, pois além do exposto, estas mantiveram estreita relação com o ensino da arte, muito embora, este ensino fosse desenvolvido de modo informal, acontecendo nas oficinas dos mestres artesãos da época. A arte no Brasil Colônia tinha forte apelo didático religioso, em que a estética barroca de origem europeia, assume função pedagógica. Através da emoção, dos contrastes, da profusão de elementos, do dinamismo, da teatralidade e de outras tantas características, a arte impressionava e conquistava novos fieis para a Igreja Católica.

Essa arte barroca, transplantada da Europa para a Colônia, com o passar do tempo, foi ganhando novos contornos, características e soluções estéticas autóctones, assumindo, no final do século XVIII, as feições do estilo Rococó, sobre os quais Barbosa (2012, p.19) afirma ser “uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro”.

Mas, o início do século XIX foi marcado por profundas mudanças no cenário artístico e cultural do Brasil Colonial, que impactaram enormemente todos os aspectos da vida cultural, dentre os quais destacamos, a mudança de estilo artístico e o ensino da arte.

Estas transformações foram devidas às circularidades de saberes provocadas pela vinda da Família Real e, posteriormente, pela vinda da Missão Francesa. Enfatizamos que, neste trabalho, circularidades são compreendidas como movimentos e choques de ações e saberes autopoieticos, movimentos estes, caracterizados pela retroalimentação que, apesar da lei do eterno retorno, apresentam diferenças, uma vez que se trata de um sistema aberto. Este conceito está em consonância com o sistema teórico da complexidade de Morin (2010).

Aqui, nosso olhar se volta para as circularidades de saberes estéticos ocorridas com a chegada repentina da Família Real na Colônia, em 1808, quando escapava das tropas napoleônicas. Ao se instalar no Rio de Janeiro, a monarquia portuguesa considerou a produção artística e sociocultural da época muito defasada em relação à Europa. Uma das soluções encontradas para superar esse “desnível” foi trazer, em 1816, um grupo de artistas de formação neoclássica, que mais tarde foi designado de Missão Artística Francesa. Sobre isso, Campofiorito enfatiza que é

sintomático que, logo ao início desse período, a necessidade de reaparelhamento da nova sede metropolitana já tenha levado o governo do regente Dom João VI a medidas como a contratação de uma missão de artistas franceses que, escapando à reação antinapoleônica, trouxeram para um ambiente católico, monárquico e tropical, as doutrinas estéticas e os preconceitos moralistas da recente revolução burguesa (1983, p. 17).

Isso denota o desejo de Dom João VI de imprimir a marca do “progresso e da atualidade” europeia no Brasil, bem como a sua marca pessoal como Príncipe Regente, o que ocorreu através da imposição e da desvalorização da cultura local. Todo este processo de implantação do estilo Neoclássico no Brasil foi marcado pela contradição, a começar pelo fato de a Família Real, após fugir de Napoleão Bonaparte, considerou que a solução para resolver o “atraso artístico e cultural da Colônia”, então sede do governo monárquico, era trazer uma equipe de artistas franceses. Outra contradição foi reputar que a atualidade artística e cultural deveria ocorrer pela volta aos padrões greco-romanos. Ao lado dessas contradições Barbosa (2012, p.20) acrescenta que o “neoclássico, que na França era arte da burguesia antiaristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico”.

A Missão Artística Francesa se constituiu na formação de uma equi-

pe multidisciplinar, com o objetivo de fundar a Escola Real de Ciências, de Artes e Ofícios, para a implantação do ensino da estética Neoclássica e para atender ao desenvolvimento da industrialização da Colônia. Contudo, houve, desde a formação desta equipe, um desvio de finalidade, quando da hierarquização dos seus profissionais, ao colocarem em relevo os artistas, em detrimento dos artesãos. Esta classificação preconceituosa, alcançou a produção artística, conforme assevera Barbosa (2012, p. 19)

nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que poderíamos considerar como brasileira.

Tal hierarquização representa um dos preconceitos estabelecidos no cenário artístico colonial do início do século XIX, os quais extrapolaram o âmbito da classificação dos artistas, daí a pertinência da afirmativa de Barbosa:

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social (1998, p. 31).

Estes preconceitos corroboraram para o que aconteceu com a Academia, principalmente quanto à sistematização do seu ensino, que segundo Campofiorito (1983, p. 26), “[...] foi sucessivamente modificado, até que prevaleceu a mentalidade alienada e acadêmica dos que não aceitavam a vinculação das chamadas «belas artes» aos ofícios «menores»”. Daí, compreendermos o distanciamento entre a Academia e os artífices que acompanhavam a Missão, os quais seguiram para a nascente industrialização da Colônia. Foi então, nesse contexto, que a Academia passou por uma sucessão de nomenclaturas, assumindo as designações de

Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (12 de outubro de 1820); Academia de

Belas Artes (23 de novembro de 1820); e, finalmente, Academia Imperial de Belas Artes (23 de novembro de 1824), também denominada, em documento de 1827, Imperial Academia das Belas- Artes (XEXÉO, 2003, p. 69).

Essas nomenclaturas revelam o desvio do propósito inicial da Instituição, que deveria atender, a um só tempo, ao ensino das Belas Artes, direcionada à elite, e, ao ensino ligado à recente industrialização, direcionado para classes populares. Contudo, o que se consolidou foi somente o primeiro. A esse respeito Barbosa (2012, p. 19) afirma que “as novas manifestações neoclássicas implantadas como que ‘por decreto’, iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre a classe dominante e a popular [...]”.

Importa-nos ressaltar que Academia de Belas Artes e o Neoclassicismo instituídos na Colônia, compartilham os mesmos caracteres elitistas da Missão Francesa chefiada por Joachim Lebreton, formada por artistas, auxiliares, artesãos e outros profissionais, como

Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), pintor de paisagem, Jean Baptiste Debret (1768-1848), pintor de história, Ausguste-Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), arquiteto, Auguste-Marie Taunay (1768-1824), escultor, Charles Simon Pradier (1786-1848), gravador [...] Marc Ferrez (1788-1850), Zéphérin Ferrez (1797-1851), o primeiro escultor e o segundo escultor e gravador de medalhas (XEXÉO, 2003, p. 68).

Estes artistas tinham formação acadêmica neoclássica, reconhecida na Europa. Além disso, eram detentores das mesmas apreensões ante a situação política da França. Lebreton “trouxe consigo uma coleção de obras de arte que serviriam para a apreciação de modelo dos estudantes de arte da futura Academia de Arte e que, mais tarde, seria um dos núcleos formativos do acervo do atual Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro” XEXÉO (2003, p. 70). Esse foi um dos importantes legados da Missão Francesa. Entre os artistas trazidos por Lebreton, chamamos a atenção para um deles – Jean Baptiste Debret –, que veio para o Brasil como pintor histórico, pois era especialista neste gênero de pintura.

Discípulo de seu primo, Jacques Louis David, o mais importante nome da pintura neoclássica francesa e pintor da corte napoleônica, Debret seguiu os padrões rigorosos da estética acadêmica. Sua formação,

assim como a de Nicolas Antoine Taunay, foi na École des Beaux Arts, onde “receberam a sua dose obrigatória do receituário neoclássico, isto é, foram treinados na imitação dos modelos artísticos da antiguidade clássica, da observação de algumas vertentes formais da arte da Renascença italiana [...]” (XEXÉO, 2003, p. 73).

Ao chegar no Brasil, Debret se aproximou de Dom Pedro I, o que lhe conferiu a incumbência de criar novos adereços para o país, após sua independência. Dessa forma, desenhou a primeira bandeira brasileira, sob a influência das bandeiras regimentais de Napoleão, projetada com o mesmo losango central (BANDEIRA, 2003, p. 60). Além destes adereços, Debret se revelou um artista plural, porém, neste trabalho, colocamos em relevo a pintura e o desenho, sobre o que Campofiorito (1983, p. 45) afirma:

Bem diferenciadas se mostraram em Debret as facetas do pintor e do desenhista. Se o pintor não conseguiu transpor os limites estreitos que os rigores da corte impunham, estimulando uma arte morna e insípida, calcada no mais esterilizante academicismo, o desenhista foi brilhante e demonstrouse observador arguto e inteligente, capaz de ver com olhos e julgar com uma consciência que devem ter parecido inconvenientes ao preconceituoso comportamento oficial.

As palavras do autor trazem a compreensão de que Debret realizou através da pintura, um trabalho oficial, direcionado à monarquia portuguesa estabelecida no Brasil, regido pelas rigorosas convenções neoclássicas, e, através do desenho, um trabalho pessoal, autônomo e corajoso, inspirado pelas experiências visuais de um Brasil popular, retratado com sensibilidade e verossimilhança, sem se preocupar com a opinião preconceituosa alheia.

Estes desenhos foram a base para a impressão litográfica de seu *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, publicado em três volumes, após seu retorno para a França. Sobre essa publicação, de enorme valor e preciosa informação histórica, Campofiorito (1983, p. 45) assegura que “em muito do que aparece nessas pranchas está o registro de um Brasil autêntico que Debret conheceu e que o emocionou”. Os desenhos reunidos nessa obra revelam o olhar de empatia que Debret lançou sobre o Brasil, representando a população heterogênea e miscigenada em suas atividades cotidianas.

Sobre a publicação de Debret, Xexéo (2003) acrescenta a literatura sofisticada, a elegância e originalidade das estampas. De nossa parte, vislumbramos as circularidades de saberes promovidas por esta obra, cujo olhar sensível de Debret apresentou para a França, impressões de um Brasil verossímil. Consideramos que este movimento desvelou o retrato da sociedade brasileira do início do século XIX para a Europa. Movimento incomum para a época.

Assim, esta produção assinala um caráter autopoietico, por tratar-se de uma produção muito diferenciada da estética neoclássica trazida pela Missão Francesa, embora desta, seja derivada, vez que ambas tratem de Brasil.

Para além do trabalho artístico que Debret desenvolveu no Brasil, evidenciamos a importante atribuição, conferida a ele e aos demais artistas da Missão Francesa, de fundar a Academia Imperial de Belas Artes - AIBA, cujo nome indicia o rigoroso caráter acadêmico do estilo Neoclássico sobre o qual era pautado seu ensino. Na qualidade de professor desta instituição, ele organizou a primeira exposição coletiva artes plásticas do Brasil, com trabalhos que revelavam uma valorização estética centrada na representação do belo ideal, na utilização de temas nobres, na relevância do desenho na composição, na hierarquização de técnicas e materiais da produção artística, dentre outros.

Sob essas diretrizes, a AIBA “inaugurou no país o ensino artístico em moldes formais, em oposição ao aprendizado empírico dos séculos anteriores” (PEREIRA, 2008, p.15), representando, desta maneira, a primeira institucionalização do ensino de arte no Brasil. Barbosa (2015) critica o fato de que esta institucionalização ocorreu inicialmente no ensino superior, enquanto os demais níveis de ensino foram negligenciados.

Mas, a relevância da Academia vai além. Xexéo (2003, p. 69) lembra que “foi a ação dos membros da Missão e da Academia por eles estruturada que possibilitou a profissionalização em grande escala de inúmeras gerações de artistas brasileiros durante o transcorrer do século XIX”. Este processo formativo promovido pela Academia, proporcionou maior trânsito para muitos artistas brasileiros estudarem na Europa, muitas vezes, por intermédio dos artistas da Missão Francesa, como foi o caso de Manuel de Araújo Porto Alegre, discípulo predileto de Debret, que o acompanhou em sua viagem de retorno à Paris, em 1831, e “a quem favoreceu todos os recursos para prosseguir em seus estudos nos mais afamados ateliês parisienses” CAMPOFIORITO (1983, p.44).

Porto Alegre retornou ao Brasil seis anos depois, legou importante contribuição para a cultura brasileira, como conceituado intelectual e artista. Dentre outras tantas atuações no cenário nacional, foi professor de

pintura histórica, diretor da Academia de Belas Artes e introduziu a Crítica de Arte no Brasil.

Contudo, a produção artística e o ensino de arte dessa época não foram vistos de maneira uniforme. Artistas e historiadores, tanto do período colonial, quanto os modernistas fizeram críticas veementes à produção artística acadêmica, especialmente por esta ser alheia à cultura brasileira. Para Pereira (2008, p. 16), essas considerações tinham por base a aproximação do termo acadêmico com a ideia de mera cópia. Em defesa da Escola, a autora diz que

Acadêmica ela realmente era, no sentido de estar sujeita aos preceitos de uma instituição – a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro – que concentrou as funções de formação do artista e de organização da atividade artística, irradiando seu papel normativo para todo o país.

Acrescentamos que tal irradiação se estendeu não só em termos espaciais, mas também em termos cronológicos, haja vista que esses moldes de ensino, por meio da cópia, perduraram por todo o século XIX, com resquícios encontrados, segundo Barbosa (2012), ainda nos dias atuais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste item, apresentaremos os resultados e discussões do estudo, que, apesar do caráter bibliográfico, segue a singular perspectiva das circularidades de saberes estéticos e do ensino de arte, ambos vinculados à vinda da Missão Artística Francesa para o Brasil, em 1816.

Desta forma, retomamos o conceito de circularidades, compreendidas por nós como movimentos e choques de ações e saberes autopoieticos, caracterizados pela retroalimentação, de tal maneira, que apesar da lei do eterno retorno, se apresentam sempre renovados e com diferenças. Tratase, portanto, de um sistema aberto.

Estas circularidades foram a força motriz de todo o processo de mudanças implementadas no Brasil Colônia. A vinda da Família Real, provocou um choque cultural que impactou enormemente, tanto a sociedade local, quanto os portugueses. Para estes, a cultura brasileira encontrava-se em desalinho com a europeia, por isso, várias ações foram realizadas para minimizar “esta discrepância”. Daí, a vinda da Missão Artística Francesa, em um contexto notadamente marcado pela contradição, em

que a sensualidade, o calor e a emoção das curvas e contracurvas digladiaram com a cópia de modelos clássicos e com a frieza da linha reta, o intelectualismo da linha duelou com a sensualidade da cor. Enfim, clássico e anticlássico em luta estética.

A primeira delas consiste na ideia de atualização da Colônia, apresentada por Campofiorito (1983), como o reaparelhamento. Essa atualização, contudo, está amalgamada na implantação de um estilo artístico que tem como cerne o retorno à Antiguidade Clássica. Outra contradição que merece realce é o fato de o Estilo Neoclássico francês, considerado o estilo napoleônico, ter sido trazido para a Colônia através da Família Real, a mesma que veio para o Brasil fugida de Napoleão.

Acrescentamos ao que foi dito, as contradições percebidas na atuação de Debret, um dos mais importantes artistas da Missão Francesa. Concentramos nosso foco na dupla faceta de sua produção artística, a pintura e o desenho, apontados por Campofiorito (1983) como divergentes entre si, quanto à estética. Na primeira, o artista segue o rigor acadêmico. Os temas, de um lado, resgatavam os períodos greco-romano e renascentista. Eram, portanto, distantes do contexto brasileiro. De outro lado, retratava a monarquia de forma idealizada, sob o cariz intelectualidade. A técnica da pintura era óleo sobre tela, considerada uma técnica superior pelos neoclássicos. Na segunda, o artista assumiu o viés da emoção, ao representar através de desenhos, suas percepções sensíveis e verossímil do cotidiano de um Brasil mestiço. Outra técnica desenvolvida por Debret, pouco comum entre os neoclássicos, foi a aquarela.

A última contradição que apontamos se refere ao ensino de arte, que, de acordo com Barbosa (2015), foi iniciado no Brasil pelo superior, ao tempo em que os níveis anteriores foram negligenciados. Trata-se, então, de uma inversão do processo, no âmbito do ensino da arte. Outro ponto de contradição referente ao ensino, é que a ideia inicial para a vinda da Missão Francesa, era a criação da Escola Real de Ciências, de Artes e Ofícios, que viabilizaria a implementação do ensino superior de arte e uma formação especializada para a indústria. Assim, a instituição atenderia às demandas da elite e das classes populares, respectivamente. Entretanto, o que ocorreu, foi um desvio de finalidade. A Escola multidisciplinar, deu lugar, segundo Barbosa (1998) à criação da Academia Imperial de Belas Artes, com ensino voltado apenas para a elite.

Após evidenciarmos as contradições, sinalizamos agora para as decorrências da Missão Francesa, visto que ela representa um divisor de águas na história da arte e do seu ensino no Brasil, pelas inúmeras transformações ocorridas com a sua chegada. Enumeramos, então, algumas dessas decorrências, com ênfase, sobretudo, naquelas relativas aos sabe-

res estéticos, ao ensino de arte e à atuação de Debret naquele momento histórico.

A primeira decorrência da Missão Artística Francesa foi a substituição impositiva das estéticas barroca e rococó, desenvolvidas no Brasil desde o século XVI e que, no século XIX, já assumia feições abrazeiradas. Para Barbosa (1998), a arte, que já se podia chamar de brasileira, foi rompida bruscamente com introdução do Neoclássico. Além dessa substituição abrupta, lembramos que a estética neoclássica era alheia a cultura brasileira, tanto do ponto de vista temático, quanto da técnica.

Como segunda decorrência, apontamos para a hierarquização e o preconceito, que, conforme assevera Barbosa (1998), foram introduzidos no cenário artístico brasileiro pelos artistas da Missão Francesa. Isso resultou na categorização dos profissionais e da própria produção artística, conforme os gêneros da pintura, das técnicas e dos materiais.

A terceira decorrência consiste na criação da Academia de Belas Artes, a qual representa, segundo Barbosa (1998) a primeira institucionalização do ensino de arte no Brasil. Ademais, Xexéo (2003) afirma que esta Academia tem contribuído, por seu turno, para a formação profissional de um grande número de artistas brasileiros, até os dias atuais. Por dois séculos, o funcionamento da Academia tem promovido, circularidades de saberes, não apenas por receber estudantes de várias partes do País, mas também por ter somado ao neoclássico, estéticas e metodologias renovadas ao longo do tempo.

A quarta decorrência é relativa ao acervo artístico trazido para o Brasil por Lebreton. Xexéo (2003) afirma que esse acervo, hoje, parte do Museu da Escola Nacional de Belas Artes, deveria servir de estudo e modelo aos estudantes da Academia. Isso revela a ausência de referências neoclássicas no Brasil, naquela época.

A quinta decorrência diz respeito a atuação de Debret apresentada por Xexéo (2003) e por Campofiorito (1983), concebida aqui sob três direcionamentos: a realização da Exposição da Classe de Pintura Histórica, primeira exposição de arte do Brasil; o legado histórico do cotidiano brasileiro do início do século XIX, representado nos desenhos, aquarelas e gravuras de Debret, publicadas no livro *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, depois de seu retorno à França; e, por fim, a influência exercida sobre estudantes da Academia, dentre os quais, Manuel de Araújo Porto Alegre é exemplo de destaque, pela grande relevância de seu trabalho como escritor, pintor, cartunista, crítico de arte, com atuação na direção da ENBA.

Este artista é emblemático modelo das circularidades de saberes promovidas pela Missão Artística Francesa, uma vez que é considerado

um dos seus principais discípulos. Ele abriu espaço para a emoção em sua produção artística, ousando em trabalhos artísticos de natureza expressionista. Daí, tornar-se o primeiro caricaturista brasileiro. Nesse processo de renovação estética, foi escritor da primeira geração de autores românticos. Neste ponto, novamente evidenciamos o processo autopoietico característico das circularidades. As discussões desenvolvidas neste trabalho, estão sintetizadas no diagrama a seguir:

### **Diagrama sinóptico do processo de circularidade dos saberes – Missão Francesa no Brasil**



Fonte: Dados da investigação, 2019.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Missão Artística Francesa não constitui apenas a implantação de saberes estéticos neoclássicos na Colônia, mas representa, como discutimos anteriormente, um divisor de águas para a história da arte e do seu ensino no Brasil. Ela promoveu circularidades de saberes estéticos, alterou a forma de ensinar e aprender arte, transformou a relação arte/sociedade, enfim, mudou o curso da produção artística e da cultura no Brasil.

Estas transformações, embora ocorridas em meio a profundas contradições, geraram importantes decorrências, especialmente rela-

tivas à circularidade dos saberes estéticos e ao ensino de arte no Brasil.

Essas decorrências são as marcas do novo Brasil que se configurou a partir da Missão Francesa, como são exemplos, a substituição impositiva do Barroco e Rococó, a primeira institucionalização do ensino, e, a atuação de Debret no tocante à influência sobre Manuel de Araújo Porto Alegre, que representa um espelho do processo de implantação do Neoclássico, com todas as suas contradições e decorrências, benéficas ou não, mas que compreendem o movimento das circularidades dos saberes, aqui em especial, dos saberes estéticos.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Julio. Quadros Históricos: uma história da Missão Francesa. In: BANDERA, Júlio; XEXÉO, Pedro Martins Caldas; CONDURU, Roberto. **A Missão Francesa**. Sextante, Rio de Janeiro, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Redesenhando o Desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

CAMPOFIORITO, Quirino. **A Missão Artística Francesa e seus discípulos 1816 - 1840**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1983. (História da pintura brasileira no século XIX 2).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte Brasileira no Século XIX**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008. (Coleção Didática)

TIRAPELI, Percival. **Arte Colonial**: barroco e rococó – do século 16 ao 18. São Paulo: IBEP, 2011. (Coleção Arte brasileira)

XEXÉO, Pedro Martins Caldas. As Artes Visuais no Brasil do Século XIX. In: BANDERA, Júlio; XEXÉO, Pedro Martins Caldas; CONDURU, Roberto. **A Missão Francesa**. Sextante, Rio de Janeiro, 2003.



# DANÇA DE SÃO GONÇALO: TRADIÇÃO, MEMÓRIA E IDENTIDADE

*Joeline Conceição de Sousa Rodrigues<sup>1</sup>.*

## INTRODUÇÃO

São Gonçalo nasceu na cidade Tagilde Portugal no ano de 1187. E hoje é considerado santo para algumas regiões, porém não se tem dado que aponte sua canonização. A Dança em honra a São Gonçalo é baseada em pagamentos de promessas que estão ligadas diretamente a saúde, boa colheita, chuva, casamento, escassez de água, entre outros.

A pesquisa procurou versar sobre este tema tendo em vista os questionamentos e anseios sobre o processo de desarticulação da Dança de São Gonçalo e procura colaborando para a compreensão da Dança de São Gonçalo como um exemplo de manifestação cultural a ser identificado e valorizado do ponto de vista dos agentes culturais locais, na tentativa de construção de uma política de salvaguarda e de difusão de suas formas culturais.

Ao nos referirmos sobre a Dança de São Gonçalo, percebemos hoje uma preocupação por parte dos agentes culturais locais sobre o processo de desarticulação e até mesmo de sua continuidade enquanto manifestação cultural, isso movido muitas vezes pelo desinteresse e pela falta de apoio social e de políticas públicas que venham a ali-

---

<sup>1</sup> Licencianda em Música pela Universidade Federal do Piauí, joelinesousa23@hotmail.com

mentar estas práticas, como afirma em depoimento um dos participantes:

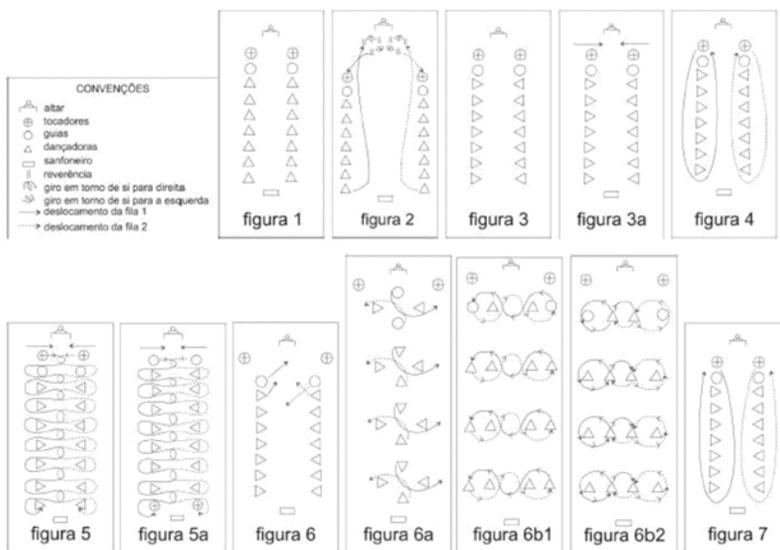
Alguns autores já se dedicaram sobre o estudo da Dança de São Gonçalo no Brasil e em Portugal.

A Dança em honra a São Gonçalo tem origem portuguesa sendo organizada em pagamento de promessas ou voto de devoção. A dança é dividida em duas partes [religiosa e profana] partes ou jornadas comandada por “guias”, pessoas que conduzem o pagamento da promessa, juntamente com os “contra guias” auxiliares do guia que respondem os versos feitos pelo “guia” e os pares que dançam em forma de fileiras ou em roda em volta do altar e do pagador da promessa. (MORAIS, 2013 p.07)

## **DESENVOLVIMENTO**

A Dança de São Gonçalo enquanto tradição cultural visa se disseminar, Segundo (Falcão 2006, p.02), o culto a São Gonçalo, foi disseminando na localidade por padres jesuítas que vieram para os engenhos, onde os padres eram responsáveis por instaurar a religião católica e salvar as almas dos negros do inferno. Segundo (BOMFIM 2006, P.49), no conjunto de manifestações tradicionais encontradas por diferentes grupos no Brasil. A Dança de São Gonçalo merece um destaque pela sua presença registrada em todas as regiões dos Brasil.

Em alguns estados difundir-se a Dança em honra a São Gonçalo mantendo vivo este legado tendo em vista suas variações estruturais de como acontece a Dança. Segue a seguir um diagrama abaixo, onde temos uma representação da dança em honra a São Gonçalo, onde explica o posicionamento de todos os envolvidos na realização da dança.



Fonte: (LIMA e GOMES, 2008)

No diagrama segundo (LIMA E GOMES, 2008), é composto de altor, tocadores, guias, dançadores, sanfoneiro, revências, de giros em vota do altor. Esta representação é a mais atual da Dança de São Gonçalo existente hoje em alguns estados do nosso país. O que difere o diagrama exposto da Dança de São Gonçalo realizada em Palmeiras dos Gomes é que os tocadores exercem a mesma função dos guias. O que nos leva a uma observação que a função exercida tocador/guia, é que o processo de desarticulação da Dança de São Gonçalo já começa a mostrar seus traços tendo em vista o desinteresse de algumas gerações por esta manifestação cultural.

Em alguns estados acontecem a Dança de São Gonçalo os estados que se tem noticia dessa manifestação são em São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Piauí.

No Piauí no município de Altos por sua vez, mantém-se viva uma forte tradição religiosa e popular manifesta em festividades como os Festejos de São José dos Altos, as Festas Juninas, a Festa do Divino, os reisados, o bumba-meu-boi, as Danças de São Gonçalo, dentre outras.

Segundo a figura abaixo, mostra a representação do altar da dança em honra a São Gonçalo, podendo varia sua ornamentação de acordo com cada região, porém mantendo a mesma estrutura.



Fonte: (MORAIS, 2011)

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa procura construir através de um olhar sobre a cultura piauiense através de observação das práticas, relatos de experiências e descrições da Dança de São Gonçalo enquanto tradição e memória da localidade de Palmeiras dos Gomes, Altos, Piauí. A Dança de São Gonçalo: tradição memória e identidade têm como objetivo construir através de uma análise sob o ponto de vista da pesquisa descritiva, utilizando como referencial teórico os estudos sobre a memória, a oralidade e patrimônio cultural, em busca da compreensão da problemática da cultura na contemporaneidade, suas transformações e diálogos com a cultura urbana.

O presente trabalho tem sua metodologia baseada na pesquisa descritiva utilizando coletas de dados por meio de procedimentos com entrevistas, contando ainda com elementos com observações, diálogos, vídeos com os agentes culturais envolvidos na dança.

## RESULTADOS

A Dança de São Gonçalo na comunidade de Palmeiras dos Gomes em Altos.

A localidade de Palmeiras dos Gomes encontra-se, a 22 km de distância do município de Altos. Tendo seu surgimento, segundo os moradores da região no século XIII, fundado pelo senhor Manoel Gomes, um senhor de muitas posses e muitas terras, que faleceu, e suas terras foram passadas para seus herdeiros, que em seguida venderam, e a partir daí surgiu Palmeiras dos Gomes.

É importante citar que as informações sobre o surgimento e quantidade de habitantes não constam em dados precisos do senso. A renda per capita dos moradores da localidade de Palmeiras dos Gomes encontra-se na agricultura dividindo-se em plantações de roça e o cultivo hortigranjeiro.

A Dança de São Gonçalo da comunidade de Palmeiras dos Gomes em Altos é realizada para pagamento de promessas dedicadas a uma boa colheita, a chuva, etc. ou em forma de agradecimento pela saúde, pela colheita que foi favorável etc.

A execução da dança acontece em frente ao altar montado para o santo. As mulheres e homens dançam e prestam reverência ao santo, enquanto os músicos tocam seus instrumentos. Os instrumentos que compõem a Dança de São Gonçalo em Palmeiras dos Gomes são o violão e o acordeon. Em Palmeiras dos Gomes o seu uso é indispensável, pelo fato de ser um dos principais instrumentos da dança, dando ritmo e beleza a dança.

Os instrumentos harmônicos são essenciais em movimentos culturais e comumente usados nesses movimentos pelo fato de serem instrumentos que são mais perceptíveis aos ouvidos. Outro instrumento usado na Dança de São Gonçalo era a rabeca, porém hoje não faz mais uso desse instrumento na localidade de Palmeira dos Gomes. Esses instrumentos são tocados em manifestações populares e religiosas desde os remotos tempos da colonização brasileira. Sua construção, afinação e a maneira de tocar mudam conforme a região de origem.

Ultimamente a rabeca tem sido difundida por músicos populares que a trouxeram para os grandes centros urbanos.

Esses instrumentos acompanham os benditos ou entoados cantados pelos agentes culturais, as canções acontecem em forma de improvisos, e em outros momentos em forma de lamentos.

A dança para pagar promessa ou agradecimento é feita em jornadas. Durante essas etapas são repetidos alguns benditos e reverência o santo. Chamava-se jornada a série de versos cantados sem interrupção. (CASCUDO, 2000, p.05).

Os homens da localidade de Palmeiras dos Gomes são responsáveis pela música executada durante a dança, o violeiro e o sanfoneiro fazem o papel de guia e contraguia, os mesmo fazem a função de uma regente o guia, e o contraguia faz o papel de maestro assistente. Sabe-se que a Dança era repassadas de pai para filhos, procurando assim, manter viva tal manifestação cultural, mas que em determinado momento passou por um processo de desarticulação, na execução da Dança de São Gonçalo na localidade de Palmeira dos Gomes.

Segundo os moradores da localidade, a Dança voltou a ser realizada quando os moradores passaram por uma grande escassez de água e rezaram ou santo e o milagre foi atendido pelo Santo, aparecendo várias fontes de água na localidade. A comunidade agradecida cumpre a promessa, dançando em homenagem ao santo. Desde então este é mencionado como "Santo das Águas". Esse depoimento é comum em toda a comunidade de Palmeiras dos Gomes.

## **DISCUSSÃO**

### **Memória, História e Identidade.**

A memória e identidade no contexto histórico trabalham com a reconstrução de uma determinada cultura essa construção se a partir de uma memória local onde é composta de experiência a cerca de determinados movimentos culturais trabalhando a estrutura simbólica da cultura. Tentando identifica as atividades ou manifestações que estão expostas ao meio em qualquer ambiente cultural. Onde estão

ligados diretamente a costumes convencionais e não convencionais de uma determinada região. Transcrevem através do tempo os anseios e medos sobre a perda de seus costumes em certos espaços.

Em outros casos a reconstrução da memória história e identidade, firmam-se na reconstrução da memorização de manter viva, o que chamo neste trabalho de “Chama da Memória”.

Portanto culturalmente os nortes entre memória história e identidade têm no passado caminhos a serem percorridos, pôr meio da reconstrução com base em elementos simbólicos. Ao longo da construção deste trabalho, pude observar que são muitos os autores que investigam sobre o tema Dança de São Gonçalo. O que remete ao seu surgimento da origem da dança de São Gonçalo.

São inúmeras as duvidas que rodeiem a figura de São Gonçalo, santo teria nascido na cidade de Tagilde em Portugal, falecendo a 10 de janeiro cerca de 1284, em Amarante. São Gonçalo não foi canonizado (SANTOS 2003).

Alguns autores e teólogos que se debruçam sobre a devoção em Portugal, onde os votos que dependendo da região recebe o nome de promessa são dedicados a Santo Antônio de Lisboa. A cultura Portugal em é descrita como culto popular tendo como suas especialidades heterodoxas com cunho literário extraídos da etnografia e do folclore.

Câmara Cascudo em seus estudos, indica que seu culto teria vindo para a América portuguesa por meio de seus devotos, sendo extremamente festejado na Bahia do século XVIII.

A dança em honra a São Gonçalo suscita muitos assuntos em volta desse tema, uma vez que em cada lugar se acrescenta dados, que somados à metodologias de análise irão se acumulando até criarem algo bem mais sólido ao redor desta dança. Estes trabalhos procura contribuir com conteúdos sobre a Dança em honra a São Gonçalo, e estabelecer por meio de um olhar a cultura piauiense e por meio da observação das práticas, relatos de experiências e descrições da Dança de São Gonçalo enquanto Tradição Memória e Identidade na localidade de Palmeiras dos Gomes, Altos, Piauí.

Partindo assim de observações, diálogos, entrevistas e vídeos com os agentes culturais envolvidos na dança. No primeiro contato usou-se de diálogos informais em roda de conversas sem pretensão de analisar qualquer assunto, apenas para conhecer mais sobre a manifestação cultural a Dança de São Gonçalo na localidade de Palmeira dos Gomes.

Em seguida, através de artigos de autores que discorrem sobre a dança de São Gonçalo, assim nos aproximamos do conhecimento que agora necessitava ser teórico, histórico, antropológico e musical. No entanto já na presença dos agentes culturais, discutimos sobre a memória história e a identidade da Dança de São Gonçalo na Palmeiras dos Gomes através de entrevistas e contato pessoal e interpessoal.

Enquanto aconteciam as entrevista os diálogos foram fundamentais para a realização deste trabalho. Outro ponto de suma importância foi o cuidado em que esses agentes tiveram em contar sua histórias e suas experiências e seus medos em relação ao enfraquecimento da manifestação cultural, além de procurarem disseminar os seus conhecimentos passados dos avôs, para as próximas gerações.

Pode-se perceber durante a pesquisa de campo que os agentes culturais mostravam suas informações para quem quisessem aprender e dividam-se das seguintes formas: onde quem sabe cantar as enotadas ou versos, ensina para quem quisessem cantar, e as pessoas interessadas em tocar, mas sempre com algumas dificuldades.

Durante as gravações de vídeos que continha o momento da execução da Dança de São Gonçalo os agentes culturais mostraram-se curiosos sobre o que seria feita desse material uma das perguntas mais frequentes na localidade de Palmeiras dos Gomes, como se faz para esta dança não acabar. Outrora em determinados momentos durante o termino das gravações dos áudios, um depoimento se tornou marcante quando um dos agentes culturais disse: *“moça, sabe o que agente queria mesmo era é que pessoas como você, tomasse a frente dessa cultura”*. O que nos faz crer que essa manifestação cultural não pode se perder. Percebe é uma carência da parte políticas públicas que amparem essa e tantas outras manifestações espalhadas pelo Brasil.

Para (MORAIS 2013, p.14), a devoção dessas pessoas simples e marcadas pelo pagamento de promessas e obediência aos santos de

devoção, assim como ao São Gonçalo, o reisado e as praticas de rezar de curar cultos excelências e benditos permeiam as vivencias religiosas de indivíduos que dedicam sua vida na fé e devoção aos santos. Manifestações de caráter imaterial e material que permeiam todo o Brasil e principalmente o nordeste brasileiro, locais aonde as tradições vem sendo esquecida devido os confrontos com um tempo presente que muitas vezes deixa para trás manifestações populares ou as cristaliza em uma perspectiva folclorizada.

### **Palmeiras dos Gomes e a Dança de São Gonçalo**

Palmeiras dos Gomes esta situada no município de Altos no estado do Piauí. Fazendo parte da grande Teresina. Altos foi fundado em 1922, e até a última atualização no (IBGE) Instituto de Geografia e Estatística em julho de 2008, sua população era de 39.975 habitantes numa área total de 957,65 km<sup>2</sup>. Em Palmeiras dos Gomes, a Dança de São Gonçalo é movida de Tradição e Fé, é um lugar de gente simples e muito acolhedor Sua manifestação cultural a Dança de São Gonçalo, aonde é claramente carregada de pedidos como, saúde individual e familiar, prosperidades, e entoadas em formas de agradecimentos, por graças alcançadas, pela chuva.

As entoadas por sua vez são compostas de ritmos sincopados e bem marcados. Os passos de danças, que são usados na bhora da dança, mais lembram danças medievais ou dança indígenas e africanas, mais teoricamente nada provado em relação a essas danças.

Os instrumentos musicais que acompanham os agentes culturais são predominantes dependendo de cada região do Brasil. Em certas regiões é comumente encontrado o Pandeiro, Triângulo, a Rabeca, Acordeon, Violão. Hoje são predominantes na localidade de Palmeiras dos Gomes Altos-PI, Sanfona/Acordeon, e o Violão, os agentes culturais fazem uso desses instrumentos para a realização de improvisos, entoadas ou jornadas. Isso ocorre de acordo com a pessoa que se aproxima do altar, detalhes estes que fazem da Dança de São Gonçalo cheias de amor e de muita devoção. Durante a pesquisa de campo, foram perceptíveis como os agentes culturais da roda de São Gonçalo dedicam-se a cada etapa de construção para a realização da Dança a São Gonçalo.

A paixão por esta manifestação cultural é repleta de dedicação, oração, e muita fé. Uma vez que cada morador da região sai de suas casas para ajudar na organização da festa, os agentes culturais se reúnem para fazerem a Dança de São Gonçalo. As senhoras por vez organizam-se em preparem as comidas, bebidas, e os leilões que acontecem sempre ao final de cada Roda de São Gonçalo.

Os senhores por sua vez, são responsáveis pelas fogueiras e atuam também na organização do local onde os músicos iram tocar, os senhores muitas vezes, cantam o que lhe foi passado por tradição oral.

### ***Meu Senhor, São Gonçalo. Meu Senhor, São Gonçalo. Jornada é a primeira. Meu Senhor, São Gonçalo [...]***

Uns dos pontos interessantes na manifestação cultural da Dança em honra a São Gonçalo são as variações musicais, entorno das partes das letras dos versos ou entoadas, nomes que variam de acordo com cada região.

Segundo (ATTA1983, p.85) quanto aos versos, é interessante notar que vem omitidos o que é percebido pelo povo como sinal de decadência da devoção. Os dançantes, a época já não se lembrava deles.

O que se torna seus ritos variantes de acordo com cada autor e cada região em que a Dança em honra a São Gonçalo acontece. Segundo (LIMA E GOMES 2008, p.8) versão que a música tem um ritmo cadenciado. Acompanhando essa música são cantados benditos em louvor ao Santo.

Segundo (BOMFIM 2006, p.49) entende-se uma manifestação como um rito partindo de pressuposto que existe uma relação direta de sua representação com o contexto social em que o grupo esta inserido. Essa manifestação cultural é apresentada como forma de expor um pensamento relativo em torno de uma determina cultura.

## **CONCLUSÃO**

A vivencia cultural exercida em Palmeira dos Gomes abrange fronteiras entre a memória sua história e sua identidade sua rememorização é realizada por meio da manifestação cultural. A im-

portância desta tradição enquanto relação social e religiosa tem fortes fatores de formação da localidade. A Pesquisa conseguiu expor características sócio culturais. Ao nos referirmos sobre a Dança de São Gonçalo percebemos hoje uma preocupação por parte dos agentes culturais locais sobre o processo de desarticulação e até da continuidade deste patrimônio cultural, hoje é perceptível que a Dança de São Gonçalo estão sofrendo grandes modificações dependendo da sua região levando em consideração os próprios instrumentistas que estão se adequando para suprir a carência realizando funções de guia e contra guias. O que mostra que são necessárias ações que venham salvaguardar e versar sobre a manifestação cultural. A pesquisa necessita de maiores estudos voltados para suas origens, pois em meio à comunidade científica ainda são poucos os autores que versam sobre a origem da dança de São Gonçalo. A dança em honra a São Gonçalo necessita de sua história, memória, e identidade preservadas, em todas as suas vertentes, seja São Gonçalo do Olho d'água do meio, ou do Amarante, seu legado precisa ser preservado.

## REFERÊNCIAS

ATTA, D. A RODA DE SÃO GONÇALO NA REGIÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO, NA BAHIA. Sitientibus, Feira de Santana, janeiro, 1983. Disponível em [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/2/a\\_roda\\_de\\_sao\\_goncalo.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/2/a_roda_de_sao_goncalo.pdf), acesso em: 17/07/2016

BOMFIM, W. J. Identidade, memória e narrativas na dança de São Gonçalo do povoado Mussuca (SE). 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de pós-graduação em Antropologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006

CARVALHO, F. M. O DICIONÁRIO DO FOLCLORE BRASILEIRO: UM ESTUDO DE CASO DA ETNOTERMINOLOGIA E TRADUÇÃO ETNOGRÁFICA. 2013. Dissertação de Mestrado Submetida ao Programa De Pós Graduação Em Estudos da Tradução. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14651/1/>

2013\_FlaviaMedeirosdeCarvalho.df acesso em 20 /09/ 2015

CASCUDO, Câmara. Dicionário do folclore brasileiro: revisto, atualizado e ilustrado. 9. Ed. São Paulo: Global, 2000.

FALCÃO, C. R. Dança de São Gonçalo na Mussuca –SE, Anais de 58º reunião anual da SBPC. Florianópolis, SC – JULHO/2006, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/ UFS.

LIMA, A.C. A. L; GOMES, I. T. M. A Dança de São Gonçalo na comunidade quilombola da serra do Evaristo, um primeiro olhar para seu registro coreográfico. Núcleo de estudos em cultura folclórica, IFCE, 2008. Disponível em: <http://digitalmundomiraira.com.br/Patrimonio/DancasTradicionais/SaoGoncalo/artigo%20%20A%20danca%20de%20Sao%20Goncalo%20na%20comunidade%20Quilombola%20da%20serra%20do%20Evaristo.pdf>, acesso em: 17/07/2016

MORAIS, M. L. PATRIMONIO IMATERIAL E VIVENCIAS RELIGIOSAS: A dança em honra a São Gonçalo em Alto Longa, Piauí. 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364655919\\_ARQUIVO\\_PATRIMONIOIMATERIALEVIVENCIASRELIGIOSAS.txt](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364655919_ARQUIVO_PATRIMONIOIMATERIALEVIVENCIASRELIGIOSAS.txt), acesso em: 17/07/2016

PREFEITURA DE ALTOS, Site disponível em: <http://Www.altos.pi.gov.br/noticias/9/prefeitura-perfura-poco-tubular-nacomunidade-palmeira-dos-gomes/> acesso em 20/09/2015.

SANTOS, c.c. As Capelas de Minas no Séculos XXVIII, ACERVO, Rio de Janeiro, V. 16 N°2, P. 129- 146, Julho/Dez, 2003

# ESCOLA DE MÚSICA ADALGISA PAIVA: O SOCIAL EM PAUTA NA UNIVERSIDADE

*Glória Maria Rocha Luz<sup>1</sup>, Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti<sup>2</sup>.*

## 1. INTRODUÇÃO

A Escola de Música Adalgisa Paiva (EMAP), foi uma instituição não governamental instaurada no espaço físico da Universidade Federal do Piauí (UFPI) , que se manteve em funcionamento entre os anos 2002 e 2010, tendo como objetivo principal, a profissionalização de jovens músicos, assim como a preparação dos mesmos para ingresso no curso de Licenciatura em Música da UFPI.

Por meio da interpretação da cultura material e do discurso de pessoas envolvidas com a EMAP aos quais se teve acesso, buscou-se compreender e refletir sobre suas práticas pedagógico-musicais, o repertório, as relações interpessoais, a sua função social, dentre outros aspectos que permitissem resgatar e dar visibilidade às memórias em torno da instituição.

As primeiras buscas por informações e documentos concernentes à instituição deram-se por meio da História Oral. Isso porque, partindo de reflexões sobre historiografia, história e memória, acredita-se que dedicar um tempo de escuta sensível ao que diz o entrevistado, podendo observar as inflexões de sua fala, suas expres-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (bolsista do PIBIC CNPq/UFPI) – rochaeufonioluz@outlook.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (Orientador) – ednardomonti@gmail.com

ções físicas e faciais, podem tornar mais nítida a interpretação de suas memórias.

Segundo Grazziotin e Almeida (2012) a História Oral é um dos meios que promovem aproximações entre a História e a memória. As autoras destacam ainda que muitas vezes esses dois termos são confundidos por pesquisadores, sendo que “a memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado.” (Grazziotin e Almeida, 2012, p. 35-36)

Foram entrevistados o Doutor em Musicologia/Etnomusicologia, João Berchmans de Carvalho Sobrinho, um dos elaboradores do projeto de criação da Escola de Música Adalgisa Paiva e o Capitão da Polícia Militar do Piauí (PMPI), Antônio Carlos Rocha Sousa, que atuou como professor de trombone e regente de alguns grupos musicais na instituição pesquisada.

Por meio de informações oriundas dos entrevistados, chegou-se a um armário que guarda documentos que restaram da EMAP. Dentre os documentos encontrados estão, fichas de inscrição, cadernetas, apostilas, ofícios, memorandos, livro de ocorrência, atas de reuniões, fotos, partituras, CDs, notas fiscais, dentre outros. Todos foram catalogados conforme a tipologia e mantidos na prateleira em que foram encontrados. Apenas algumas folhas que estavam soltas foram passadas para pastas as quais supunha-se que poderiam pertencer.

Foram feitas fotografias de alguns documentos do armário que somadas a arquivos digitais concedidos pelos entrevistados e outros encontrados em pesquisas pela internet, foram separados e classificados segundo sua origem e/ou tipologia e constituem um banco de dados armazenado em dispositivo móvel pessoal da pesquisadora.

Acredita-se que a reunião desses documentos num banco de dados facilitará o acesso a informações sobre a EMAP, assim como o desmembramento de outras pesquisas em torno da instituição, contribuindo para o cumprimento de um dos objetivos propostos no projeto maior ao qual está atrelada essa pesquisa, que é preservar a documentação de instituições educacionais que atuaram na educação musical em Teresina por meio da construção de um acervo digital.

Considerando sua influente atuação no cenário musical piauiense, foi que se buscou por meio da história oral e interpretação

da memória documental da instituição respostas para os seguintes questionamentos: Quais os objetivos da EMAP? Como se deram as práticas educativas nessa instituição? Quais contribuições trouxe para o cenário cultural teresinense? Por qual motivo foi descontinuada? Onde estão os elementos da cultura material e o acervo da instituição?

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Referencial Teórico**

Na Revisão de literatura feita como primeira etapa deste trabalho, buscou-se realizar leituras e reflexões que possibilitassem a construção de uma fundamentação teórica que servisse de suporte para as diversas fases da pesquisa. Os textos iniciais trouxeram esclarecimentos sobre o papel da historiografia e sobre como o historiador e educador pode refletir a partir da história da educação. Nóvoa (2011) menciona que se pode esperar que um historiador, no mínimo, seja capaz de interrogar os problemas do presente, usando ferramentas do seu próprio ofício, e o mínimo que se espera de um educador é que possa pensar sua prática conforme a mudança do tempo e de forma que contribua para a renovação da escola e da pedagogia. Nóvoa chama de equação a junção dessas duas vertentes do conhecimento:

Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos dessa equação. Não há História da Educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também, não há História da Educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. (NÓVOA, 2011, p.9).

Partindo de uma visão mais abrangente, buscou-se compreender um pouco da história do ensino de música em instituições que foram referência no Brasil, afunilando para leituras do ensino de música no Piauí e conseqüentemente em Teresina, com a intenção de conhecer e poder refletir sobre a inter-relação e diferenças do ensino de música em cada um desses contextos.

Em nível de Brasil está, por exemplo, a tese de doutorado de Monti (2015) que aborda o ensino de música e o canto orfeônico de Villa Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no período da Era Vargas, enquanto no âmbito do Piauí se tem a dissertação de mestrado de Filho (2009), que retrata a história e memória da educação musical no estado, percorrendo desde as primeiras iniciativas de institucionalização do ensino de música, que surgiram em meados da década de 70 do século XX, até a instauração de um curso superior.

Numa abordagem sobre fontes documentais, Bacellar (2008), fala sobre os desafios encontrados na prática de um pesquisador e traz orientações sobre como fazer bom uso dos documentos. Ele ressalta a necessidade de o pesquisador possuir conhecimentos prévios sobre o assunto da pesquisa e estar munido das armas certas para, com precaução, prosseguir na análise e na interpretação de suas fontes.

Dentre as armas necessárias para o pesquisador apontadas por Bacellar (2008) estão, conhecer a origem dos documentos; descobrir onde se encontram os papéis que podem ser úteis para a pesquisa; preparar-se para enfrentar as condições de trabalho do arquivo escolhido; localizar as fontes no arquivo com base em instrumentos de pesquisa e investigações adicionais, unido de muita paciência; aprender e aprimorar-se em técnicas de levantamento, seleção e anotação do que é interessante e de registro das referências das fontes para futura citação; cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências.

Um aprofundamento em leituras sobre os diversos contextos educativos, escolares e extraescolares, foi essencial para que se pudesse enxergar as ONGs como espaços onde o ensino e aprendizagem de música podem efetivamente acontecer. Pena (2006) ao referir-se a projetos educativos extraescolares discute duas posturas de ensino em projetos de educação não formal. Aqueles com funções contextualistas que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais, e os aqueles com funções essencialistas, voltados para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico. Ela ressalta a possibilidade de se articular as duas funções no ensino de música nesses espaços.

[...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível [...]. Tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. (PENNA, 2006, p. 37).

Portanto, segundo Wille (2005) em discussão com outros teóricos da educação e da educação musical, a educação não formal pode ser caracterizada por atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas que são pouco estruturadas e sistematizadas. Atividades onde as relações pedagógicas, não estão formalizadas conforme as normatizações de ensino vigentes no estado e se as ONGs se configuram como tal, assim também definimos a EMAP.

## **2.2 Metodologia**

Após um aprofundamento em leituras de teses, dissertações e outras publicações voltadas à temática em questão partiu-se para a fase de buscas por fontes documentais que pudessem elucidar a história da Escola de Música Adalgisa Paiva.

As primeiras buscas por informações e documentos concernentes à instituição pesquisada deram-se por meio da História Oral. Isso porque, partindo de reflexões sobre historiografia, história e memória, acredita-se que dedicar um tempo de escuta sensível ao que diz o entrevistado, podendo observar as inflexões de sua fala, suas expressões físicas e faciais, podem tornar mais nítida a interpretação de suas memórias.

Segundo Grazziotin e Almeida (2012) a História Oral é um dos meios que promovem aproximações entre a História e a memória. As autoras destacam ainda que muitas vezes esses dois termos são confundidos por pesquisadores, sendo que “a memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de

operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado” (Grazziotin e Almeida, 2012, p. 35-36)

Foram entrevistados dois participantes do cenário da EMAP, o Doutor em Musicologia/Etnomusicologia, João Berchmans de Carvalho Sobrinho, que foi um dos elaboradores do projeto de criação da Escola de Música Adalgisa Paiva e o Capitão da Polícia Militar do Piauí (PMPI), Antônio Carlos Rocha Sousa, que atuou como professor de trombone e regente de alguns grupos musicais na Escola de Música Adalgisa Paiva.

Por meio de informações vindas de um dos entrevistados, chegou-se a um armário destinado a guardar documentos da EMAP, que estava numa das salas de aula do setor de música da UFPI, no mesmo espaço onde a instituição funcionou. O armário teve que ser aberto forçadamente e trocado o cadeado, pois não foram encontradas as chaves do cadeado anterior.

Dentre os documentos encontrados estão, fichas de inscrição, cadernetas, apostilas, ofícios, memorandos, livro de ocorrência, atas de reuniões, fotos, partituras, CDs, notas fiscais, dentre outros. Os documentos estavam mal armazenados, o armário empoeirado, com teias de aranha, baratas e algumas prateleiras com cheiro desagradável, como se os papéis tivessem tido contato com água. Isso pode confirmar a informação dada pelo então coordenador do curso de licenciatura em Música da UFPI, ao dizer que parte do material referente à EMAP foi destruído por água da chuva, quando o espaço sofreu uma pequena inundação. A maior parte do que foi encontrado data de 2005 a 2010.

Embora mal armazenado, o que foi encontrado estava em bom estado de conservação. Os documentos foram catalogados conforme a tipologia e mantidos na prateleira em que foram encontrados. Para facilitar a localização, as prateleiras foram enumeradas, de cima para baixo e os nomes das pastas na catalogação estão tal como escritos nas pastas do armário.

Foram feitas também fotografias de alguns desses documentos, para que pudessem ser analisados com mais cautela, não deixando de lado os cuidados com o manuseio dos mesmos, tendo em vista que a pesquisadora tomou por base as orientações de Bacellar (2008) que

ao discutir sobre uso e mau uso de arquivos destaca a importância do uso de luvas, máscaras e aventais como meio de prevenção da saúde do consulente e como forma de favorecer a preservação do papel. Outra forma de pesquisa por fontes documentais foi a busca por sites de informação, matérias de jornais e publicações em redes sociais na internet. Nisso foram reunidos endereços eletrônicos, imagens, vídeos e capturas de telas de textos de jornais e outros.

Por fim, reuniu-se os documentos digitais encontrados na internet, com aqueles pertencentes aos arquivos pessoais dos entrevistados e as fotos tiradas de documentos do armário, criando-se um acervo digital, onde, separados e classificados segundo sua origem e/ou tipologia, os documentos foram salvos numa pasta nomeada “Arquivos Online” e armazenados num dispositivo móvel (*pendrive*) e em computador pessoal da pesquisadora.

Acredita-se que a reunião desses documentos facilitará o acesso a informações sobre a EMAP, assim como facilitará o processo investigativo da pesquisadora que poderá atualizar o banco de dados, sempre que receber novos arquivos, contribuindo para o cumprimento de um dos objetivos propostos no projeto maior ao qual está atrelada essa pesquisa, que é preservar a documentação de instituições educacionais que atuaram na educação musical em Teresina por meio da construção de um acervo digital.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante da análise das entrevistas e demais fontes documentais consultadas no decorrer da pesquisa, pode-se perceber as contribuições trazidas pela Escola de Música Adalgisa Paiva à educação musical em Teresina. A instituição foi uma das que teve destaque ao oferecer o ensino gratuito de música na capital, na primeira década do século XXI.

Rocha Sousa (2019), ao fazer um relato sobre sua experiência pessoal e sua visão sobre o ensino de música e a sociedade teresinense na década de 80, ressalta as dificuldades encontradas pela grande camada da população de se ter acesso a professores e escolas de música em Teresina. Ele destaca o ensino de música em duas instituições, na Escola de Música de Teresina – EMT e em curso superior de Artes na

Universidade Federal do Piauí, mas diz que esses espaços se mostravam socialmente muito distantes para alguém que era “de bairro”, compreende-se que essa expressão deva referir-se a pessoas da periferia de Teresina ou mesmo pessoas de baixo poder aquisitivo.

Ao falar sobre sua interpretação a respeito das contribuições que a EMAP trouxe à capital do Piauí, o entrevistado tece um comentário sobre um movimento na educação musical que acontecia na mesma época em Teresina, que era a prática das bandas de música, conectando-o ao surgimento da EMAP, em 2002, dentro da Universidade Federal.

[...] depois de anos que as bandas de música foram se propagando pela cidade, foi criando-se mais público para estudar música. De repente, a UFPI que sempre teve um nome grande [...] abre as portas para a cidade toda ir pra lá [...] Teresina que sempre foi de tribos, a tribo dos eruditos, a tribo dos rockeiros da zona leste e a tribo dos músicos de banda. [...] Um dia, eu fiquei saudosista, quase chorando, quando vi ali o pessoal da zona leste, de camisa preta, ao lado do menino do mocambinho que tocava bombardino, junto com todos os outros. Isso foi a grande coisa que a EMAP proporcionou, ela pegou uma cidade heterogênea e homogeneizou musicalmente (ROCHA SOUSA, 2019).

A interpretação que se faz sobre o que Rocha Sousa (2019) diz a respeito dos impactos e contribuições que a EMAP trouxe à sociedade teresinense, é que o surgimento da instituição aproximou pessoas que viviam em realidades sociais distintas ou porque não dizer bem distantes e que as práticas musicais também diferiam em cada um desses espaços. Essa informação corrobora as palavras da professora Lêda Napoleão que à época assumia a presidência do Serviço Social do Estado (SERSE) e, em entrevista à Agência Piauí de Notícias (2002), antigo site oficial do governo estadual do Piauí, ao se referir à EMAP, diz: "Fizemos questão de levar adiante o projeto da escola, que vai beneficiar também crianças e jovens carentes da periferia de Teresina através de trabalho de extensão".

Uma matéria publicada em 26 de abril de 2002 na Agência Piauí de Notícias, diz que mais de um mil e duzentos (1.200) candidatos

procuraram inscrever-se nos cursos ofertados pela EMAP. E que a escola livre de música era resultado de parceria entre o (SERSE), Fundação Estadual de Cultura (FUNDEC) e UFPI, sendo totalmente gratuito o acesso a instituição. A mesma matéria divulga ainda que deveria acontecer um trabalho de extensão a ser realizado nos bairros de Teresina pelos professores de música da EMAP. Porém esse trabalho de extensão ainda não pode ser comprovado por meio de fontes documentais.

Embora a EMAP tenha facilitado o acesso ao ensino de música à população de baixa renda, o foco principal da instituição era profissionalizar músicos que já possuíam uma experiência musical. Essa informação pode ser percebida enfaticamente tanto nos objetivos da escola - conforme escrito no seu projeto de criação - quanto na fala dos entrevistados e na análise que se faz das práticas musicais exercidas dentro da instituição. Com poucos meses de funcionamento, a EMAP já dispunha de uma orquestra de jazz, uma big band e outros grupos compostos por seus alunos.

Os cursos ofertados na EMAP eram de viés profissionalizante. No projeto de criação da escola ao qual se teve acesso, um dos objetivos principais da instituição era formar profissionais em música tanto iniciantes, como os que já desenvolvessem atividades na área, com o intuito de alcançar melhor qualificação e aproveitamento em suas práticas profissionais e artísticas.”

Por meio de fichas cadastrais e informações concedidas em jornal online que circulava à época, sabe-se que grande parte das pessoas que procuravam a instituição, tinha uma experiência musical prévia. Isso se comprova nos grupos musicais formados por alunos da EMAP, como por exemplo, a Orquestra Ray Conniff, Big Band da EMAP, Sexteto Jazz, Grupo de Cordas Friccionadas, Grupo de Rock, Grupo Vocal EMAP, GMUCO – Grupo de Música Contemporânea, dentre outros que, em curto espaço de tempo após a fundação da escola, já se apresentavam em eventos da UFPI e em espaços públicos de Teresina.

Os “testes para medir musicalidade” eram avaliações pelas quais todos os inscritos tinham que passar. Era uma forma de nivelar as turmas por nível de conhecimento teórico-musical dos inscritos e classificá-los conforme o número de vagas. Os testes eram elaborados em dois níveis diferentes, nível I e nível II, e ao se inscrever para uma

das modalidades oferecidas pela escola, o aluno precisava no ato da matrícula, identificar em qual nível gostaria de ingressar. Rocha Sousa (2019) em entrevista, esclarece que o nível I seria para alunos que estavam iniciando os primeiros contatos com música e que o nível II era para alunos iniciados, ou seja, que tinham uma experiência musical prévia. Esclareceu ainda que os iniciados estariam classificados em iniciados intermediários e iniciados avançados.

Cerca de um ano após a sua fundação, a EMAP passou a funcionar em prédio específico, com salas de estudo individuais, coletivas e outros espaços, deixando assim de compartilhar as mesmas salas do curso de Artes da UFPI. Notas fiscais e orçamentos encontrados mostram que a escola também recebeu verba destinada a aquisição de instrumentos musicais e equipamentos essenciais para o funcionamento da mesma. Nos arquivos pessoais de um dos entrevistados, encontrou-se também cópia do texto de depoimento de um ex-aluno da EMAP, publicado em rede social, onde escreveu sobre o espaço físico da escola e expôs seu pensamento a respeito do ensino que ali era ofertado, além de lamentar a descontinuidade da instituição.

[...] Havia uma biblioteca farta de livros técnicos que nenhuma escola/instituição do estado possuía; salas amplas para ensaio e estudo individual, todas apropriadas para o estudo e a prática musical. Não podemos excluir a existência de problemas de ordem pedagógico-musicais (como pode acontecer em qualquer outra escola), todavia, posso afirmar que, se existe um antes e um depois quando o assunto é qualidade na formação de músicos no estado, a EMAP deu uma grande contribuição. [...] Lamentavelmente, a EMAP se diluiu na mesma intensidade política que emergiu, mesmo sabendo que o seu papel e o compromisso com a profissionalização do mercado fora, naquele espaço de tempo, realizado de maneira plena. Razões para que isso acontecesse? Múltiplas (que não vem ao caso aqui). (CARVALHO, 2010)

Documentos acessados durante a pesquisa mostram que durante os anos 2001 e 2009, a EMAP funcionou no espaço do Centro de Ciências da Educação (CCE) na UFPI, mantendo, durante esse tempo,

descompasso com o Departamento de Música e Artes Visuais (DMA). Divergências concernentes ao planejamento pedagógico dos cursos oferecidos pela EMAP, ao perfil ideal de formação que a escola defendia ou mesmo ao espaço físico e instrumentos musicais que, a princípio, eram compartilhados entre as duas instituições podem ser os motivos desses conflitos. Tal conjectura surgiu da análise de informações obtidas em entrevistas e diálogos com participantes desse cenário.

Os entrevistados destacaram também que o ensino na EMAP estava focado no desenvolvimento de habilidades práticas, como por exemplo a capacidade de improvisação e execução de linguagens rítmicas diferentes do que era feito na região, a exemplo o jazz.

Embora a escola funcionasse dentro da UFPI, documentos revelam que o pessoal da EMAP não tinha contratação de trabalho com a Universidade. O pagamento era feito por meio de parcerias entre a escola e prefeitura municipal, por exemplo, ou por meio de verba concedida por emendas parlamentares. Acredita-se que por esse motivo a direção da escola se sentisse desobrigada a manter um vínculo institucional e pedagógico com o curso superior em música na UFPI, o que poderia ter contribuído com a descontinuação da EMAP.

[...]Essa escola foi criada dessa maneira, um apêndice dentro da Universidade, dentro do CCE, mas sem nenhuma relação com o Curso de Música do CCE. [...] O espaço é da Universidade, o patrimônio é da Universidade – porque todos os instrumentos são patrimoniados na Universidade – e a escola não pertence à Universidade. (CARVALHO SOBRINHO, depoimento oral, 2008 *apud* FILHO, 2009, p. 191).

Não se pode afirmar o real motivo de descontinuação da escola, se foram conflitos ideológicos e políticos, se foi desinteresse por parte daqueles que tinham condições de mantê-la viva ou se há outras questões que provocaram o corte orçamentário. O que se sabe é que houve algumas interrupções em seu funcionamento devido à falta de verba para pagamento de professores e manutenção da escola, chegando a encerrar suas atividades em 2010. O prédio que pertencia à escola, hoje é utilizado pelo curso de Licenciatura em Música da UFPI, as-

sim como alguns instrumentos musicais e livros. Acredita-se que a escola possuísse maior número de livros e instrumentos que até o momento não foram localizados.

Vale ressaltar que, propositalmente ou não, a EMAP trouxe muitas contribuições ao curso de Música na UFPI. Isso pode ser constatado por meio de um depoimento concedido a Ferreira Filho (2009) pela professora Maria Amélia, professora da UFPI.

Atualmente o Curso de Música se transformou em uma realidade, e isto deve-se, em grande parte, à Escola de Música Adalgisa Paiva, que veio preencher uma enorme lacuna na sociedade piauiense, preparando o alunado com a base necessária para o ingresso no Curso. (RIBEIRO, depoimento escrito, 2008, apud FILHO, 2009, p. 192)

Além de contribuições trazidas ao curso de Música da UFPI, a EMAP deixou contribuições para a sociedade teresinense como um todo através do ensino de música. Fichas de matrículas encontradas no armário, em comparação com outros documentos permitem visualizar ex-alunos da instituição que hoje são músicos de bandas e orquestras profissionais de Teresina e outras cidades pelo Brasil, bem como aqueles que buscaram formação superior em Música e hoje atuam como professores noutras instituições de ensino.

#### **4. CONCLUSÃO**

Acredita-se que a EMAP tenha ido além dos objetivos dispostos em seu projeto de criação. A escola não só contribuiu com a profissionalização de jovens músicos, como deixou suas influências no cenário artístico, social e cultural de Teresina. Entrevistas, depoimentos e outros documentos encontrados durante a pesquisa, permitem visualizar como se deram o processo de ensino instrumental e a prática musical dentro da instituição.

A ideia defendida pela direção da EMAP de ser uma escola prática e trazer a linguagem do jazz e da MPB para a formação de seus alunos foi uma novidade que trouxe muitas oportunidades àqueles jovens que puderam participar das diversas formações de grupos

musicais da instituição. Isso é confirmado na fala de um dos entrevistados ao citar nomes de ex-alunos da Escola de Música Adalgisa Paiva, que lá tiveram as primeiras aulas de improvisação e harmonia e que também puderam participar de big band e outras formações jazzísticas que influenciaram em sua formação musical, tendo como reflexo, músicos profissionais atuantes orquestra e bandas de música do município.

Nessa pesquisa buscou-se através de leituras entrevistas e a análises das mesmas, compreender as memórias trazidas pelos sujeitos, mantendo sempre a preocupação de compreender os sentidos das ausências, ou mesmo da conservação de determinados documentos, e de determinadas memórias, em detrimento de outras.

A descontinuação da EMAP é uma questão delicada para ser discutida nesse trabalho, pois envolve questões ideológicas e políticas de pessoas que estiveram envolvidas diretamente com a instituição e que não foram entrevistadas até o momento, deixando a possibilidade de se enxergar esses contrapontos de uma outra perspectiva.

Portanto, essa pesquisa que buscou, de maneira ampla, compreender a Escola de Música Adalgisa Paiva em seus objetivos e prática, é apenas o ponto inicial para outros desmembramentos a respeito da instituição.

## 5. REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79;

FILHO, João Valter Ferreira. **História e memória da educação musical no Piauí**: das primeiras iniciativas à universidade. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2009;

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bitencourt. **Romagem do Tempo e Recantos da Memória: reflexões Metodológicas sobre História Oral**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos editora, 2012. v. 1. 112p;

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Polifonias Políticas, Identitárias e Pedagógicas**: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas. Orientador: Dr. Roberto Luís Torres Conduru. 2015. 291 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2015;

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Séculos XVI - XVIII. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. I. p. 09-13;

PENNA, Maura. **Desafios para a educação musical**: ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006;

WILLE, Regiana Blank. **Educação musical formal, não-formal ou informal**: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem de adolescentes. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005.

# ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA (1981-1991): CRIAÇÃO E DIFUSÃO DA ARTE-MÚSICA NO PIAUÍ

*Juniel Pereira da Silva<sup>1</sup>.*

## INTRODUÇÃO

“Está criada a Escola de Música de Teresina” (JORNAL DA MANHÃ, 1981)

A epígrafe apresenta a manchete do “Jornal da Manhã” de 10 de maio de 1981 na qual anuncia a criação da Escola de Música de Teresina. A instituição é instalada no referido ano e passa a funcionar na capital piauiense sendo o estabelecimento de ensino mais duradouro da história do ensino específico dessa expressão artística no estado.

Tendo como horizonte desta pesquisa a interpretação histórica desta escola ao longo dos seus onze anos iniciais, denota-se que tal investigação entra em consonância com a perspectiva de Burke (2004), pela qual entendese que “uma história [...] escrita é um ato de interpretação” (p. 200). Partindo desta reflexão inicial, e crucial, este é o caminho que optei por investir nesta investigação que se insere no campo da História da Educação e, numa perspectiva mais específica, na História da Educação Musical.

Na abordagem interpretativa da história da Escola, optei por realizar a pesquisa utilizando um recorte temporal menor (1981-1991) que o período total de existência da Escola (1981- 2019). O recorte foi realizado pela considerável quantidade de documentos referentes ao

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Piauí (UFPI), nieljorginho@hotmail.com

período de 1981 -1991 e a mudança - ocorrida no ano de 1991 - para o terceiro e atual prédio da escola, sendo que este deslocamento de espaço deixou marcas na história da Escola de Música de Teresina e na memória dos sujeitos envolvidos. O ano inicial do recorte é 1981 pelo fato da criação da escola ocorrer no mês de maio do referido ano.

A instituição criada no ano de 1981, recebeu o nome Escola de Música de Teresina por ser localizada em Teresina, denominação que permaneceu até o ano de 2016, quando, após uma ampla reforma ocorrida em seu terceiro e atual prédio, localizado no Centro de Artesanato Mestre Dezinho, foi renomeada com nova identificação passando a se chamar “Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz<sup>2</sup>”, nome pelo qual permanece em sua atuação na educação musical até os dias atuais.

Ao partir das reflexões construídas nessa trajetória, apresento as indagações que foram constituídas no percurso da pesquisa, tais como: de que modo se deu a criação da Escola de Música de Teresina? De que modo a Escola contribuiu na difusão da Música no Estado do Piauí?

Em vista das questões apresentadas, e com o intuito de responder as indagações propostas e de se atingir o objetivo geral da pesquisa, esta investigação numa perspectiva histórica pauta-se norteadas pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar elementos presentes na criação e funcionamento da Escola de Música de Teresina; b) identificar as atividades realizadas pela instituição que contribuíram na difusão da música no estado do Piauí.

Este estudo é parte de uma investigação mais ampla que ainda não se concluiu e justifica-se pelo fato deste ser o primeiro trabalho que visa mobilizar a memória de uma instituição pública do Piauí que tem como finalidade o ensino específico de música no estado. Neste sentido, por meio de um olhar historiográfico realizasse uma reflexão sobre fatos e memórias sobre cotidiano da Escola de Música de Teresina naquele período.

---

<sup>2</sup> O nome atribuído a escola é em homenagem ao músico, professor e advogado Possidônio Queiroz. O artista nasceu em Oeiras-Pi em 17.05.1904 e faleceu em 01.01.1996. Disponível em <http://www.uespi.br/site/?p=105403> acessado em: 25.10.2019.

Existe uma carência em pesquisas sobre a história da educação musical no estado. No entanto, vale ressaltar que a carência de estudos sobre instituições de ensino musical é em nível nacional, pois somente em 2015 foi criado o GT 1.3 (História da Educação Musical da ABEM<sup>3</sup>). Garcia e Rocha (2016), ao fazer referência ao espaço de pesquisa e discussão ocupado pela História da Educação Musical no evento da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) demonstram que houve um longo período para que o “registro e debates com dinâmicas que um Grupo de Trabalho possa oferecer em um encontro acadêmico” (p. 115). Diante disto, evidencia-se a necessidade de estudos nesse campo específico.

As bases teóricas de referência na construção deste estudo partem também do direcionamento reflexivo apresentado pelo *Paradigma Indiciário* de Carlo Ginzburg (1989) na qual o autor apresenta “a concepção de que os sinais e pistas a fluírem dos documentos devam ser o guia do historiador” (FLÓRIO, 2004, p. 5-6), cabendo ao pesquisador-historiador “ler a realidade às avessas” (p.12).

Mesmo considerando a seletividade tanto da memória quanto do esquecimento, é importante refletir que “memórias ficaram à margem e se confrontam com o processo de reificação” (SOUZA, 2000. p. 50). Neste sentido, fez-se necessário buscar lembranças de ex-alunos e ex-professores da EMT têm do período que suas vidas se entrelaçaram com o dia-a-dia do espaço educacional aqui identificado.

A análise documental é realizada através da identificação, organização por categoria, e análise das fontes (PIMENTEL, 2001). Partindo disso, a pesquisa histórica que tem uma direção teórica interdisciplinar entrecruzando memórias, acervos e arquivos é “uma das vias epistêmicas mais adequadas à natureza praxeológica, transformacional e crítica do conhecimento educacional”, e deste modo, entendo ser a mais adequada para esta investigação.

Considerando uma complexidade de elementos envolvidos em seu processo de criação e funcionamento, este artigo propõe-se a analisar o processo de constituição e consolidação da Escola de Música de Teresina nos primeiros dez anos (1981-1991) de sua existência, dando

---

<sup>3</sup> Associação Brasileira de Educação Musical.

destaque as redes de sociabilidades, as parcerias políticas e institucionais, os espaços físicos, assim como a utilização dos periódicos na difusão das atividades musicais, além de apresentar atividades realizadas pela instituição na época investigada.

## **1 Criação do Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (CEPI) e as Redes de sociabilidades de Reginaldo Carvalho**

A Escola de Música de Teresina surge no início da penúltima década do século XX, mais precisamente no ano de 1981. No entanto, entendo que a criação da escola remota uma rede de relações constituídas no decênio anterior ao seu funcionamento.

Ferreira Filho (2009) considera a década que antecede a criação da Escola de Música de Teresina como um período de avanço cultural no Piauí, sendo parte deste salto atribuído à figura do governador Alberto Silva. O objetivo governamental do período era reunir condições para empreendimento da modernização administrativa do estado, e o reflexo dessa política no campo educacional-artístico demonstrou-se na busca pelo cumprimento da LDB/71 formando professores de Educação Artística.

Com o intuito de elevar a credibilidade institucional perante a sociedade piauiense, o governo proporcionou a vinda de professores de outras regiões. Nesta direção, no ano de 1972 Reginaldo Carvalho se muda para o Piauí, naquele período governado pelo interventor Alberto Silva, chegando em Teresina, assumiu a coordenação do Centro de Pesquisas Culturais que posteriormente foi denominado Fundação Projeto Piauí, depois transformado em Centro de Pesquisas Culturais e Comunicação Social e, enfim, Centro de Estudo e de Pesquisa Interdisciplinares (CEPI) (SILVA, 2017).

A rede de sociabilidades criada por meio da figura de Reginaldo Carvalho articula os objetivos educacionais que o governo almejava. Isso se torna possível pela criação do Centro de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares (CEPI), sendo este um núcleo formador no ensino das Artes na década de 1970. Este órgão público foi criado em 1972 com intuito de capacitar professores para trabalharem nas diversas modalidades artísticas.

O funcionamento do Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares teve íntima relação com a criação da Escola de Música de Teresina. Como indício que denota a relação indicada entre as atividades realizadas no Centro de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares (CEPI) e a criação da Escola de Música de Teresina tem-se a afirmação do ex-aluno do Centro, ex-professor e atual diretor da Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz Raimundo Aurélio de Melo que considera “que o embrião dessa escola [Escola de Música de Teresina] surgiu [...] nas oficinas interdisciplinares do CEPI” (MELO, 2019), demonstrando assim a relevância da relação entre ambas instituições.

## **1.2 Parcerias Políticas e Institucionais**

A Escola de Música de Teresina foi criada através do acordo realizado entre a Secretaria de Cultura do Piauí, por meio da Fundação Cultural do Piauí (FUCPI), e a Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI). A relação de parceria entre os referidos órgãos proporcionou o funcionamento da escola, e este envolvimento entre as fundações possibilitou que a instituição pudesse funcionar sendo em alguma medida suporte para atendimento de necessidades da população piauiense no que se refere ao ensino de música (O DIA, 1981).

Nos periódicos da época de criação da EMT não são apresentados dados sobre a quantidade de turmas, ou de alunos que a instituição atenderia, no entanto, a professora Laurenice França de Noronha Pessoa indica uma dimensão da atuação do estabelecimento de ensino sendo observado tal fato pela afirmação de que “a escola já inicialmente foi muito forte. Ela [...] começou com muitos alunos. E aí essa escola foi crescendo muito rapidamente” (PESSOA, 2019).

Mediante a análise do corpus documental, é possível compreender que a criação e atuação da Escola de Música de Teresina tem relação com o surgimento da formação em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí. O referido curso foi criado 1977, com isso, a concepção das turmas em nível superior apresentava a necessidade que os alunos entrassem com nível de conhecimento básico dos aspectos musicais. Com esse cenário de dificuldade de ensino de música, surgem demandas por uma formação nas áreas que antecedem a formação em nível superior.

A parceria entre os órgãos responsáveis pela criação da EMT – SECULT-PI e UFPI, no decorrer dos anos apresentou impasses que ocasionaram o fim do convênio entre as instituições. Esses problemas encontrados na relação entre os órgãos era algo notado desde o início da parceria. Nesta direção, a professora Nydia Monteiro diz que “da parceria, [...] ficou uma coisa mal definida, e eu acho que deve ter tido algumas dificuldades” (MONTEIRO, 2019).

Diante da fragilidade do mencionado acordo, no ano de 1987 “o governo do Estado assumiu a Escola de Música” (MONTEIRO, 2019) através do “convênio nº 084 de 20 de julho de 1987 firmado entre a secretaria de educação e a escola de música” (ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA, 1990).

Este convênio possibilitou uma proximidade entre as secretarias de Educação e Cultura e teve como objetivo a cooperação mútua entre os dois órgãos tendo em vista o “desenvolvimento da arte-educação nas unidades escolares da rede estadual de ensino” (O DIA, 1987).

### **1.3 Era uma casa de música**

No período de 1981 a 1991 a Escola de Música de Teresina realizou suas atividades em prédios alugados. Com isso, percebe-se relação com o que Magalhães (2004) indica acerca dos espaços físicos das instituições, assegurando que “há instituições educativas que resultam de projetos arquitetônicos de origem e instituições escolares e educativas instaladas em prédios adaptados” (MAGALHÃES, 2004, p. 142). Neste sentido, o funcionamento da Escola de Música de Teresina ocorreu em casas alugadas pela Secretaria de Cultura no centro da cidade de Teresina.

Uma das alunas entrevistadas fala que os espaços onde ocorriam as aulas “não eram salas grandes” (CARVALHO, 2019) e devido as limitações da própria natureza do local, as classes eram organizadas nos cômodos de acordo com o tamanho das turmas. Ficavam com as salas mais amplas o(s) grupo(s) que possuía(m) maior número de participantes. As dificuldades presentes no local das aulas foram, ao longo dos anos, apresentando maiores contornos e exigindo constantes reparos em suas instalações.

O primeiro prédio era localizado rua Paissandu, centro da cidade de Teresina. Analisando visualmente a figura 1 percebe-se que era uma construção que apresentava um aspecto tradicional em sua estrutura física externa.

**Figura 1** - *Primeiro prédio da Escola de Música de Teresina*



**Fonte:** *Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz*

O segundo espaço utilizado nas atividades estava localizado na rua Pires de Castro e, conforme mostra a figura 2, apresentava um jardim em sua área externa, fato que paira no imaginário de uma das professoras, como um local que apresenta relação com a música. Sobre essa afinidade, a docente disse que,

Normalmente quando se pensa numa escola de música, eu penso até hoje, acho que é um lugar assim, amplo, que tenha jardins, porque a música é muito inspiradora. Eu acho que ela é muito atrelada à natureza e a gente une muito isso aí: a natureza com a música, com o ambiente, com a paisagem [...] (FRANÇA, 2018).

**Figura 2** - *Segundo do prédio da Escola de Música de Teresina*



**Fonte:** *Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz*

As atividades ocorreram em dois locais distintos ao longo dos anos de 1981 a 1991, ambos no centro da cidade de Teresina, em casas alugadas por proventos do governo do estado por meio da Secretaria de Cultura. Estes espaços físicos ganham relevância na medida em que ocupam um lugar afetado pela ação dos sujeitos. Neste sentido “o lugar se completa [...] pelas experiências individuais e coletivas ali construídas pelos seus ocupantes” (REIS, B., 2013, p. 138). Nesta mesma direção, Certeau aponta que lugar é aquilo que indica estabilidade, sendo o espaço “um lugar praticado” (CERTEAU, 2012, p. 202), ou seja, o lugar é caracterizado pela atividade prática que ali se realiza e a partir dela ocorre a criação de espaço.

A criação da Escola de Música de Teresina se deu em virtude da participação de Reginaldo Carvalho. Por meio de sua rede sociabilidades foi possível realizar parcerias, e com isso, a Escola passa a funcionar em prédios alugados no centro de Teresina. Na sequência, será apresentado o modo e as atividades que foram realizadas e difundidas a partir da criação da instituição.

## **2. Difusão das atividades musicais**

A difusão das atividades tinha os jornais e revistas como um forte aliado, visto que a divulgação de informações das atividades escolares ocorria por meio deste veículo de difusão. Os periódicos apresentavam para a sociedade piauiense o conhecimento do funcionamento da escola, de suas parcerias, das faixas etárias de ingresso, dos valores dos cursos, das ações, das apresentações e grupos musicais da instituição.

Frente ao exposto, apresentarei atividades de destaque nessa difusão das atividades musicais realizadas pela Escola Música, visto que a instituição teve participação no cenário cultural piauiense na década de 1980. A programação educacional da instituição acompanhava o calendário letivo da escola regular de ensino e em seu decorrer, um dos fatores presente no anuário escolar eram as festividades, sendo estas, os momentos de apresentações musicais realizadas por alunos e professores.

As atividades culturais tiveram destaque dentre as práticas educativas fomentadas pela instituição ocupando diversos palcos. As

festividades referentes à comemoração de aniversário da Escola também se mostraram ser uma data especial na memória da instituição. A figura 3 apresenta um convite para o IX aniversário da Escola comemorado no ano de 1990.

**Figura 3 - Comemoração do IX aniversário da E.M.T (1990)**



**Fonte:** *Acervo pessoal de Gislene Danielle de Carvalho*

A imagem demonstra o convite para o recital comemorativo referente ao IX ano de atividades da Escola de Música de Teresina, no evento cultural houve apresentações de grupos musicais da instituição. Formações coletivas como o de Flautas e Canto Coral da Escola, participaram do recital apresentando repertório diversificado.

As festas escolares podem ser compreendidas como meio de visibilização das práticas escolares desenvolvidas no ambiente escolar. Afonso e Silva (2015) no trabalho intitulado “A escola do Torne (Vila Nova de Gaia, Portugal, 1883-1922): as festas como praticas educativas” mostram o papel da festa escolar como um dos dispositivos de integração/difusão usados pela estratégia da instituição na sua interação com o meio social. Nesta direção, a figura 4 exibe um registro musical ocorrido no ano de 1988 em comemoração da Semana da Arte.

A apresentação artística mostra uma atividade conjunta entre flautas e piano sendo estas práticas escolares executadas na instituição e visibilizadas pela sociedade.

**Figura 4 - Semana da Arte 13/06/1988**



**Fonte:** *Acervo fotográfico da Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz*

A apresentação musical foi realizada no auditório da Secretária de Cultura do Estado do Piauí e tinha ao piano (a esquerda) Verônica Lapa, na flauta (no centro) Aparecida Vilarinho, e também tocando flauta (a direita) José Nunes Fernandes. Formavam o grupo de música barroca constituído por professores da Escola de Música de Teresina.

A Escola de Música de Teresina também fazia de suas festas momentos de exposição das práticas musicais que a instituição desenvolvia em seu cotidiano escolar, visto que as apresentações musicais ocorriam ao longo dos semestres, com algumas datas especiais, e tendo culminância no final dos períodos com encerramento das aulas. Estes momentos proporcionavam a visibilização escolar transmitida para o exterior e que de certo modo expunha a “excelência” do trabalho pedagógico exercido pelos seus mestres.

**Figura 5 - Grupo de Flautas - 1987**



**Fonte:** *Revista Cadernos de Teresina*

O grupo de flautas é um exemplo da notoriedade do trabalho de músicos e professores da EMT. A atividade foi tamanha que excedeu os espaços escolares e ocupou palcos de Teresina e de outras cidades pelo interior do estado. As falas dos entrevistados assinalam que as memórias relacionadas ao grupo permanecem vivas, podendo ser notado na fala de uma aluna componente do grupo, em que diz que o grupo “chegou a viajar, [...] ir para Oeiras, a convite da prefeitura de

Oeiras, tocamos no teatro lá, junto com o pessoal dos bandolins, porque Oeiras é uma cidade que tem um grupo de Bandolins” (MORAIS, 2019).

## **CONCLUSÃO**

Essa pesquisa torna-se relevante por indicar possibilidades de estudos pela perspectiva da História das Instituições de Educação Musical com foco local. Nesse intuito, no âmbito acadêmico e social pretende-se ampliar a abordagem da história das instituições utilizando diversas fontes para a escrita historiográfica.

É um estudo que pode colaborar na formação teórica, técnica e acadêmica dos educandos e profissionais da área de história da educação e ensino de música, sendo capaz de instigar outros pesquisadores a desenvolverem estudos na área da história da música.

A pesquisa sobre a criação da Escola de Música de Teresina, assim como a difusão de suas práticas musicais, apresenta aspectos como a participação das redes de sociabilidades do professor Reginaldo Carvalho nas parceiras interinstitucionais que concretizaram o funcionamento da instituição. As atividades realizadas nas casas de música foram difundidas pela colaboração dos periódicos da época sendo, estes, responsáveis por informações acerca de apresentações e outras experiências musicais realizadas por alunos e professores.

Diante disso, entende-se que esta pesquisa amplia o campo das pesquisas sobre história da música em âmbito nacional, especialmente no que se refere a investigação sobre instituições educacionais, e abre espaço para novas abordagens acerca de instituições educativas de ensino de música no Piauí.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos; Revisão técnica: Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FERREIRA FILHO, J.V. **História e Memória da Educação Musical no Piauí**: das primeiras iniciativas à Universidade. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Piauí. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. (Tradução) Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Gislene Danielle. **Entrevista** concedida a Juniel Pereira da Silva na Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco (BCCB/UFPI) - PI. Teresina-PI. 2019.

FLÓRIO, Marcelo. Cinema: caleidoscópio estético da modernidade. **Revista Práxis**, ano I, N, 1, 2004.

GARCIA, G.V.; ROCHA, Ines de Almeida. História da Educação Musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 do XXII Congresso da ABEM (2015). **REVISTA DA ABEM**, v. 24, p. 114-126. 2016. MANHÃ, Jornal da. **Está criada a Escola de Música de Teresina**. Teresina- PI.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 15.05.1981.

MONTEIRO, Nydia Cabral Coutinho do Rego. **Depoimento** [11.01.19]. Entrevistador: Juniel Pereira da Silva. Teresina: Centro Integrado de Reabilitação (CEIR) - PI. 2019.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195. Novembro, 2001.

SILVA, V. A. P. Reginaldo Carvalho e o Instituto Villa-Lobos: **um diálogo entre Guarabira, Paris e Rio de Janeiro**. In: Sérgio Barrenechea. (Org.). IVL 50 Anos: Edição Comemorativa. 1ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017, v. , p. 141-178.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: IFAN- CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF. 2000.

SOUZA, Marly Gondim Cavalcanti. **Entrevista** concedida a Juniel Pereira da Silva em 15.01.19 na Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco (BCCB/UFPI) - PI. Teresina-PI. 2019.

PESSOA, Laurenice França de Noronha. **Entrevista** concedida a Juniel Pereira da Silva em 16.04.19 no Theatro 4 de Setembro. Teresina-PI. 2019.

MORAES, Francisca Rodrigues de. **Entrevista** concedida a Juniel Pereira da Silva em 18.06.19 na Universidade Federal do Piauí. Teresina-Pi. 2019.



# O JARDIM DAS QUIMERAS: A CULTURA DOS MONSTROS EM SALA DE AULA

*Yana Thaís de Sousa Santos<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Seguindo o viés da união do mangá e da arte-educação tenho como objetivo construir no presente artigo uma proposta acerca dos pontos de discussão que envolve refletir sobre as diferenças e o fenômeno do monstro em sala de aula. A proposta tem intuito de observar as possibilidades da obra de Togashi, na leitura de mundo na perspectiva de Ana Mae Barbosa (2008), para explorá-lo como uma possível ferramenta pedagógica nas aulas que se referem à arte contemporânea.

Ao lado do exposto, somam-se as sete teses sobre o monstro que desencadeou este trabalho, partindo do arco<sup>2</sup> Formigas-quimera, no mangá *shonen*<sup>3</sup> Hunter x Hunter, ilustrado e escrito pelo mangaká japonês Yoshihiro Togashi desde 1998. Nessa narrativa, o autor explora por meio das metáforas e personagens pertinentes ao enredo, às ques-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI; yanatupinamba@hotmail.com

<sup>2</sup> Arco vem do termo "arco de história." É usado para determinar uma parte da saga de um mangá, sendo organizado como um conjunto de capítulos.

Fonte: [https://es.wikipedia.org/wiki/Arco\\_de\\_la\\_historia](https://es.wikipedia.org/wiki/Arco_de_la_historia).

<sup>3</sup> *Shonen* é uma categoria de mangá direcionado para o público jovem e adulto. Envolve princípios de amizade, esforço e superação de desafios.

Fonte: <http://www.instintomangaka.com/generos-de-manga/>

tões identitárias, à transgressão de fronteiras e à crise de categorias, refletidas pelas relações do corpo, do poder e da cultura entre as figuras centrais deste mangá – os seres humanos (*hunters*) e os monstros, representados pela nova raça formigas quimera<sup>4</sup>. A partir de esse arco viso responder: como podemos perceber nos movimentos da narrativa, conexão(ões) entre o que as formigas quimera anunciam e o ensaio “a cultura dos monstros: sete teses”?

No sentido de orientar este percurso tomo como base as sete teses de Cohen (2000). Nas reflexões provocadas durante o caminho temos os filósofos da diferença Deleuze e Guattari (2002) como a concepção de devir e alteridades, seguidos de Foucault (2001) a respeito da sociedade panóptica e do corpo do monstro, presentes nas metáforas abordadas por Togashi. Para complementar, a explanação de Gil (2000), devir-monstro, no ensaio sobre o tema. De início, vale ressaltar que o mangá é uma mídia importante para reforçar aspectos culturais e impressões deixadas em determinados momentos históricos.

## **OS QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

Os quadrinhos funcionam desta maneira, como ferramenta mediacional que contribui para melhorar a aquisição de competência de leitura visual e ampliação do conhecimento. A proposta desta pesquisa consiste em abrir uma porta para além da alfabetização visual e o hábito da leitura por meio da interpretação do conjunto imagem e texto presentes no mangá. Ao tomar como referência os três eixos da Abordagem Triangular de Barbosa (2008), arte-educadores podem encontrar no mangá uma maneira de trabalhar a contextualização histórica através dos signos da cultura de massa e desconstruir a imagem do monstro no cotidiano popular. No que tange a metodologia de análise, Barbosa assim se refere:

---

<sup>4</sup> *Chimeras Ants*, segundo Togashi são híbridos de formigas quimera e outros animais. Outras palavras como *Hunter* (caçadores profissionais), *Nen* (superpoderes) etc. foram criadas pelo autor para o universo deste mangá e estão presentes no decorrer deste artigo.

Deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2008, p. 39).

Destaco a importância da leitura da imagem articulada ao contexto histórico, social e antropológico que referiu Barbosa (2008), em face de essa leitura colocar em movimento o exercício mediacional da leitura de mundo pelo educando. No processo de apreciação (segundo eixo), a mediação parte do professor durante a leitura da obra – com uma abordagem problematizadora para instigar o olhar, a percepção, a reflexão nos educandos – compartilhando interpretações e novos conhecimentos entre ambos.

É notável como exemplo, o objetivo da produção de Togashi. Esse artista não vê no mangá apenas como entretenimento, mas uma forma de provocar questionamentos sobre a condição humana nos seus roteiros aliados a técnica de explorar, com efeitos dramáticos, os sentimentos. Temas políticos, culturais e sociais também são amplamente abordados em mangás, especificamente em Hunter x Hunter. Acrescento a esses fatores citados anteriormente, outro apontamento de Barbosa, em referência aos processos de interpretação do cotidiano:

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2005, p.100).

Esses aspectos criadores mediados pela arte, portanto, alinhados com demais conteúdos explícitos, nas páginas do mangá, criam conexões do enredo com a vida do leitor, possibilitando seu uso como uma ferramenta pedagógica que pode favorecer o processo de aprendizagem. A partir desse argumento retomo as reflexões iniciadas até então, em torno da questão: como podemos perceber nos movimentos da narrativa, conexão(ões) entre o que as formigas quimera anunciam e o ensaio “a cultura dos monstros: sete teses”?

## O JARDIM DAS FORMIGAS-QUIMERA: ONDE MORA O DIFERENTE

Neste item, que tem como paisagem um jardim de corpos quiméricos, desenvolvo aproximações entre o arco das *Formigas-quimera* e a cultura dos monstros: sete teses. Deste modo, considero que as teses propostas por Cohen nos lançam luz sobre reflexões acerca de novos temas, ou ainda, velhos temas que precisam ser repensados. Através de estes emparelhamentos viso refletir e desvendar o que eles podem nos revelar. Neste sentido, cada subitem obedece à ordem das teses apresentadas por Cohen (2000).

### **Tese I – A evolução das formigas quimera X O corpo do monstro é um corpo cultural<sup>5</sup>**

“Ela era de linhagem divina – não pertence à dos homens, na frente, leão, atrás, serpente, no meio, cabra, soprando o fero ímpeto do fogo chamejante.” (Trecho do canto VI, de *Ilíada*, Homero)

Na mitologia grega o termo quimera significa figura mítica de aparência híbrida de dois ou mais animais, uma fera. Na abertura do arco, a formiga-rainha pretende dar luz ao rei da colônia que deve ascender sob todas as criaturas vivas. Seu corpo monstruoso de *formiga-quimera* beneficia a reprodução por Fagogênese<sup>6</sup>, que consiste em devorar outros animais, inclusive humanos, transmitindo as características dessas presas para próxima geração. Assim, nascem as Formigas-quimera, seres de capacidade evolutiva inimaginável.

---

<sup>5</sup>O uso do “X” entre as palavras-chave que compõem os subtítulos deste artigo representa os cruzamentos que Togashi realiza nos títulos de *Hunter X Hunter*. São interseções que surgem do “tocar” de linhas de fuga.

<sup>6</sup>Fagogênese, termo fictício criado por Togashi para denominar a reprodução das formigas quimera. Esse gatilho do arco da origem a híbridos que combinam o instinto animal, as habilidades humanas e os superpoderes.

Cohen (2000) argumenta que, o monstro nasce das encruzilhadas metafóricas, refletindo a atual condição da cultura de quem o criou. Em *Hunter x Hunter*, a formigarainha cria seu exército de híbridos e desencadeia a ascensão de sua espécie, juntos esses monstros corporificam o medo do desconhecido, a ameaça de inversão nas estruturas de poder e uma guerra biológica passível de ocasionar a extinção humana.

Essas estranhas criaturas simbolizam o diferente, ameaçam revelar o motivo da sua existência rompendo com a normalidade que conhecemos ao traçar uma trilha, através da qual podemos visualizar os rastros e rupturas do monstro através das próximas pistas metafóricas.

## **Tese II – O jardim de corpos X O monstro sempre escapa**

As mudanças que as *Formigas-quimera* causam no universo de *Hunter x Hunter* são irreparáveis. Um exemplo disso é o jardim de corpos, um rastro das formigas quimera, essas árvores de casulos simbolizam a intenção de realizar uma seleção semelhante aos princípios darwinianos para transformar humanos em híbridos, ou seja, elas se fragmentam, preparam sua fuga, e assim garantem o seu retorno.

Ato semelhante é visto no filme, *Ender's Games*, quando a falsa simulação de batalha resulta no real extermínio dos *Formics* (raça alienígena), o protagonista recebe das mãos da rainha (similar à formiga-rainha) um ovo, última esperança de sobrevivência da sua espécie. Visto por esses pontos citados anteriormente, o monstro provoca mudanças por onde passa, seus rastros são como linhas de fuga para interpretar uma série questões que acontecem na cultura. Por exemplo, Togashi mostra evidências de que formigas quimera ameaçam a atual estrutura de poder representada nesse arco.

## **Tese III – O jogo das relações de poder X O monstro é o arauto da crise de categorias**

Entre tantas questões exploradas por Togashi, considero a possível inversão que as formigas quimera ameaçam causar nas atuais estruturas de política, de identidade e de gênero, relevante para refletir

sobre as relações de poder e a crise de categorias. A rápida ascensão dessa espécie provoca um desconforto na esfera política, quando chefes de estado encarregam os *hunters* de exterminarem o perigo iminente, porque não aceitam uma explosão da ordem atual das coisas junto com a transposição das fronteiras e das diferenças como produção de rejeição.

O objetivo do rei, *Meruem*, e sua guarda real era governar para as minorias, derrubar as fronteiras territoriais e hierarquias sociais que delimitam as pessoas em fortes e fracos. Desta forma, o monstro introduz uma crise, sua hibridez transborda barreiras impostas pelo sistema, quer sejam leis naturais ou jurídicas (FOUCAULT, 2001).

A heterogeneidade das formigas quimera impede sua categorização – em gênero ou espécie –, no momento em que elas próprias contestam os confrontos de identidade entre seus instintos de formiga e a individualidade humana as quais podem ser refletidas em si e nos outros. O monstro ocupa um lugar importante como transgressor das sustentações de poder e representação (gênero e identidade) ele corporifica as ações engendradas na cultura e que habita nos portões da diferença (COHEN, 2000).

#### **Tese IV – O lugar do outro X O monstro mora nos portões da diferença**

Elas vieram do “mundo de fora”, afirma o personagem *Gin Freccss*. Em tese, o ideal evolutivo das formigas-quimera era incompatível com a segurança da humanidade, porque queriam garantir a sobrevivência da espécie criando um “novo mundo” por intermédio da violência. E o homem, qual tipo de poder ele exerce? O antagonista, *Meruem*, ressalta, após um jogo de estratégia: será a violência, o poder mais forte deste mundo? Sendo assim, ele desperta nossa atenção sobre as fronteiras criadas pelos humanos, que negam a diferença e promovem a exclusão – as classes sociais e a pobreza extrema, especificamente.

Para compreender a presença dos monstros, Cohen (2000) diz ser necessário falar de alteridade. Não existe identidade segundo, Deleuze (1997), não existe o “eu” sem o “outro”. A alteridade é uma construção de si próprio, ocasionada pela troca coletiva, entre huma-

nos e monstros, o diferente. Através das formigas quimera somos convidados para olhar “fora da caixa”, uma vez que necessitamos do estranho para conhecer a nós mesmos e as diferenças sejam estas individuais, políticas, culturais, sociais, de gênero etc. (COHEN, 2000). Esses monstros instigam um olhar de fora para dentro da relação entre os diferentes, alinhando isto à alteridade, para tornar possível uma distinção que não produza arestas, mas promova o sentimento de complementaridade, uma vez que o monstro polícia as fronteiras do possível.

### **Tese V – *Neferpitou*, a sentinela X O monstro polícia as fronteiras do possível**

Quando a guarda real, *Neferpitou* está em sentinela cercando o jardim de corpos assemelha-se a sociedade panóptica, de Foucault (COHEN, 2000). Sua vigilância é indispensável para segurança do rei, quem violar sua barreira será punido com a morte ou transformado em soldado híbrido para servir o oposto, o lado do monstro. Fora do jardim, ela mantém os corpos de soldados mortos – simbolizando o que sobrou do Estado perante seu ataque – como marionetes para ampliar seu domínio de controle. Essas metáforas dizem respeito ao que sinaliza *Neferpitou*, o “monstro da proibição”, a qual alerta, mediante suas ações, dos perigos de explorar um território desconhecido.

Ela também é transgressora às características dos gêneros masculino e feminino construídos pela cultura, por possuir um gosto pelo sadismo e pela batalha, mas contrapondo a isto, seu instinto materno e o amor incondicional para cumprir seu dever. Entretanto, *Neferpitou* em suas metáforas rompe a troca do poder humano sob a forma do Estado pela força do instinto e da lealdade das formigas. Tanto ela quanto as demais formigas quimera transparecem, via seus corpos, os perigos que moram além das fronteiras, elas superam o corpo por isso são marginalizadas e vistas como subversivas.

Complementando esse raciocínio, uma curiosidade, as *Formigas-quimera* também representam à classe mais diversificada de seres vivos que pouco se tem conhecimento, os insetos. Algo similar acontece nas ficções científicas, *Mimice Starship Toopers*, onde o potencial evolutivo dos insetos é subestimado, por isso, ambos sofrem interfe-

rências humanas de extermínio. A despeito do exposto, o medo do monstro é uma espécie de desejo.

### **Tese VI – Bestas de corpos fantásticos X O medo do monstro é realmente uma espécie de desejo**

“Desejo e medo. Desejo cega. Medo paralisa”, cogita *Meruem* durante o jogo de estratégia com a humana, *Komugi*. O corpo do monstro é o espelho das fantasias humanas, sua ambiguidade assusta e também nos atrai. De início, podemos odiá-los, simplesmente invejar seus corpos, seu poder e sua liberdade, porque, a formiga quimera pode explorar, devorar e usar superpoderes em infinitas possibilidades. Em seguida, quando mostra possuir autonomia e desejos isto nos aproxima delas.

Essa transgressão de tabus e hierarquias é visível em toda sua amplitude após o nascimento do rei, quando um pilar da colônia se divide, alguns soldados escolhem jurar lealdade ao soberano de sua espécie, enquanto outros decidem partir para seguir suas próprias vontades. O que mais esses monstros têm para ensinar? Tem-se uma pista da quimera *Leol* durante sua nova jornada, “Sempre existe alguém mais forte. Eu nunca estive no topo. [...] aprendi esses fatos e me tornei mais forte. Aprender e adaptar, essa é nossa arma agora.”

Esses movimentos simultâneos situados pela monstruosidade dessas criaturas expressam os tabus ligados às práticas proibidas de dominação e de inversão. A “limiaridade”, apontada por Cohen (2000) pode ter como modelo a exuberância e força dos seus corpos fantásticos de quimera, representando um alerta as possíveis consequências de ultrapassar fronteiras, em decorrência do melhoramento genético e da clonagem, por exemplo.

### **Tese VII – Devires X O monstro está situado no limiar... do tornar-se**

O que pode o corpo das Formigas-quimera? De onde elas vieram? Por que elas existem? São perguntas evidentes no começo do arco que provocam reflexões sobre o fenômeno do monstro. Necessitamos dos monstros em nosso cotidiano para causar inquietações a

respeito da nossa própria identidade, além da dúvida: “o que faz do ser humano, um ser humano?”

Os monstros existem não para mostrar quem somos, mas quem poderíamos ser (GIL, 2000). O rei das formigas quimera, *Meruem* também argumenta “O que sou eu...? Por qual razão me trouxeram para este mundo?”. Através desse questionamento fica perceptível o motivo da existência dos monstros, eles anunciam devires, sua presença causa rupturas nas normas impostas pela cultura, ele regressa alargando o campo de saberes, nos interpelam como interpretamos o mundo, ao tempo em que nos ajudam a reinventar novas formas de sociabilidades e novos modos de ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta construção investigativa, alguns autores foram muito importantes: Cohen (2000), com a cultura dos monstros; Deleuze e Guattari (1997) com os temas da alteridade e do devir; Foucault (2001) a respeito, das concepções de sociedade panóptica, do corpo do monstro e anormalidade; Barbosa (2005; 2008), com a Abordagem Triangular e a desconstrução que privilegia os processos criadores; e, Gil (2000) com o devir-monstro.

Ao considerar os movimentos de aproximação entre o arco das *Formigas-quimera* de Hunter x Hunter e a cultura dos monstros: sete teses, indício algumas possíveis respostas para questão problema interposta no início deste trabalho: como podemos perceber nos movimentos da narrativa, conexão(ões) entre o que as formigas quimera anunciam e o ensaio “a cultura dos monstros: sete teses”?

Este artigo contribuiu para a desconstrução da leitura de monstro e do próprio conceito como algo ruim, pelo contrário, neste caso as quimeras podem ser percebidas como anunciadoras do novo e da mudança, pelo trânsito na fronteira. Necessitamos desses híbridos, na leitura de mundo, para reavaliar pressupostos culturais e aprender a conviver com as diferenças sem produzir preconceitos e arestas.

Em função da riqueza de possíveis reflexões, interpretações e outros, Hunter x Hunter, constitui-se em ferramenta poderosa de mediação em sala de aula, por apresentar características articuladas entre si como motivação para aprendizagem com prazer. Ao atentar para

o contexto atual de mundo logo percebemos: guerras, discriminações, explorações das mais diversas possíveis. Esses fatos nos levam a crer na necessidade de discutir sobre a díade identidade/alteridade, a fim de transformarmos à alteridade em um Outro que seja complemento identitário. Diante do exposto, temos um panorama de possibilidades abertas que derivam de escolhas e, independente de quais sejam elas, são puro devir.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas In: **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COHEN, J.; DONALD, J.; GIL, J.; HUNTER, I. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de janeiro de 1975 In: **Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## ARTIGOS DE REVISTA

SANTOS, R. E.; VERGUEIROS, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizagem: da teoria á prática. In: **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>>. Acesso em: 21/04/2018.

DOREA, Guga. Gilles Deleuze e Félix Guattari: heterogênes e devir. In: **Margem**, São Paulo, n.16, p.91-106, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/margem/pdf/m16gd.pdf>>. Acesso em: 02/05/2018.

JUNIOR, Carlos A. Peixoto. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v.15, n.1, p.179-187, jan./mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722010000100019&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722010000100019&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 02/05/2018.

### **ARTIGOS ONLINE**

BORGES, Maria Patrícia. **Os deslocamentos culturais e artísticos da estética bidimensional do mangá**. Pesquisa de pós-doutorado em Comunicação – ECA. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/pos-doc>>. Acesso em: 12/04/2018.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **Cultura pop japonesa: mangá e animê**. São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://fjsp.org.br/artigo/manga\\_anime\\_sonia\\_luyten/](http://fjsp.org.br/artigo/manga_anime_sonia_luyten/)>. Acesso em: 10/04/2018.

IZZOMBIE. **Hunter x Hunter: Formigas-quimera – o que faz do ser humano um ser humano?** Disponível em: <<https://dentrodachamine.com/2016/04/20/hunter-xhunter-chimera-ants-o-que-faz-do-ser-humano-um-ser-humano/>>. Acesso em: 10/04/2018.

### **ACERVO ONLINE**

TOGASHI, Yoshihiro. **Hunter x Hunter**. Vol. 21-30. Cap. 186-319. Disponível em: <<http://unionmangas.site/manga/hunter-x-hunter>>. Acesso: 01/04/2018.

RAMOS, P.; VERGUEIROS, W. (org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>

books?id=c9FnAwAAQBAJ>. Acesso em: 12/04/2018.  
HOMERO. **Ilíada, canto VI**. Disponível em: <<https://www.livrosdigitais.com/homero/iliada/43>>. Acesso em: 26/04/2018.

## **IMAGENS**

TOGASHI, Yoshihiro. **Hunter x Hunter**. Vol. 21-30. Cap. 186-319.  
Disponível em: <<http://unionmangas.site/manga/hunter-x-hunter>>.  
Acesso: 01/04/2018.

# PROJETO CULTURAL: ENCONTRO DE CULTURAS

*Odilene Teixeira Azevedo<sup>1</sup>, Luciana de Lima e Silva<sup>2</sup>, Priscila Cruz de Sousa<sup>3</sup>.*

## METODOLOGIA

As atividades de forma interdisciplinar foram planejadas e executadas durante três meses a partir de planejamentos prévios entre os professores que compõem, de forma específica, o 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio São Francisco de Sales. Após a sondagem dos conteúdos em comum entre as disciplinas escolares, as atividades foram desenvolvidas. Diante da evolução tecnológica pode-se contar com um rico acervo de vídeos bem sugestivos e através das ferramentas digitais, foi realizado de forma integrada alternância de práticas pedagógicas inovadoras..É importante salientar que ao longo de todo o processo ocorreram atividades individuais e coletivas. Durante os estudos teóricos, os alunos foram levados a perceber a importância das disciplinas enquanto propagadoras de conhecimentos contextualizados. Além disso, através de diálogos orais e escritos, os alunos discutiram os mesmos conteúdos sob o viés das diferentes disciplinas. Segue algumas ações desenvolvidas pelos educandos: produção de texto,exibição de vídeos,peça de teatro, danças, lanche coletivo, apresentação de seminários, desenhos, pinturas,exposição de peças artesanais,pesquisa no portal moodle (links sobre povos que formaram o povo brasileiro,indígenas, portugueses e africanos), enfocando suas contribuições para cultura brasileira seguintes itens: Festas populares, ritmos, danças, brincadeiras e brinquedos infantis, culinária, vocabulário, lendas etc.

---

<sup>1</sup> UFPI, odilene@diocesano.g12.br

<sup>2</sup> FAP, lucianalima@diocesano.g12.br

<sup>3</sup> UFPI, priscilacruz@diocesano.g12.br

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordos com as metas elencadas para a efetivação do referido projeto, os resultados foram satisfatórios . Por meio das pesquisas , leituras e discussões os alunos dialogaram e discutiram sobre a valorização da cultura de cada povo . através de desenhos artísticos e pinturas representaram a pluralidade das cores de nosso país. Tendo a escola um papel fundamental na construção de repertório cultural, percebeu-se que mediante a apresentação dos seminários, das danças , teatro, exposição de objetos e degustação de alimentos, a construção de conhecimento na expressão oral e físico foram de grande relevância. A aplicação de abordagens lúdicas teve bastante significância para que o público alvo adquirisse maior empatia e visões amplificadas em relação à construção da identidade cultural e dessa forma, os mesmos possam tornar-se agentes transformadores no meio em que vivem.

## CONCLUSÕES

A cultura está em todo lugar. Está na maneira que as pessoas dormem, correm, sentam , se alimentam, acordam etc. Na escola não é diferente . As influências culturais ocorrem com muita multiplicidade, não só nas ações, como também nas características físicas.

As práticas de intolerância e postura desrespeitosa em relação a diversidade cultural são fatores preocupantes que exige uma intervenção da sociedade, como um todo. Sendo a escola , um local onde, de acordo com a BNCC “ Deve ensinar a valorizar e utilizar as diversas manifestações artísticas e culturais”, buscou-se desenvolver esse projeto objetivando propiciar as corpo discente conhecimentos e reflexões que possam torná-los agentes transformadores no meio em que vivem utilizando sempre a ferramenta do diálogo para reflexão e discussão de pontos comuns.

Por fim, mediante as ações assertivas das crianças , o compromisso e o envolvimento nas práticas realizadas, conclui-se que foi bastante satisfatório o desenvolvimento do projeto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) > Acesso 20 maio 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. São Paulo; Brasiliense, 1985

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalism*

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Editora UNESP, 2011. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Editora Lamparina, 2014.

HARVEY, DAVID. *The condition of post-modernity*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

RUBIM, Antonio Albino Canelas Rubim; BARBALHO, Alexandre; CALABRE, Lia. **Políticas Culturais no Governo Dilma**. Coleção Cult,

LENOIR, Yves. *Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus, 1998.



# **RAIMUNDO PEREIRA, VOZ DE UM BARÍTONO PIAUIENSE: migração, formação e militância (1978-2006)**

*Marcia Pereira de Oliveira<sup>1</sup>.*

## **1. INTRODUÇÃO**

Raimundo Pereira da Silva, no início da década de setenta, venceu um concurso de canto na escola, acontecimento denominado por ele como sua primeira vitória, momento em que afirma ter a música adentrado em sua vida, para jamais sair (TOJEIRO, 2004).

Contudo, só conheci o nome do barítono em 2008, ao frequentar eventos socioeducativos no Centro de Referência Homossexual Raimundo Pereira (CRHRP), entidade voltada para a promoção da cidadania homossexual, fundada no segundo governo Wellington Dias (2006 a 2009), do Partido dos Trabalhadores (PT) e, à época, situada à Rua Lizandro Nogueira, no centro da cidade, em uma casa antiga, de arquitetura bonita e fachada violeta.

O que me despertou o interesse sobre o cantor lírico que nomeava o local foi o silêncio. Pereira chamou minha atenção à época e, ainda hoje, pois: embora dê nome ao centro de referência, a um teatro em José de Freitas<sup>2</sup> e a uma rua em Teresina, pouco se fala dele nesses lugares e na academia. Mesmo no movimento LGBTQ+ de Teresina e

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI, marcia.pereira33@yahoo.com.br

<sup>2</sup> José de Freitas é uma pequena cidade do interior do Piauí, localizada à aproximadamente 50 km da capital.

no campo da música, no qual mais atuou aqui, o silêncio prevalece.

Nesse sentido, suponho que um estudo dentro do gênero biográfico é uma possibilidade de pesquisa acadêmica que pode dar conta, em certa medida, de algumas invisibilidades, pois, juntamente com Schmidt (2014, p. 17) compreendo que,

as biografias [...] não visam a fazer vir à tona segredos antes escondidos, mas sim compreender historicamente os percursos de certos personagens, de modo a entender, por exemplo, o funcionamento de determinados mecanismos sociais e sistemas normativos, a pluralidade existente em grupos e instituições vistas normalmente como homogêneas, a construção discursiva e não discursiva dos indivíduos, as margens de liberdade disponíveis às pessoas em diferentes épocas históricas, entre outras questões.

Como a educação se relaciona com esse silêncio? Por que Raimundo não se formou? Quais as representações sobre ele? Indago como a educação se relaciona com estas existências que se encontram isoladas, mas permeiam o cotidiano do fazer escolar, acadêmico e social inclusive por conta de fatores estruturais fortemente sedimentados, em “um movimento na sociedade e no mundo escolar que faz com que o jovem não termine sua escolaridade<sup>3</sup>...” (SOUZA, 2012, p. 18). O jovem pobre? Perguntaria. O que a educação tem com isso?

Seria inviável dar conta de tudo, então falar sobre a vida de Raimundo, de nome tão comum, itinerário tão peculiar e passagem tão rápida por este plano parece uma boa oportunidade de refletir criticamente sobre este mutismo (inclusive acadêmico) e acerca das representações constituídas sobre pessoas como ele, em circunstâncias semelhantes a dele e suas existências marginalizadas.

A pesquisa tem como horizonte a relação entre as migrações e viagens de Raimundo Pereira com sua formação musical e artística,

---

<sup>3</sup> Caso inclusive do barítono, que teve dificuldades para concluir o curso técnico e não chegou a graduar-se.

assim como as redes e representações construídas por ele e sobre ele nesse trajeto envolvendo sua atuação como estudante, cantor lírico e educador, passando por sua inserção na militância.

Assim, o objetivo geral desse estudo que é identificar as nuances da vida de Raimundo Pereira nos jornais, nas narrativas de seus professores e contemporâneos que me permitam analisar as representações sobre ele nos diferentes aspectos que chamam atenção em sua vida, com ênfase em seu percurso formativo como migrante, estudante, músico, educador e militante.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Dois anos antes de seu falecimento, Raimundo lança sua biografia, na qual afirma que ali iria “[...] parar no tempo para ditar um pouco da minha vida... sem quaisquer compromissos com cronologia ou fórmulas vigentes. Não é uma obra de ficção: é vida real” (TOJEIRO, 2004, p.07). Artières (1998) considera que a prática de arquivamento do eu é atravessada pelo próprio processo de subjetivação, envolve uma intenção autobiográfica, de constituição de si por meio das seleções e exclusões deliberadamente elaboradas: “[...] arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998, p. 11).

Considerando as fontes e a própria biografia citada acima, esse estudo biográfico tem se utilizado de aproximações com a metodologia da História Oral PORTELLI (2010); FERREIRA e AMADO (2006); ALBERTI (2015) e empregado conceitos como os de representação e apropriação (CHARTIER, 1990) com a finalidade de discutir a vida de Pereira nos aspectos que se referem a sua atuação na música e como ativista gay, suas viagens como estratégia de consolidação da militância e formação artística, Para compor junto com documentos orais tem sido buscado apoio também em fontes iconográficas, hemerográficas e na autobiografia do Barítono<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Livro autobiográfico intitulado: Muito prazer: sirva-se: Raimundo Pereira confidencial, 2004.

A presença do fator humano da pesquisa biográfica traz à escrita historiográfica um adicional de rigor por lidar com sentimentos que envolvem a pessoa em apreço e os variados momentos de sua existência e performance, considerando

que colocar-se no lugar do outro é recusar esses falsos dilemas do controle absoluto, ou da completa inanidade. Tornado presente, o outro mais do que nunca nos escapa, pois que a marca dessa presença é a força da irreduzível complexidade que só o humano traz consigo (DO VALLE, 2003, p. 8).

Nesse sentido, ao buscar inspiração na perspectiva da História Cultural (BURKE, 2005), apoio-me no entendimento de que o indivíduo está sujeito aos atravessamentos de seu tempo, à cultura na qual estiver submerso e às relações que constituem as representações que faz de si para o mundo e do mundo sobre ele. Desse modo, realizar a investigação inspirada na perspectiva da História Cultural, é uma opção também apoiada em (PESAVENTO, 2003, p.15) ao afirmar que nesta abordagem teórica,

Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Dito de outro modo, pensar esta partilha de significados mobilizando os conceitos de memória, representação e apropriação é também despir-me da ideia de fixidez da existência do real como elemento estático, entendendo as narrativas como interpretações do “espaço a ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Já a busca de aproximação com a Metodologia da História Oral perpassa o entendimento junto a Portelli (2010), de que tal metodologia envolve vários sujeitos, múltiplas formas de interpretar, nas quais tanto a dissonância como o consenso são valiosos. Tal

metodologia configura-se assim como possibilidade coerente com o percurso de pesquisa proposto, sobretudo em um tempo mediado pelo aparente interesse das pessoas em ouvir somente suas próprias vozes e o eco de suas ideias.

Desta forma, na contramão desta ausência de interesse no outro e, se “nossas memórias são formadas de episódios e sensações que vivemos e que outros viveram” (AMADO, 1995, p. 132), assumir uma investigação, ainda que sobre a vida de um único sujeito, perpassa um empreendimento de energia no sentido de ouvir vários outros atores dos cenários frequentados por Raimundo.

### 3 METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar os movimentos iniciais da pesquisa elaborei quadros com a relação dos materiais a compor o corpus empírico e documental, locais de acesso a esse material, situação, data de coleta.

**Quadro 1 - Termos Similares de Cidadania Organizacional**

Documento	Local de acesso	Situação	Data
Livro “Muito prazer - sirva-se: Raimundo Pereira confidencial” Autobiografia	Sebo do Formiga	Em minha posse	21 de Julho de 2018
Recortes de Jornais da Manhã e Meio Norte, convite e fotografia.	Doação do Professor Frederico Marroquim	Em minha posse	Julho de 2018
Jornal da Manhã de 1985	Arquivo Público	Disponível para consulta pública	Julho de 2019
Editais Companhia Editora do Piauí- Comepi	Secretaria de Cultura do Estado/Fundação Cepro/ Comepi	A consultar	A definir

Um segundo quadro foi elaborado com os entrevistados mais acessíveis, como seus professores Frederico Marroquim e Paulo Libório, seu irmão, o estilista Pereira Salazar, amigos próximos como a pianista Carla Ramos e o jornalista e editor Kenard Kruehl, dentre outros.

## Quadro 2 - Termos Similares de Cidadania Organizacional

Nome	Formação/Profissão	Relação com Raimundo
Pedro Salazar	Estilista	Irmão
Frederico Marroquim	Professor	Foi seu Professor e regente
Carla Ramos	Pianista	Amiga
Kenard Krueel	Jornalista	Amigo/Editor

Está em construção um terceiro quadro sobre sua carreira, onde estão sendo relacionados palcos em que atuou, as cidades onde se apresentou, repertório interpretado.

## Quadro 3 - Palcos e viagens

Ano	Cidade	Evento	Palco	Música interpretada
1978	Belém do Pará	Festival	Teatro da Paz	
1979	Goiânia	Festival	-	
1980	Belo Horizonte	Último encontro de Corais das Escolas Técnicas	Estádio Mineirino	
1982	Rio de Janeiro	Ópera La Bohémi (de Giacomo Puccini)	-	
1982	Teresina	Concurso Miss Gay	-	
1984	Teresina	Primeiro Recital/ Debut no Canto lírico	Theatro 4 de Setembro	
1985	Belo Horizonte	Ópera "La Schiavo" De Carlos Gomes		
1986				
1988	Maceió	Dia da Consciência Negra	Teatro Deodoro	Zumbi dos Palmares
	Curitiba	Curso de Verão	-	A flauta mágica de Mozart

Poderá ser elaborado quadro adicional para relacionar os espaços de atuação como educador e outros que possam surgir ao acessar as variadas fontes. Não pretendo estabelecer categorias a priori, os quadros iniciais terão a finalidade precípua de possibilitar uma visão geral da vida de Raimundo, suas relações e contextos nos quais se inseria. As fontes guiarão o caminho.

Organizados os quadros e realizadas as entrevistas, surgidas as categorias mediante a observação das regularidades e dissonâncias, serão elaboradas fichas com os critérios definidos para a transcrição, concordando com Grazziotin e Almeida (2012, p. 59), “que os relatos são atravessados pela entonação, suspiros, paradas, percebidas somente por quem ouve. Essas singularidades da escuta têm a capacidade de nos transportar no tempo e vivificar o acontecimento”.

Portelli (2010), também ressalta que em se tratando de história oral, aspectos sutis como “expressões, olhares” devem ser observados no decorrer das entrevistas, tendo em vista que, por vezes, há fragmentos do vivido não expressos somente pela oralidade. Ademais, “o trabalho de memória e a sua fixação pela escrita são indispensáveis na busca do reconhecimento de si dos indivíduos em seus grupos, dos grupos em relação aos outros e da humanidade como união universal dos grupos e indivíduos” (REIS, 2010, p. 45).

Para Lopes e Galvão (2010, p. 79), “o cruzamento de fontes pode também ajudar o pesquisador a controlar a própria subjetividade”, aspecto que demanda atenção, tendo em vista que as condições de produção do trabalho e o envolvimento com sujeito e objeto também podem ressoar no resultado da pesquisa, assim não obstante as opções teóricometodológicas adotadas, há a clareza de que

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações (BORDIEU, 2008, p. 81)

No caso desta pesquisa, a opção pelo gênero biográfico parte da perspectiva de que diante das evoluções historiográficas, a biografia histórica, ao fugir de modelos padronizados e do louvor aos grandes vultos, busca compreender processos de subjetivação individuais como parte do tecido social, sendo assim o “[...] resultado da ação de indivíduos em suas relações com outros indivíduos” (AVELAR, 2012, p. 74). Em síntese:

[...] a biografia participa assim da reviravolta interpretativa adotada pelos trabalhos históricos atuais e atesta a necessidade de não se deixar encerrar na falsa alternativa entre uma cientificidade que remeteria a um esquema monocausal organizador e uma deriva esteticizante. (DOSSE, 2015, p. 409).

Desta forma, enfatizo que além de trazer para a discussão outros modos de existir e fazer no campo da história da educação “essas pesquisas nos tornam capazes de estranhar e, ao mesmo tempo, de compreender com menos preconceitos e julgamentos – o outro.” (LOPES e GALVÃO, 2010, p.87-88).

Em se tratando de uma pesquisa incipiente, não há ainda que se falar em resultados, mas acerca de impressões baseadas em levantamentos iniciais que apontam para sua relevância e ineditismo no campo da História da Educação, ainda, por tratar de formação em ambientes não escolares/acadêmicos, por contribuir para a História da Educação Musical e por falar do ativismo de um militante que transitou nacional e internacionalmente levando sua voz em defesa de direitos até o momento não assegurados e, na atualidade, frontalmente atacados.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2015. p. 155-202.

AMADO, Janaína. O Grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DO VALLE, Lilian. Manifestantes e manifestações. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

DOSSE, François. **A História**. São Paulo: Unesp, 2012.

\_\_\_\_\_. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

ELIAS, Norbert; L. SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders - Sociologia da Relações de Poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

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

MOURA, Iara Conceição Guerra de Miranda. **Historiografia piauiense: relações entre escrita histórica e instituições político-culturais**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/27>. Acesso em: out. 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 10, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 out. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REIS, José Carlos. **O Desafio Historiográfico** – Rio de Janeiro: 1ª. ed. 2ª reimpressão. FGV, 2018.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética**. História [online]. 2014, vol.33, n.1, p.124-144. ISSN 1980-4369. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742014000100008>. Acesso em: 10 out. 2019.

TOJEIRO, Cristina. **Muito prazer**: sirva-se: Raimundo Pereira confidencial. Rio de Janeiro: Litteris, 2004.

# **SONS DOS TACARIJUS: MEMÓRIA DA BANDA ASSOCIAÇÃO MÉDICO-CULTURAL FRANCISCO JOSÉ DE ASSIS (2000-2008)**

*Wesley Gomes de Araújo<sup>1</sup>, Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti<sup>2</sup>.*

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho busca refletir numa perspectiva histórica a memória da Banda da Associação Médico-Cultural Francisco de Assis. Conforme encontrado no site da Receita Federal com data de sua homologação em 06 de julho de 2000, pelo Dr. Mário Machado. Posteriormente o grupo foi assumido pela prefeitura de Piracuruca, quando passou a ser chamada como "Banda Municipal de Piracuruca", sob responsabilidade do maestro Gonçalo Nobre - capitão aposentado da Polícia Militar.

O pesquisador por morar há mais de 17 anos na cidade, pôde vivenciar diferentes eventos musicais, sobretudo realizado pela banda da Associação. Percebendo a sua importância para o município, constatou que não há nenhuma produção acadêmica com registros relacionados a banda, desta forma sentiu-se motivado em realizar esta pesquisa. Sendo assim, as perguntas que norteia este trabalho são: como foi o processo de criação e consolidação da banda? Quais foram os métodos de ensino e repertório mobilizados? Quais suas contribuições culturais para a cidade e para o desenvolvimento individual dos músicos que participaram da Associação? Quais fatores políticos/soci-

---

<sup>1</sup> Licenciado em Música pela Universidade Federal do Piauí (wesley370@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor pela Universidade Federal do Piauí (ednardomonti@gmail.com)

ais estiveram presente em seu período de funcionamento? E quais os motivos do término de suas atividades?

Desta forma, o autor deste trabalho desenvolveu um apressado pelo projeto, e por duas vezes matriculou-se como músico aprendiz no início de novas formações de turma. Não sendo possível permanecer na Associação, continuou como espectador em suas apresentações. Em 2008, com o término da banda, passou a questionar-se pela sua descontinuação. Gerou reflexões sobre a sua importância para a cidade e o quanto o influenciou em sua estima pela música.

A pesquisa iniciou-se por meio de entrevistas realizadas com ex-membros da Associação Médico-Cultural Francisco José de Assis, nos municípios de Piracuruca e Teresina - PI, entre os dias 15 de junho de 2019 e 22 de setembro de 2019. Posteriormente foram feitas análises de fontes documentais: vídeos, diários e fichas de inscrição dos antigos alunos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Assim como Ferreira Filho (2009) buscou investigar a abrangência da educação musical no Piauí, este trabalho entra em consonância por também analisar o processo musical da banda da Associação Médico-Cultural José de Assis procurando interpretar fatos e registros a um determinado período, bem como as contribuições sociais e individuais dos músicos.

A vasta gama de manifestações musicais brasileiras, além de identificar, significar e justificar aspectos diversos da sociedade nacional, se configura em amplo e rico campo de possibilidade de pesquisa que oferece a quem nele se embrenha a possibilidade de conhecer o outro e, em certos casos, a si mesmo. (CARVALHO SOBRINHO, 2012, p. 146).

Como observado em Binder (2006) as bandas marciais no Brasil tiveram seus primeiros relatos por volta do século XVIII. Nesse período as formações ainda não tinham um modelo moderno como as da coroa portuguesa, mas ao longo dos tempos sofreram influência em relação a estilística musical das bandas de Portugal.

Muitos autores acreditam que, antes de 1808, não existiam bandas de música, nos modelos mais “modernos” das bandas de harmonia. A autoridade frequentemente citada para validar esta ideia de “atraso” dos conjuntos brasileiros é José Ramos Tinhorão, particularmente uma passagem onde ele procurou destacar a precariedade e não a ausência das bandas militares antes da chegada da corte. (BINDER, 2006, p.24).

Foi depois que a sede de administração colonial foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro, que houve criações de várias comarcas pelo Brasil, contribuindo assim com a disseminação de novas bandas.

Não é apenas em referência ao Rio de Janeiro que existem indícios da presença de bandas de música antes de 1808. No final do século XVIII e início do século XIX, Recife, Olinda e João Pessoa, então denominada Paraíba, possuíam conjuntos com instrumentação muito similar ao prescrito no decreto português de 1802. (BINDER, 2006, p.27).

Vale ressaltar que embora as bandas tivessem intrinsecamente o ensino da música, há ainda poucos trabalhos que abordam essa importante parte para a academia. Um trabalho recente neste sentido, foi feito com a banda Luiz Gonzaga, que segundo Costa (2018) partiu de um projeto que buscava musicalizar jovens e adolescentes de regiões periféricas de Teresina-Pi, onde houvesse também uma contribuição social.

## **METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O estudo foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com pessoas que fizeram parte da Associação, como também foram analisados materiais como diários, fichas, vídeos, fotos e partituras.

A associação teve alguns locais de funcionamento onde aconteciam os ensaios e aulas de música. O primeiro ficava em uma casa próxima ao Detran, localizada na Rua Antônio Freire número 895. Um outro espaço bastante conhecido, no qual a associação ficou cerca de um ano, foi no Prédio Dr. Mário Machado, localizado na Av. Landri Sales, n.º 154 no centro da cidade, próximo a igreja Nossa Senhora do Carmo.

"Tecnicamente, entrevistar é estabelecer uma relação comunicativa entre pesquisador e narrador" (Thompson 2002 apud FERREIRA FILHO, 2009, p. 37), esse ato pressupõe confiança e respeito mútuos entre entrevistador e narrador. Um outro ponto para ressaltar é que a História deve ser vista empiricamente, no sentido de que o indivíduo deve verificar os acontecimentos cotidianos. Assim como também o papel da memória, sobretudo memória coletiva, analisando-as de uma forma sistemática e cronologicamente. Sendo assim, o passado e presente serão discutidos criticamente tendo como base esses aspectos.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 535)

Neste sentido, para conhecer melhor a Associação e seus acontecimentos foi necessário que houvesse gravações em áudios dos entrevistados, devidamente autorizado pelos mesmos e feitas as respectivas transcrições.

Foram entrevistado quatro pessoas; Daniel Bruno Ferreira Cerqueira, formado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí. Começou seus estudos na Associação ainda adolescente. Segundo Cerqueira (2019), seu primeiro instrumento foi a tuba, depois passou para o trompete, seu atual instrumento.

Josué de Carvalho Araújo graduado em Licenciatura da Computação pela UESPI. Iniciou como aluno na Associação aos 13 anos, onde conheceu o saxofone que passou a ser seu instrumento na banda. Hoje é voluntário em um projeto que visa o ensino de música para

crianças da periferia de Piracuruca. Também atua como professor de música na escola Augustinho Brandão em Cocal dos Alves PI.

Melquiel Fontenele Meneses de Aguiar, licenciado em Letras Inglês pela UESPI. Assim como a maioria dos alunos conheceu a música por intermédio da Associação na adolescência, e por lá desenvolveu suas habilidades musicais nos instrumentos clarineta e saxofone.

Luiz Adriano Cerqueira Cardozo, teve sua trajetória musical iniciada em 2001 pela Associação, onde aprendeu a tocar trombone, seu atual instrumento. Hoje é Sargento na Banda da Polícia Militar do Piauí, e graduado em Música pela Universidade Federal do Piauí.

Os entrevistados começaram a participar da associação na adolescência, tendo seu aprendizado musical quase que exclusivamente por intermédio da banda da fundação. No entanto, hoje já adultos, tiveram outras formações, inclusive alguns já possuem formação em nível superior, mas fazem distintos trabalhos. Se tratando de carreira profissional musical, poucos seguiram nesse sentido, contudo, fazem trabalhos esporádicos em projetos como voluntários.

As entrevistas basearam-se nas memórias vividas pelos integrantes da Banda da Associação, numa perspectiva de historiar os momentos que foram vividos entre os seus participantes, de modo que, conforme analisado, pudesse identificar o processo de formação e conclusão de seus trabalhos na cidade de Piracuruca, e suas contribuições para o município, bem como compreender a importância que teve para cada músico.

A cidade de Piracuruca é conhecida por ser uma cidade histórica. Segundo Machado (2008), há relatos que por essa região viviam as tribos indígenas Tocarijus, Alongas e Tremembés. Por volta do século XVII, partiram em retirada do território, devido os constantes conflitos com os fazendeiros colonizadores. Assim, um novo povoamento foi aparecendo aos arredores das fazendas, as quais localizavam-se próximas a uma importante rota de passagem para cidade de Parnaíba.

Conforme exposto pelos entrevistados para esta pesquisa, por volta de 1920 há os primeiros indícios de bandas, conjuntos formados por pessoas que receberam instruções para determinados instrumentos, seja por intermédio de maestros, que ficavam algum tempo pela cidade, ou por pessoas que vinham à morar na região e passavam seu conhecimento musical. Com o tempo essas pessoas foram se desenvolvendo e passaram e juntar-se para tocar em pequenos lugares. Um

dos lugares que ficou bastante conhecido por essas atrações inusitadas naquele período, era o coreto da praça Nossa Senhora do Carmo, eles tocavam tanto marchinhas como músicas mais populares da época, e atraía o povo para perto.

Analisada a explanação dos entrevistados, ficou claro que um ponto importante em toda essa história foi a chegada do Dr. Mário Machado à cidade de Piracuruca - médico da reserva - ele veio fazer trabalhos na região, onde ficou entusiasmado com os músicos tocando marchas e dobrados, ritmos de contexto militar, o que o levava a pagar alguns valores simbólicos em dinheiro para que os músicos tocassem. Sobre essa época Cardozo (2019) conta que a banda não tinha nome, eram apenas os músicos remanescentes da antiga Banda Municipal de Piracuruca, mas era conhecida como "Banda do Astrolábio", pois Astrolábio era um morador da cidade que gostava de música instrumental e tinha a posse de alguns dos instrumentos da banda.

A banda não tinha regente, eles se juntavam e tinha lá as partituras e eles tocavam [...] Piracuruca sempre foi um seleiro de músicos [...] Sempre teve banda, e sempre foi muito tradicional ter banda, coisas aleatórias, com formações pequenas e também alguns músicos que se destacavam e passavam em concurso, por exemplo do exército. (CARDOZO, 2019).

Ainda segundo Cardozo (2019), Dr. Mário casado com uma piracuruquense, passou a frequentar mais esses eventos musicais da cidade, onde foi criando bastante apressa pela a música e por a banda que tocava no coreto da praça. O que o levou em meados dos anos 2000 a montar a Associação Médico-Cultural Francisco José de Assis, cujo o nome era em homenagem ao seu sogro.

De acordo com Aguiar (2019), no ano de 2000 também foi contratado o capitão da reserva Gonçalo Rodrigues Nobre - conhecido como capitão Nobre - para ser o regente da banda e também professor da Associação, onde ensinava teoria musical para alunos ingressantes.

Como relatado por Cerqueira (2019) existiam duas bandas na Associação. A banda "A", cuja a formação era composta pelos músicos

veteranos da cidade e a banda B, que foi formada depois que a primeira turma tinha cursado a teoria musical e assim direcionados ao ensino dos instrumentos, originando a banda dos alunos novatos. Na figura 1 mostra parte da banda "A" e "B" juntamente com o Capitão Nobre mais à esquerda e o Dr. Mário de camisa azul à direita.

**Figura 1** - Banda em frente à Associação



**Fonte:** Arquivo pessoal do entrevistado Josué de Carvalho Araujo (2019)

Com a chegada do capitão Nobre, as aulas de música tiveram início. Os alunos tinham aulas pela manhã, pois a maioria estudava a tarde e não havia faixa etária limitando a entrada dos alunos. Segundo Cardozo (2019), não havia um método específico, as aulas geralmente era no sentido de fazer os alunos lerem a partitura para tocar o repertório. Nas palavras do entrevistado:

Não tinha muita percepção, era mais teoria, ele chegava na aula e passava as coisas básicas, porque o intuito da aula era fazer com que a gente lesse aquelas partituras para poder fazer aquele repertório. Então a intenção da aula era fazer com que simplesmente a gente lesse pra tocar, não tinham uma pretensão maior de fazer muitas coisas. [...] Não tinham percepção e solfejo, em alguma

turma ou outra ele fazia uma coisa assim de solfejo[...]" (CARDOZO, 2019).

Aguiar (2019) fala que no momento das aulas o capitão Nobre utilizava apenas giz e o quadro negro, e ensinava apenas a teoria básica. Na questão de harmonia ficava a critério do aluno querer se aprofundar mais nesse sentido. Em relação a livro - que eles tinham conhecimento - era utilizado pelo capitão os volumes I e II da Maria Luiza Priolli. Nesse mesmo sentido, outro entrevistado disse:

Quando os alunos aprendiam as divisões rítmicas, o professor Nobre lhes apresentava os instrumentos e os alunos escolhiam de acordo com a suas afinidades. Segundo Araújo (2019), o capitão sabia todas as digitações dos instrumentos e ensinava cada aluno individualmente. Logo em seguida os alunos aprendiam algumas escalas e depois eram direcionados aos repertórios.

Como percebido na fala de Araújo (2019) o perfil dos alunos eram em sua maioria de baixa renda. Um outro ponto importante é que mesmo não tendo restrições quando ao sexo dos alunos, haviam poucas mulheres na banda, sendo mais específico, passaram pela Associação; Maria do Carmo, Fernanda Magalhães e Fernanda Sena.

As análises das entrevistas indicam que a vontade dos alunos de viverem uma carreira musical foi crescendo a cada dia. Entre uma partitura e outra, e ensinamentos musicais vindo por intermédio do maestro, os alunos almejavam um sonho de se tornar músicos profissionais.

No entanto, os recursos eram poucos, a banda embora registrada desde 2000 como um projeto social, nunca houve investimento por parte de instituições governamentais. Mas eles seguiam fazendo suas apresentações tanto pela cidade de Piracuruca como em cidades vizinhas. Cardozo (2019) conta que parte dos recursos financeiros eram de empresários amigos de Dr. Mário, no qual ele recebia esses recursos e custeava pequenas despesas da banda, e eventualmente concedia bolsas para aquelas alunos que se destacavam e que também tinha chegado a fase adulta da vida. Em troca dessas doações a banda por algumas vezes viajava à Fortaleza e fazia algumas apresentações em empresas doadoras.

As pessoas se orgulhavam sim, certo dia da semana a gente entrava em forma e saíamos em uma cadência desfilando pelas ruas, tocando aquele dobrado. Onde a gente passava o povo levantava pra ver aquela organização, aquela coisa maravilhosa que a gente tocava, e nós éramos admirados. (ARAÚJO, 2019)

Um evento que a banda sempre se fazia presente e que tinha bastante visibilidade do público, era o festejo da padroeira da cidade, que acontece dentro de dez dias no mês de julho, e conta com a visita de várias pessoas de muitas cidades. Eles geralmente tocavam no início e no fim de cada cerimônia, e todos ali ficavam para ver os sons emitidos pelos instrumentos. Aguiar (2019) lembra também que eles desfilavam todos os anos no natal, tocando as músicas natalinas em ritmos de dobrado, como também eram sempre chamados para apresentar-se em igrejas evangélicas da cidade, tocando os hinos outrora conhecidos pelos fiéis.

Na época do funcionamento da associação, a cidade tinha poucos meios de recreação para as crianças jovens e adolescentes. O mundo globalizado e informatizado como vemos hoje, ainda não tinha chegado para os pouco mais de 26 mil habitantes. As crianças estudavam em um turno do dia, e tinha o dia inteiro livre, o que os levava a procurar modos de preencher com outras atividades, como por exemplo; brincar na rua, andar de bicicleta e jogar bola em campinhos de areia. As atividades eram sempre em grupo, e se resumia em atividades físicas. Um ponto de vista percebido nesse sentido, era o rumo social que essas crianças teriam para a vida. Araújo (2019) afirma que a associação mudou o direcionamento de sua vida, uma vez que a região onde ele morava era marginalizada, e seus amigos na época não lhe incentivava a querer ser uma pessoa melhor. Na Figura 2 vemos a Banda tocando no terraço de um casa aparentemente carente de Piracuruca.

**Figura 2** - Música na comunidade



**Fonte:** Arquivo pessoal do entrevistado Josué de Carvalho Araujo (2019)

De acordo com os entrevistados, o então fundador da associação Dr. Mário Machado, candidatou-se a prefeito da cidade de Piracuruca por duas vezes. Uma delas, o regente também concorreu ao pleito de vereador junto com outro componente da banda, numa tentativa de gerar força ao partido. No entanto, eles não obtiveram êxito em todas essas tentativas de entrar na política.

Em seu discurso, como candidato a prefeito, o Dr. Mário geralmente demonstrava uma preocupação na questão de esporte e lazer, assim como também com a cultura da cidade. Vale ressaltar que com recursos próprios ele construiu um pequeno estádio de futebol e começou a fazer uma escola que ficava dentro do mesmo complexo. Conforme os entrevistados, todos esses investimentos não tiveram retorno, o que o levou a se desgostar da cidade e abandonar todos esses projetos, contribuindo também para ao fim da associação em 2008. Segundo Cardozo (2019) ele era o único mantenedor da banda, e quando deixou a cidade, teve que descontinuar o pagamento para o maestro e fechar as portas da associação. Os instrumentos que estavam na posse dos alunos tiveram que ser devolvidos, e hoje estão em um prédio abandonado.

Se a banda tivesse sido levada também por outras pessoas, por alguns empresários da cidade ou pessoas que trabalhavam com cultura... mas a gente nunca teve um apoio geral da população. [...] Os instrumentos são caros, a manutenção é cara. [...] Se tivesse como alguém ter mantido... ao menos um líder, ao menos uma liderança.... pagando um salário dessa liderança, pra estar a frente, pra fazer essa renovação. [...] Por mais que o projeto não tivesse como manter aquelas pessoas que vai na faixa de 18 a 20 anos, precisam de um salário, vai trabalhar em outra coisa, é normal, mas as crianças, elas sempre se renovam, sempre vai ter crianças, sempre vai ter adolescentes. (CARDOZO, 2019)

Como conta Aguiar (2019) o Maestro Nobre teve que voltar para Parnaíba onde morava a sua família. Os músicos por sua vez, passaram a se reunir em casas de amigos ou em praças para tocar. Alguns com instrumentos emprestados, outros com instrumentos que conseguiram comprar ao decorrer do período da banda. Assim a cena musical bandística, embora mais tímida, não ficou parada.

## **CONCLUSÃO**

Conforme compreendido por meio desta pesquisa, as bandas de música na cidade de Piracuruca iniciaram-se por intermédio de iniciativas informais, cujos os conhecimentos musicais dos primeiros participantes não eram oriundos de uma formação acadêmica de ensino. Contudo, após a criação da Associação Médico-Cultural Francisco José de Assis, por Dr. Mário Machado, houve os primeiros indícios de uma educação musical continuada, que possibilitou às pessoas, sobretudo os jovens, pudessem aprender a tocar determinados instrumentos, acrescentando a cultura da cidade neste sentido.

Sendo assim, as questões relacionadas ao ensino de música eram ministradas pelo professor Nobre - regente de música do projeto. Embora o nível dos aprendizes fossem bastante heterogêneo, o método utilizado pelo maestro Nobre era eficiente para a proposta da Associação, que tinha como objetivo principal formar os alunos para tocar na própria banda. As aulas eram em sua maioria de maneira expositiva

com o uso de poucos recursos didáticos, pois os recursos financeiros eram poucos e quase que exclusivamente angariados pelo fundador. Vale resaltar que o Dr. Mário provia cadernos pautados e instrumentos musicais para os alunos, bem como ajuda de custo para alguns participantes.

Em pouco tempo a Associação cresceu, chegando a fazer apresentação com mais de 40 participantes. As festividades mais conhecidas da cidade começaram a ter mais atratividades musicais, pois a banda frequentemente estava presente para fazer alguma participação, bem como em regiões conterrâneas. O repertório embora fosse em sua maioria em ritmo de marcha ou dobrado, poderia ser adaptado assim que o Dr. Mário ou o maestro Nobre achasse necessário, pois desde modo trazia uma versatilidade musical agradando uma quantidade maior de público.

Os projetos de associações culturais, geralmente tem como missão promover a qualidade social de uma região, seja por meios diretos, promover atividades que estão contidas no cronograma formal da instituição, ou de forma indireta, alcançando pessoas com a arte no sentido crítico quando em apresentação ao público. Neste sentido a Associação Médico-Cultural Francisco José de Assis realizou um importante trabalho nos anos de 2000 à 2008 na cidade de Piracuruca-PI, por intermédio da banda que alcançou dezenas de crianças, jovens e adultos, ensinando-lhes música, bem como contribuindo para o crescimento profissional dos mesmo.

Em conclusão, a Associação ao longo de suas atividades lograram várias vitórias, quanto as questões sociais dos seus participantes, bem como os conhecimentos musicais absorvidos pelos alunos. No entanto, distinguir-se destes o perfil político, pois naquele contexto o envolvimento por parte de seus organizadores não trouxeram benefícios, uma vez que houve um descontentamento por parte do fundador em relação a comunidade e aos músicos, resultando em uma série de eventos que culminaram no encerramento da banda. Todavia, hoje os músicos são gratos pelos conhecimentos obtidos naquela época, e relatam com esperança em poder participar de novos projetos musicais que possam acontecer.

## REFERÊNCIA

BINDER, **Fernando Pereira**. **Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889**. 2006.

CARVALHO SOBRINHO JOÃO BERCHAMANS **Pautas de investigação musical ao estudo de texto e contexto**. 2012 livro.

COSTA, Abimael de Moura. **Música no escolão do mocambinho : história da banda Luiz Gonzaga (1991-2017)**. 2018.

FAGUNDES, Samuel Mendonça. **Processo de Transição de uma Banda Civil para Banda Sinfônica**. 2010.

FERREIRA FILHO, JOÃO VALTER. **História e memória da educação musical no Piauí: das primeiras iniciativas à universidade**. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Universidade Federal do Piauí-UFPI). Teresina.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MACHADO, Iran de Brito. **Piracuruca, Iniciando geografia e História.Piracuruca**: Edição Gráfica da Secretaria Municipal de Educação, 2008.

Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 11.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar**. 2010 livro.

MONTI, Ednardo Monteiro G. **Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as Representações Sociais da Era Vargas**. 2009. p. 40, 71. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 11.

**PARTE 2**  
**HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES**



# EDUCAÇÃO DE NEGROS ESCRAVIZADOS: AMPLIANDO OLHARES SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

*Adauto Neto Fonseca Duque<sup>1</sup>, Maria Alveni Barros Vieira<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Em breve revisão da bibliografia nacional e piauiense cujo objeto de estudo é a educação de negros escravizados no sertão do Piauí nos leva aos anos entre 1700 a 1822. A escravidão no Piauí, vem sendo amplamente estudada nos programas de pós-graduação<sup>3</sup>. Ao buscarmos referências à educação dos escravos destacam-se alguns poucos trabalhos elaborados acerca do estabelecimento escolar rural criado na década de 1870 para os filhos dos escravos libertos pela lei de 28 de setembro de 1871<sup>4</sup>. Trata-se de uma temática pouco explorada pelos historiadores da educação piauiense, mas podemos pensar numa ampliação de pesquisas a exemplo de Falci (1995) ao versar sobre as sociabilidades educativas de meninos e meninas no Piauí colonial.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí – UESPI / duqueadauto@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI / alvenibarros@bol.com.br

<sup>3</sup> Ver: Brandão, 2005; Carvalho, 2013; Costa, 2014; Lima, 2005; Silva, 2014.

<sup>4</sup> Lei do Ventre Livre. Tornou livre os filhos das escravas nascidos após a data de sua assinatura pela Princesa Isabel.

A suposta ausência negra entre os sujeitos da educação no Piauí colonial, nos permite enfatizar a relevância do tema a ser ainda investigado, analisado e discutido pela academia. Ressalvamos, ainda, que o interesse na temática apresenta-se como uma possibilidade ímpar de mapear estudos sobre comunidades quilombolas no semiárido Piauiense. Nesses espaços saberes e práticas culturais são transmitidas através das gerações sem precisar da presença de instituições formais de educação. Faltou-nos, porém, maiores conhecimentos das sociabilidades educativas ancestrais e mesmo explicações das complexas relações sociais historicamente estabelecidas entre os senhores da terra e do gado e os trabalhadores escravizados, assim como das relações entre sociedade, educação e escravidão para melhor análise das narrativas.

Para falarmos sobre relações sociais em espaço de cativeiro é preciso ter em mente que ser escravo no Piauí colonial definia a condição de exclusão de uma forma escolar de socialização. A historiografia consagra os esforços oficiais de escolarização somente para crianças e jovens brancos, indígenas, mamelucos e mulatos livres. Os negros escravizados estavam (supostamente) fora das atenções dos agentes escolares coloniais.

O processo educativo da criança e do jovem negro escravizado no Piauí colonial, acontecia por formas variadas, no âmbito doméstico e nos espaços destinados aos rituais da fé e do trabalho, através de relações cotidianas que objetivavam construir a identidade da servidão, adestrar corpos e almas, ensinar hábitos, costumes e habilidades, preferências, obediências e pertencimentos. No campo das hipóteses conjecturamos, excepcionalmente, meninos e meninas negros escravizados tiveram acesso aos saberes escolares e aprenderam a ler, escrever e contar.

Em arquivos públicos e privados é possível encontrar fontes para estudos sobre a história da educação da população negra escravizada no Piauí colonial, mas pesquisar a escravização de crianças e jovens não pode ser um olhar apenas no sistema econômico, mas, também como “[...] um processo de educação pelo medo, que disciplinou condutas, definiu hierarquias sociais, forjou sentimentos e valores” (BAS-TOS, 2016:743), ampliando-se as possibilidades das análises histórico educacionais no contexto escravista provincial.

Ampliando o olhar sobre pesquisas na História da Educação no Piauí é possível um diálogo entre educação formal e não formal, sociabilidade e escravidão na sociedade colonial, revelando aspectos importantes da própria formação sociocultural brasileira. Há um caráter de pensar na construção da memória e a história das permanências e transformações sócio educacionais ocorridas em tempos idos, mas com reverberações em nossa contemporaneidade.

Quanto ao objetivo do artigo destacamos apresentar um referencial teórico baseado em 15 livros, 5 artigos de circulação nacional e 3 teses de doutoramento que discutem práticas e dinâmicas de sociabilidades educativas desenvolvidas junto a população negra escravizada no Brasil e no Piauí. As obra citadas não estão em um banco de dados específico, mas contemplam a temática educação, sociabilidade e espaços educativos. As interpretações sobre essas dinâmicas educativas aparecem em obras que tratam de temas específicos como legislação ou processos nos quais estavam envolvidos negros escravos. Como exemplo podemos citar o livro *No meio das galinhas as baratas não têm razão – a Lei de 10 de junho de 1835: os escravos e a pena de morte no Império do Brasil (1822-1889)* no qual aparecem diversos casos de escravos acusados de assassinatos. A observação aqui é pelo fato de na tomada de depoimentos os negros acusados sempre se declaravam culpados. No entanto, diante do juiz apresentavam outras versões e chegavam a dar versões nas quais suas ações não configuravam casos de vingança contra seus senhores. Assumir o crime tinha uma pena a ser aplicada, mas não levaria à morte como nos casos nos quais ficava configurado crime de vingança.

Não só de perseguições e crimes vivia-se no mundo da escravidão e para tal podemos visualizar a cultura através da música no mundo pós-escravidão. De acordo com Paul Gilroy (2001) performances nos esportes, dança e música de diferentes grupos negros são resultados de processos de recriação constante dos escravos em terras americanas, capacitando na diversidade das expressões corporais e mentais. Traduzindo espaços de concretização de conhecimentos ancestrais e reconfigurados em formato de ações físicas.

## DESENVOLVIMENTO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para viver, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007:07).

De forma vívida Carlos Rodrigues Brandão inicia a obra intitulada “O que é educação?” para explicar a inexistência de uma forma única de socialização dos indivíduos e de um único modelo de educação, posto que, essa pode ser realizada em tempos e espaços variados, envolvendo diferentes saberes, sujeitos educativos e sujeitos educadores. Ao sentenciar que “Ninguém escapa da educação” temos uma afirmação preciosa aos pesquisadores da história da educação que pretendem adentrar o universo das experiências educativas de um povo em um período marcado pela ausência de estruturas escolares mantidas e incentivadas pelos governantes. Investigar a educação em diferentes contextos obriga os estudiosos a ampliar o campo de observação, objetivando explorar e entender um conjunto complexo de mecanismos sócio culturais que constituem os atos de ensinar e aprender.

Leituras realizadas acerca da história da educação no Piauí colonial, nos permitem inferir que na Capitania os saberes práticos e escolares foram constituídos em espaços rurais nos quais a criação extensiva de gado *vacum* e cavalariagem garantia o equilíbrio de forças comerciais e constituía a base de riquezas dos senhores de terra. A atividade com o gado não exigia mão-de-obra com ampla especialidade, retirando das autoridades a obrigatoriedade do investimento em atividades educativas consideradas onerosas à administração colonial.

Nesse cenário o filho do colono foi educado nos seminários e colégios católicos que estavam instalados nos núcleos urbanos centrais e sertanejos, mas, principalmente, nas escolas de primeiras letras de modalidade doméstica que se disseminou no interior das casas de fazendas, ditadas pela carência de conhecimentos básicos da leitura, da escrita, dos cálculos aritméticos e das regras de bons costumes. Em

tese de doutoramento sob o título “A educação destinada a algumas crianças no Piauí (1730-1859)” Maria Alveni Barros Vieira aponta o cenário no qual está inserido as crianças e educação na província do Piauí. Escola ou forma de escolarizar “de forma doméstica ou particular” estão presentes no cotidiano do trabalho das fazendas.

Ainda no contexto da educação – numa ideia de elitização e até politização do conhecimento – temos a tese “Entre vaqueiros e fidalgos: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850)” de Marcelo de Sousa Neto na qual temos uma ação organizada de forma particular e direcionada aos filhos da elite da província do Piauí. Nada mais perceptível e orgânico do que a elite provincial desejar a escolarização de seus filhos. A presença de escravos na fazenda/escola descrita na tese demonstra não a contradição do sistema, mas a própria formatação da sociedade. E nos leva a pensar se esses escravos tinham acesso aos ensinamentos colocados à disposição dos homens brancos e de elite que frequentavam a fazenda.

Na colônia Brasil a diversidade de sujeitos envolvidos nos processos cotidianos nos levam, de acordo com Fonseca (2009), a perceber práticas educativas diferenciadas e realizadas em grupos ou individuais. Os discursos de civilidade como prática formadora de comportamentos repassados na colônia permitem apreender uma certa exigência de ambientes escolares ou não escolares para reforçar os mecanismos de manutenção da ordem econômica vigente. E essa civilização a ser construída perpassa pela educação das crianças brancas ou de cor, livres ou escravizadas.

Em esforço para aproximar as discussões relativas à história da escravidão com a história da educação, tentando compor uma perspectiva analítica que possa contribuir para se ampliar a compreensão do processo de organização da sociedade escravista, Fonseca (2002, p.125) observa que “Ao fazer referência à educação dos escravos, devemos ter em mente as práticas educacionais que eram anteriores ao modelo escolar e que não possuíam qualquer semelhança com as práticas generalizadas a partir do processo de escolarização”. Uma educação institucionalizada e amparada em legislação vigente não tem amparo como objeto de estudo. Todavia, definições outras e práticas também diferenciadas devem ser percebidas e estudadas com aprofundamento.

Diante da concepção de educação que intencionamos trabalhar, elegemos como sujeitos históricos da investigação indivíduos em condição de escravizados. Ariscando a crítica ao mecanismos conceituais e práticos e em detrimento do escravo adulto desejamos apontar as condições das crianças. O fato de que as crianças nascidas como escravas não haviam conhecido a liberdade, tampouco um outro modelo de organização social, deveriam ser socializadas a partir da sua própria condição de elemento servil. Condição a qual o formato de educação formalizada não teve reverberação.

Em estudos acerca da história da criança e da família na Europa Ariés (1981) afirma que, até o final do século XVIII, as categorias de idade das crianças e dos jovens eram definidas como primeira infância de cinco a seis anos, podendo ser prolongada para os dez anos de idade. A segunda infância (dez – catorze anos) não se distinguia da adolescência (quinze – dezoito anos) e nem da juventude (dezenove – vinte e cinco anos), eles frequentavam a mesma classe escolar. Na condição de cativo e nas colônias de além mar essa caracterização ainda está por ser conhecida com profundidade.

Embora essas categorias de idades e a forma de ver o jovem e principalmente a criança como sujeitos propícios a uma moldagem educativa, tenham sido transmudado para o Brasil na bagagem cultural dos colonizadores, elas não se aplicariam aos escravos. Segundo Mattoso (1996), as crianças e jovens escravos não se enquadravam na concepção de infância europeia, trazida e adaptada pelos jesuítas. Eram vistas como escravos em potencial que se diferenciavam do escravo adulto pelo tamanho e pela força.

Nessa perspectiva, infância, juventude são fases curtas nas quais os indivíduos aprendiam as condutas sociais e adquiria as artimanhas de sobrevivência, frente à ordem senhorial escravista. Nas palavras da autora “[...] a escravidão pesa nos ombros do filho da escrava. Essa idade de sua vida que vai dos 7 aos 12 anos, não é mais uma idade de infância, porque sua força de trabalho é explorada ao máximo, exatamente como o será mais tarde também” (MATTOSO, 1996, p.51).

No contexto do Piauí colonial a vida da criança e do jovem escravizado parece seguir itinerários semelhantes, quando resguardadas as devidas diferenças dos modos de produção. Muito embora não apresente os períodos de vida do sujeito escravizado, a pesquisa rea-

lizada por Brandão (1999) sob o título “O escravo na formação social do Piauí: perspectivas do século XVIII” aponta os trabalhos desenvolvidos diariamente nas fazendas pelos escravos negros. Eram atividades cotidianas, repetitivas, cansativas, mas que precisam de saberes especializados ou elaborados dentro dos padrões de época, tais como a produção de telhas e marcenaria.

As longas memórias do jesuíta Domingos Gomes (post. 1722), nos descreve a vida dos escravos nas fazendas de gado, vivendo longe dos senhores que moravam na Bahia. Havia escravos com famílias constituídas; escravos-vaqueiros percorrendo, em lombos de cavalos, a vastidão da caatinga para o recolhimento dos bois; escravos que transformaram suas residências em prostíbulos; escravos que não cumpriam os sacramentos da Igreja; escravos que, na opinião do sacerdote, precisavam ser educados nas civilidades de Deus e de El Rei.

Nesse contextos, as obras consultadas nos proporciona olhar investigativo sobre o negro escravizado como sujeito histórico, recebendo sacramentos (batismo, casamento, confissão). E, mesmo na condição de escravo negociava gados e outras minudências, resistia a vida em cativo, estabelecia redes de sociabilidade, difundia sua música, sua religião e modos de falar, conquistava espaços de mobilidade e autonomia. Os caminhos estabelecidos por esses sujeitos são aqui percebidos como atos de civilidade aprendida. O que nos coloca a questão de como e onde aprenderam? As respostas surgem em pesquisas e referências sobre escravidão, mas não esgotam as possibilidades de leituras sobre o tema.

No cenário complexo do Brasil, em referência aos negros, problematizamos educação, mas também o espaço de lazer e organização social. Temos aqui uma obra sobre Sobral (Ceará) com o título “Irmandade e festa: Rosário do Pretos de Sobral (1854-1884)” na qual Raimundo Nonato Rodrigues de Souza ressalta a participação de negros livres, libertos e cativo na irmandade do Rosário dos Pretos e podendo, inclusive, na condição de escravo, assumir cargos considerados complexos. Tesoureiro, administrador, rei, rainha eram funções para indivíduos com ilibada reputação e conhecimento. O que nos leva a pensar em negros escravos com escolaridade suficiente para concorrer aos cargos da Irmandade. Além disso, Souza ressalta a que “um dos mecanismos de aprendizagem estava relacionado a decorar pergun-

tas e as orações repetidas no terço”. Em Sobral a igreja assumiu uma função educativa (instrução) na catequese, nas orações, nos mistérios da fé e da religiosidade.

As reflexões acerca da escravidão como uma prática educativa de formação da criança e do jovem escravizado para o cumprimento das obrigações inerentes à sua condição de cativo pode ser encontrado em obras clássicas sobre o mundo da escravidão, a exemplo de Chalhoub (1990) e Slenes (1999). Ambos demonstram aspectos de vivência dos negros escravos durante um período que tem por base de trabalho a mão-de-obra escrava. E mesmo na condição de escravos reagem a determinadas ações de senhores e comerciantes:

Apesar de afirmar em seu depoimento que foi “influído” pelos outros negros na sua decisão de participar da agressão a Veludo, Bonifácio prossegue descrevendo com detalhes as ações e confessa que partiu na linha de frente ao lado do pardo Francisco, também baiano, sendo que fora ele Bonifácio quem dera as primeiras cacetadas. Ele justifica sua atuação no movimento pela “raiva” que tinha do comerciante, mas explica que os outros foram movidos pela recusa em serem vendidos para uma fazenda de café (Chalhoub, 1990:31).

Ao relatar com detalhes o enredo de uma agressão é possível perceber uma ação coordenada e justificada pela raiva de “comércio infame” se fazia de seus corpos. Essa consciência não veio aleatoriamente, mas podemos aqui vislumbrar a ideia de conhecimento, de entendimento da condição a ser negada – de ser escravo.

Visualizar possíveis mecanismos e espaços educativos ampliamos olhares sobre a família escrava. Temos aqui a singularidade do trabalho de Robert Slenes (1999) ao apontar a senzala como local de fecundidade familiar, portanto também espaço para sociabilidades educativa, nas quais o casamento entre escravos demonstrava percepções sobre o espaço ocupado. Essa leitura da realidade de cativo, mas criando estratégias mostra um conjunto complexo de organização como sujeitos capazes e recebedores de informações e utilização de saberes próprios dos brancos livres – tais como pensar a longo prazo e conquistar autonomia.

No contexto da escravidão também ressaltamos as permanências e vivências tradicionais em comunidades quilombolas que enfatizam os saberes herdados pela transmissão oral (GOMES, 2006). Essa longa duração de saberes repassados mostram a natureza e dimensão de uso dos conhecimentos práticos envolvidos na construção da sociedade brasileira.

Na educação, específica aos negros escravos, há um silenciamento profundo capaz de gerar uma invisibilidade na historiografia educacional e retira do escravo a condição de sujeito ativo no processo social brasileiro (Fonseca, 2007). É um desafio para historiografia brasileira inserir Educação e Escravidão como temas, construir fontes e destravar a invisibilidade que expropria da história colonial atos educativos direcionados aos escravos. Cabe crítica ao produzido, análise do conceito de educação e seu direcionamento à formação dos escravos (Fonseca, 2002).

De acordo com Bastos (2016) “Tratar da educação dos escravos no Brasil, no período colonial e imperial, é abordar uma história de exclusão, de desigualdades sociais, discriminação e subtração da cidadania, que se reflete ainda no século XXI, e também na historiografia da educação brasileira”. Marcada por lacunas impostas por discursos de ausências de fontes. O que podemos aqui considerar como olhares não problematizados sobre fontes existentes em arquivos públicos e privados.

## **METODOLOGIA**

A proposta dessa revisão bibliográfica aporta-se em referências sobre o tema escravidão; educação, sociabilidades educativas, espaços não formais de educação. Não trabalhamos com uma plataforma definida de produção e circulação de pesquisas, mas escolhemos obras clássicas e recentes de história do Brasil, História da Educação e História da Educação no Piauí. Especificamente, sobre o Piauí são obras com abordagem e tratamento das fontes que nos apresente uma problemática que explanações históricas tradicionais acerca da educação de negros escravizados e o mundo educativo construído em seu entorno.

Os discursos recorrentes ainda são de antagonismo entre uma população de negros escravizados, vivendo em uma sociedade de criadores de gado no sertão do Piauí colonial e a ausência de educação entre esses escravos. A educação aparece como elemento de monopólio apenas dos indivíduos abastados. Fato que demonstra a ênfase dada a educação escolar e a imperativa negação de outras formas e “dimensões dos processos educativos possíveis na América portuguesa” (Fonseca, 2009).

A organização das obras citadas ao longo do texto nos ajuda a organizar uma proposta de fazer uso de fontes administrativas, estatísticas, testamentárias, policiais e cartoriais que possam ampliar temática escravidão o educação. Assim, podemos contar com vasto material, como artigos e teses, que estão em formato digital.

Como exemplo temos o documento Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, Artigo nº 4 do Título II, Livro I que conceitua o ato de educar ou socializar nos moldes da civilização europeia ocidental:

[...] todas as pessoas, assim eclesiásticas como seculares, ensinem, ou façam ensinar a doutrina cristã à sua família, e especialmente a seus escravos, que são os mais necessitados desta instrução pela sua rudeza, mandando-os á Igreja, para que o pároco 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 Deus, e da Santa Madre Igreja, [...]

A documentação digitalizada decorre de diferentes arquivos como a Biblioteca Nacional Digital, na qual podem ser consultados os Documentos Avulsos da Capitania do Piauí; os arquivos da Torre do Tombo Digital; os arquivos do Projeto Resgate (UNB). Lista-se a Revista da Biblioteca Nacional e as Revista dos Institutos Históricos e Geográficos. Em formato físico constam os documentos do Arquivo Público do Estado do Piauí que abriga acervos do Piauí Colonial e Imperial.

O trabalho de organização de obras sobre o Piauí tem um recorte cronológico o ano de 1700, início do processo de ocupação e uso efetivo das terras denominadas sertão do Piauí, cujos documentos produzidos no período revelam a presença de negros escravos inte-

grante o projeto colonizador português. O ano de 1822 marca uma nova fase política e administrativa brasileira, o Primeiro Reinado (1822-1831).

A historiografia brasileira e piauiense indica que no século XVIII o poder centralizado na metrópole mantinha estreito controle social do negro. Nesse caso a relação entre educação e escravidão são faces de um mesmo projeto de poder e controle social, pois manter ou não manter estrutura educacional é demonstração de força na colônia. Contudo, esses temas ainda são recorrentes e ganham maior ênfase em produções de teses e dissertações sobre século XIX.

A proposta tem caráter apresentar, descrever e fazer uma leitura de obras que na integração entre História e memória da educação pontam lacunas sobre educação e conhecimento direcionados pelo Estado Português aos negros escravos. Entendemos que havendo o mundo do trabalho especializado ou de baixa capacidade intelectual é perceptível que esses sujeitos receberam, produziram e foram capazes de transmitir saberes essenciais ao seu universo de trabalho e vivência cotidiana.

A leitura de aprofundamento nos permitiu visualizar formas e tradução de atos de educar numa sociedade marcada pela aridez do trabalho e da convivência sócio cultural no qual o senhor mandava e o negro escravo era obrigado a tender. Mas, mesmo esse ato mecânico de fazer as vontades de seu senhor era algo que precisava ser aprendido. E se aprende com alguém ou com a observação daquilo que por alguém está sendo feito. A condição de cativo não era capaz de tirar do negro sua capacidade de aprender e de ensinar aos seus de convívio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como trata-se de um artigo de revisão podemos elencar como resultados a ampliação do olhar sobre a produção que trata da temática escravidão e presença de espaços ou instituições educativas durante o sistema escravista brasileiro. É possível identificar obras em formato de livros, artigos e produção acadêmica em nível de pós-graduação que levantam a tese de que mesmo no sistema de cativo é visível a presença educativa e suas práticas de transmissão de conhecimentos.

O trabalho, a igreja, a convivência cotidiana entre sujeitos de diferentes matrizes e percepções socioculturais formavam a sociedade colonial e imperial brasileira. E nessa sociedade estavam os negros escravos também formatando suas formas de vivenciar a dinâmica do mundo do trabalho e educativo. Fato que nos permite elencar dados implícitos em diferentes pesquisas sobre escravidão e educação dirigidas aos escravos.

Consultando as obras apresentadas vislumbramos temas referentes a educação e trabalhos como coroação de reis de Congo no Brasil, as festividades religiosas do cristianismo miscigenado aos ritos africanos, as execução da caridade realizada pelas irmandades traduzem e deslumbram negros escravos ativos na sociedade fora do marcante espaço da escravidão.

Esses sujeitos que se fazem presentes em dias santos, festas, comemorações e reivindicações de espaço conquistaram dos pesquisadores olhares menos turvos para ver além do trabalho. As sociabilidades educativas e a educação num formato único não encontra uma documentação específica, mas está espalhada em formas outras estão como pistas a serem seguidas em diferentes formas de pensar o escravo no Brasil.

No Piauí os trabalhos sobre escravidão também vão formatando fontes e desnudando mecanismos de educação e espaços de escravos que são mistura de locais de trabalho e sociabilidades. Nesse contexto, não há ausências de fontes e sim documentos ainda a serem explorados. Nesse artigo tentamos não ser inédito, mas apresentar o que está circulando com outras temáticas e carentes de novas interpretações.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2º Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A educação dos escravos e libertos no Brasil**: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p.

743-768, maio-ago. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense: 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação social do Piauí:** perspectivas do século XVIII. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 1999.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Francisca Raquel da. **Escravidão e conflitos:** cotidiano, resistência e controle de escravos no Piauí na segunda metade do século XIX. Teresina: EDUFPI, 2014.

FALCI, Miridan Britto Knox. **Escravos do Sertão:** Demografia, Trabalho e Relações Sociais. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível. O negro na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**, v.7, n.1 (13) 2007, p.11-50.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE** n° 4 jul./dez. 2002.

FONSECA, Thais Nivea de Lima e. **Letras, ofício e bons costumes.** Civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GILROY, Paul. **O atlântico negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34. Rio de Janeiro: Iniversidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. **História de quilombolas.** Mocambos e

comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte**: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822-1871. Passo Fundo: UPF, 2005.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O Filho da Escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). In: Mary del Priore (org). **História da Criança no Brasil**. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 1996.

SILVA, Mairton Celestino da. **Batuques na rua dos negros**: escravo e polícia na cidade de Teresina, séc. XIX. Teresina EDUFPI, 2014.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações da família escrava, Brasil sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUSA NETO, Marcelo. **Entre vaqueiros e fidalgos: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850)**. 357 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA, Raimundo Nonato Rodrigues de. **Irmandade e festa: Rosário do Pretos de Sobral (1854-1884)**. Fortaleza: Edições NUDOC, 2006.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **A educação destinada a algumas crianças no Piauí (1730-1859)**. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

# **A CULTURA ESCOLAR DO GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA (1939-1971): NOTAS DE PESQUISA**

*Maria Dalva Fontenele Cerqueira<sup>1</sup>.*

## **INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa toma como objeto de estudo o Ginásio São Luiz Gonzaga, instituição educativa confessional católica fundada na cidade de Parnaíba na final dos anos 30 do século XX, com a finalidade de atender com educação católica a juventude masculina parnaibana. No estudo que tem como objetivo compreender o processo de criação, organização e funcionamento do Ginásio São Luiz Gonzaga, bem como as transformações que a escola passou no período pesquisado apresenta como recorte temporal os anos compreendidos entre 1937, quando a escola foi criada por Ozias de Moraes Correia, estendendo-se até a promulgada a lei 5692/71 que dentre outras medidas, aboliu o exame de admissão, transformou as escolas em Unidades Escolares, com isso a escola passa a se chamar Unidade Escolar São Luiz Gonzaga, como recorte espacial a cidade de Parnaíba, onde se localiza a escola.

Na realização da investigação sobre o processo histórico do Ginásio São Luiz Gonzaga foi adotado o entendimento de Justino Magalhães, segundo o qual “conhecer o processo histórico de uma insti-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, dalvaclio@gmail.com

tuição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos e projetivo, representações, tradições e memórias, práticas, envolvimento e apropriação". (MAGALHÃES, 2004, p. 58).

A motivação para a realização da pesquisa foi compreender o processo de criação do Ginásio São Luiz Gonzaga, instituição escolar confessional católica, exclusivamente masculina criada no final da década de 1930, por um membro da elite parnaibana com apoio do Centro Católico, associação católica masculina de Parnaíba.

A constituição das fontes analisadas se deu a partir do "gesto de *separar*, de *reunir*, de *transformar* em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira" (CERTEAU, 2015, p. 69), onde notas publicadas em jornais locais, notícias sobre a fundação da escola publicadas no Almanaque da Parnaíba, documentos do escriturário escolar, publicações na imprensa oficial, recibos de pagamentos de taxas cobradas pela escola, dentre outros rastros deixados pelos sujeitos do passado transformados em fontes na pesquisa.

## **O processo de fundação e consolidação do Ginásio São Luiz Gonzaga**

A fundação do Ginásio São Luiz Gonzaga em Parnaíba deveu-se a iniciativa de Ozias de Moraes Correia com o propósito de atender com educação católica a juventude masculina da cidade, que se ressentia da ausência de uma escola católica de ensino secundário no Município, conforme a notícia publicada no Almanaque da Parnaíba.

Sob os auspícios do Centro católico, em cujo prédio funciona, estabeleceu-se em Parnahyba a 1º de Março deste ano o "Instituto São Luiz de Gonzaga" colégio primário de orientação católica.

Era uma necessidade que se impunha ao nosso meio e realizou-se a boa vontade do Sr. Ozias Correia, representante lecionista na Assembleia Legislativa Estadual e cathólico de atitudes nobres e edificantes que se tem constituído um grande bem feitor de Parnahyba. (ALMANAQUE DA PARNAÍBA, 1938, p. 75).

Como informa o *Almanaque da Parnaíba*, a princípio, a escola iniciou suas atividades com oferta de educação primária, em regime de externato exclusivamente ao sexo masculino, seguindo orientações da Igreja Católica que era contra a educação mista. Com o passar do tempo o projeto educativo instituído para a escola passou por mudanças.

Ao refletir sobre as instituições educativas Magalhães, (2004, p. 69) afirma que “as instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente”, o Ginásio São Luiz Gonzaga ao longo de sua trajetória passou por mudanças, especialmente no que diz respeito à parte administrativa, quando Joaquim Custódio arrendou e dirigiu a escola entre 1950 a 1954 transformou o ensino primário em misto, mas manteve o curso ginasial masculino.

Na elaboração do Estatuto do Instituto Ginásio São Luiz Gonzaga, em 26 de fevereiro de 1937, publicado no Diário Oficial do Piauí, em 1º de fevereiro de 1939, estava previsto no artigo 1º, em seu plano de ensino, a oferta do curso secundário, segundo conta no “Artigo 12 – O curso secundário será organizado segundo as normas do Dec. número 21. 242, de 4 de abril de 1932, constando de cinco anos ou series” (ESTATUTO ... Diário Oficial, 1º de fev. de 1939, p. 11).

Após cumprimento das exigências governamentais, em 1939, o Instituto São Luiz Gonzaga recebeu autorização para ofertar o curso secundário nas modalidades de internato, semi-internato e externato. Na década de 1940, em virtude da promulgação do Decreto-Lei nº 4.244, de 9/4/1942, a escola deixou de se chamar Instituto e passou a se chamar Ginásio São Luiz Gonzaga, tendo sua primeira turma do curso ginasial formada no ano de 1942.

Entre as décadas de 1940 a 1960, o Ginásio São Luiz Gonzaga recebeu alunos de várias cidades do Piauí, Ceará e Maranhão, tendo, assim um reconhecimento no cenário educacional do *status* de convergência e de referência do ensino secundário no Piauí e nos estados vizinhos.

## **O edifício escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga**

Para compreender a história do Ginásio São Luiz Gonzaga se faz

necessário conhecer os espaços<sup>2</sup> ocupados pela escola na cidade. Enquanto instituição educativa, a escola “iniciou suas atividades com aulas nos cursos pré-primário e primário, funcionando inicialmente (dois primeiros anos) no “Centro Católico”, com os trabalhos dirigidos pelos professores José Rodrigues e Silva e Joaquim Custódio” (MENDES, 2012, p. 199). O Centro Católico de Parnaíba, local onde o Ginásio São Luiz Gonzaga funcionou entre 1937 e 1938, “possuía uma biblioteca, era responsável pelo Cine Pio X, antes denominado Cine Teatro Apolo, estava instalado na Praça da Graça” (SANTOS, 2004, p. 21), um dos principais locais de sociabilidades dos parnaibanos entre as décadas de 1930 a 1950.

Nos dois primeiros anos de funcionamento, a escola recebeu “aprovação por parte da sociedade parnaibana do trabalho desenvolvido no Instituto [...]. Com o esperado aumento nas matrículas, o Instituto se transfere para a Praça da Estação, em prédio onde residiu o Dr. Mirócles Veras, à época interventor municipal” (MENDES, 2012, p. 199). A nova sede do São Luiz Gonzaga era uma residência grande com quintal igualmente grande, rodeada por árvores de grande e pequeno porte que servia para o recreio dos alunos. A nova sede ficava afastada do burburinho do centro da cidade, onde inicialmente estava localizado o colégio. No novo endereço, o silêncio era rompido pelas chegadas e partidas do trem na estação ferroviária, que durante as férias era usado pelos alunos do internato para voltarem para suas cidades onde iam passar as férias escolares com suas famílias.

A residência passou por uma reforma para ser adaptada a uma arquitetura escolar para atender as normas prescritas pelo Ministério da Educação e Saúde aos estabelecimentos de ensino secundário que pretendessem solicitar o reconhecimento oficial. Estas normas estavam pautadas nos termos do artigo 51 do decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que determinava: a disposição do edifício, instalações e material didático, dispor de um corpo docente inscrito no 1 CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer, 9ª ed. Petrópolis,

---

<sup>2</sup>CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer, 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RJ: Vozes, 1994. registro de professores; manter na direção da escola uma pessoa de notória competência e irrepreensível conduta moral; oferecer garantias financeiras para o funcionamento da escola no período mínimo de dois anos.

No livro de prestação de contas do Instituto São Luiz Gonzaga (1939-1942), consta que a residência alugada em dezembro de 1938, passou por um processo de adaptação para receber o colégio. Entre Janeiro e fevereiro de 1939, foram realizadas as seguintes adaptações: reforma e construção de um pavimento para sala de desenho; compra de móveis escolares, como carteiras, camas, guarda-roupas, estrados, quadros negros, máquina de escrever; compra de utensílios domésticos para cozinha do internato; mastro para bandeira, livros; uniformes escolares: quepes, camisas, cintos e calças.

O edifício escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga foi construído no bairro Nova Parnaíba, integrando-se aos “modernos” edifícios construídos no bairro nos anos de 1930 e 1940, período definido por Cecília Nunes (2006) como “anos dourados”, ainda segundo a pesquisadora nesses anos “toda a Parnaíba se embelezou e continuou a se ampliar!... Particularmente, no bairro Nova Parnaíba, que era habitado pelas pessoas de classe menos favorecida. Posteriormente, aquele bairro foi invadido pela modernização, com palacetes, bangalôs e residências com amplos terraços e jardins floridos” (NUNES, 2006, p. 349).

### **O ingresso no Ginásio São Luiz Gonzaga**

No Brasil, no período pesquisado, o acesso ao ensino secundário era limitado àqueles que conseguiam aprovação no Exame de Admissão<sup>3</sup>, “uma tradição no país desde o final do século XIX, mais especificamente para o ingresso no tradicional Colégio Pedro II, [...]. Adquiri, contudo caráter obrigatório na Era Vargas, no contexto das reformas impetradas, pelo então ministro da educação, Francisco Campos, nos anos 1930” (PERES; RAMIL, 2019, p. 521). Processo seletivo

---

<sup>3</sup> Instituído pelo Decreto de nº 19.890/1931 permaneceu no sistema educacional brasileiro até 1971, como uma forma de selecionar o ingresso ao ensino secundário.

realizado sob a rígida e criteriosa supervisão do Inspetor Federal de Ensino realizado nas instituições escolares que ofertavam ensino secundário, regido por uma criteriosa banca examinadora formada por professores das disciplinas – Aritmética, Português, História e Geografia - cujo conhecimento era cobrado nas provas realizadas nas modalidades orais e escrito.

No Estatuto do Instituto São Luiz Gonzaga estava previsto a oferta do curso de Admissão, em seu art. 8 informava que a idade mínima exigida pela escola seria 10 (dez) anos. O curso de Admissão organizado “com elementos básico de aprendizagem adquiridos no Curso Primário, o aluno seria preparado para frequentar, com aproveitamento, o Curso Secundário” (ESTATUTO ... Diário Oficial, 1º de fev. de 1939).

Apresentado como uma “verdadeira iniciação cultural”, o Ginásio São Luiz Gonzaga informava, ainda, que os professores do Curso de Admissão iriam fazer “uma conveniente ampliação das matérias constantes dos manuais escolares, de maneira a garantir, sempre, um crescente aproveitamento por parte dos alunos” ((ESTATUTO ... Diário Oficial, 1º de fev. de 1939). Quanto ao período de realização da seleção, o art. 11 informava que “de acordo com as prescrições da legislação educacional vigente, o exame de admissão será feito em duas épocas: no mês de dezembro e na segunda quinzena do mês de fevereiro” ((ESTATUTO ... Diário Oficial, 1º de fev. de 1939), regra que era seguida por todas as instituições escolares do país.

No Piauí, as instituições escolares usavam os jornais para divulgar os cursos de preparação para o Exame de Admissão, como fez o Ginásio São Luiz Gonzaga em dezembro de 1946, sob a direção do professor José Rodrigues e Silva:

#### Curso de Férias

Com o fim de preparar candidatos aos exames de admissão de 2ª época – Fevereiro – o Ginásio São Luiz Gonzaga manterá um CURSO DE FÉRIAS, cujas aulas terão início na próxima segunda-feira, dia 16.

Os interessados queiram dirigir-se à Secretária do Educandário, onde poderão colher todo e qualquer esclarecimento. Parnaíba, 14 – 12- 946.

A DIRETORIA. (O Norte, ano 17, nº 2.100, quinta-feira 19 de dezembro de 1946, p. 4).

Mediante os documentos exigidos e o pagamento da taxa de inscrição, os alunos poderiam se submeter a uma banca examinadora composta por professores e suas respectivas disciplinas que formavam o conjunto de provas orais e escritas, que na década de 1950, segundo livro de registros do Exame de Admissão, era composto pelas disciplinas de Português, Aritmética, História e Geografia sob a vigilância do Inspetor Federal de Ensino.

No Ginásio São Luiz Gonzaga o Exame de Admissão era supervisionado por Joaz Rabelo de Souza, enquanto Inspeção Federal de Ensino, o responsável pela inspeção escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga, como exigência do cargo, acompanhava e supervisionava todas as ações escolares realizadas na escola em um livro Ata.

Aos 2 e 3 dias do mês de dezembro de 1953, respectivamente das 7 às 11 horas, realizaram-se os exames de admissão a 1ª série do primeiro ciclo no Ginásio São Luiz Gonzaga.

Os exames constaram de 4 (quatro) provas escritas e orais, sendo: Português, Aritmética, Geografia e História, tendo como eliminatória a prova de Português, de acordo com a nova legislação em vigor.

Inscreveram-se 45 (quarenta e cinco) candidatos, dos quais 4 (quatro) não obtiveram nota na prova eliminatória, não podendo mais se submeterem as outras provas.

A banca examinadora foi constituída pelos seguintes professores: José Rodrigues e Silva, Joaquim Custódio, Manoel de Melo Lopes Pedrosa, Francisco Pessoa Pereira e Sória Lima dos Santos. Nos exames foram observadas todas as determinações exigidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Os trabalhos de fiscalização foram feitos pelo Sr. Joaz Rabelo de Souza, Inspetor Federal deste Ginásio.

E para constar lavra-se a presente Ata que vai assinada pelo Secretário, membros da banca examinadora e Inspetor de Ensino.

Parnaíba, 3 de dezembro de 1953. (LIVRO DE EXAME DE ADMISSÃO, 1953, p. 9).

Após a realização do exame, os alunos aprovados recebiam um certificado, discriminando as notas obtidas nas avaliações, com as assinaturas do diretor da escola e do inspetor federal para poder realizar matrícula na primeira série do curso ginásial, cuja matrícula realizada na primeira quinzena do mês de março, além do certificado de aprovação no exame de admissão exigia, atestado de vacina, o pagamento da taxa de matrícula, no caso dos alunos internos, o seu enxoval, como era conhecido na época.

Para Lopes (2019, p. 487) “a aprovação no Exame de Admissão, para além de garantir uma vaga no Ensino Secundário e reconhecimento do estudante por sua conquista, podia possibilitar o acesso à bolsa de estudos em escolas privadas, a depender da classificação obtida pelo candidato”, como João Paulo dos Reis Veloso, classificado em primeiro lugar no Exame de Admissão, do Instituto São Luiz Gonzaga, realizado em 19 de dezembro de 1942 e ao se narrar sua história de vida escolar rememora a seguinte situação: “Então fiz todo o ginásio no São Luiz Gonzaga e só fiz porque tirei o primeiro lugar. Havia uma bolsa da prefeitura; uma!” (O BEMBÉM, 2011, p. 6).

As instituições de ensino secundário recebiam subvenção dos governos federal, estadual e municipal o que era traduzido na oferta de bolsas de estudo<sup>4</sup> para os alunos que fossem bem classificados no Exame de Admissão. No Ginásio São Luiz Gonzaga, muitos alunos internos, semi-internos e externos, receberam a bolsa de estudos do Fundo Nacional do Ensino Médio, parcial ou integral, no período pesquisado. Existia uma série de instruções<sup>5</sup> a serem seguidas, que passaram por mudanças a partir da sua criação.

---

<sup>4</sup> A Lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu artigo 90, indicava a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino secundário privados reservar anualmente um percentual dos lugares gratuitos e de contribuição reduzida, para adolescentes cujas famílias fossem necessitadas, com bolsas de estudos ou outras facilidades.

<sup>5</sup> Portaria Ministerial nº 59, de 30 de janeiro de 1956 – expedie instrução para consecução da bolsa de estudos; Portaria nº 6 do Presidente do Conselho de Administração do FNEM, de 16 de março de 1956 – Expedem instruções complementares as Comissões de Assistência Educacional, para a concessão de bolsa de estudo no ano de 1956; Portaria Ministerial nº 222 de 19 de junho de 1957 – Modifica a redação dos artigos 5º, 13º e 18º da Portaria nº 59; Portaria nº 100, de 28 de janeiro de 1958 – Expedie instruções para a concessão de Bolsas de Estudos resultantes de convênio com o FNEM e da outras providências;

## A constituição do corpo docente do Ginásio São Luiz Gonzaga

O ingresso do jovem no Ensino Secundário, modalidade de ensino “delineado como um espaço mais competitivo e menos afetivo” (LOPES, 2019, p. 488), tinha uma estrutura e organização que a diferenciava do ensino primário, “essa modificação advinha da forma de funcionamento desse nível de escolaridade e começa pela substituição da professora primária e seu modo de agir pelo professor do Ensino Secundário” (LOPES, 2019, p. 488-489), requeria dele uma adaptação a esse nível escolar, uma vez essa modalidade de ensino, tinha uma organização própria, a começar pelos saberes escolares selecionados para apropriação dos alunos e a constituição do corpo docente “predominantemente masculino, diferente da escola primária, onde o corpo docente era feminizado”. (LOPES, 2019, p. 488).

Até meados da década de 1940, por falta de uma legislação educacional que regulasse quem poderia exercer a docência no ensino secundário, “muitos jovens intelectuais que ingressaram na docência, entre os anos 1940 e 1950 no Piauí, vinham dos seminários, agências que contribuíram para sua formação cultural. [...] Com a expansão dos ginásios, muitos profissionais liberais eram também recrutados ao magistério”. (ARAÚJO, 2012, p. 90). A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 uniformizou e deu novos contornos a essa modalidade de ensino e a constituição do corpo docente<sup>6</sup>, cujo art. 79, instituiu regras a serem seguidas para os professores que atuavam nesse nível de ensino, tais como: formação conveniente, provimento, remuneração e a obrigatoriedade da inscrição dos professores no Ministério da Educação.

Em consonância com a legislação educacional em vigor, o art. 18 do Estatuto do Instituto São Luiz Gonzaga, tratava da formação do

---

<sup>6</sup>Sobre a constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí cf. ARAÚJO, Romildo de Castro. **A Constituição do Corpo Docente do Ensino Secundário no Piauí (1942-1982)**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

corpo docente, definindo que a escolha do corpo docente passaria por um “critério de verdadeiro selecionamento, de modo a contar, em cada professor, com um integro sacerdote do ensino” (ESTATUTO... Diário Oficial, 1º de fev. de 1939, p. 11). No que diz respeito aos deveres do cargo, o art. 19 informava que “competirá aos professores cooperar, eficientemente, na manutenção da ordem e boa marcha do Instituto”.

Dentre as normas e regras instituídas pela escola, competia aos professores do Instituto São Luiz Gonzaga:

- a) Colaborar com a Diretoria em tudo que, direta ou indiretamente, possa concorrer para o crescente aproveitamento dos alunos e bom nome do educandário;
- b) Comparecendo aos recreios dos alunos, corrigindo-lhes os excessos ou inconvenientes nas brincadeiras e norteando-lhes as atividades lúdicas para que se transformem em processos socializadores;
- c) Chegando ao estabelecimento pelo menos cinco minutos antes do início das aulas e assinando o livro de pontos;
- d) Assistindo as solenidades cívicas e literárias promovidas pelo educandário, sobretudo as seções do “Circulo de Pais e Professores”, além de outras reuniões pedagógicas, quando convocadas pelo Diretor. (ESTATUTO ... Diário Oficial, 1º de fev. 1939, p. 11).

Na década de 1940, o corpo docente do curso ginásial do Ginásio São Luiz Gonzaga estava constituído por um grupo de jovens professores. Como critério de seleção estava o fato de serem ex-seminaristas, recém-formados no Seminário da Prainha de Fortaleza, mulheres pertencentes a associações católicas da cidade. Constam entre os membros do corpo docente da escola conforme os “ordenados e gratificações” pagos em setembro de 1941, figura 30, nomes como dos ex-seminaristas: José Rodrigues e Silva, Pedro de Castro Pereira, Joaquim Custódio, José Rebouças e Macambira, Vicente Martins de Carvalho, Francisco Pessoa Pereira, Luís Melo e do Padre David Augusto Moreira.

Além desses nomes, faziam parte do corpo docente da escola à professora Maria da Penha e o Sargento da Polícia Militar, Adelino, professor de Educação Física. Todos tinham em comum o fato de se-

rem adeptos ao catolicismo, e ter “preparo intelectual socialmente reconhecido” pela sociedade parnaibana, critério definido por Romildo Araújo (2012) como um dos requisitos principais, para ser professor do ensino secundário no Piauí, na década de 1940.

Por toda a década de 1940, o corpo docente do curso ginásial do Ginásio São Luiz Gonzaga foi constituído majoritariamente, mas não predominantemente por homens, tendo a professora Maria da Penha, a “divina mestra”, como a única mulher presente no corpo docente do curso ginásial da escola. Na década de 1950, outros professores passaram a compor o corpo docente do Ginásio São Luiz Gonzaga, aumentando a presença de mulheres no corpo docente do curso ginásial, como por exemplo, a professora Maria Christina Oliveira ingressou na escola para assumir uma turma de alfabetização, e depois passou a integrar o corpo docente do curso ginásial, turmas masculinas e femininas, onde trabalhou até a década de 1960, quando deixou a escola para assumir o cargo de Diretora do Departamento de Educação e Cultura.

No final da década de 1950, o corpo docente em exercício no curso ginásial do São Luiz Gonzaga estava composto por 15 professores, dentre estes, 11 homens e 4 mulheres, todos com registro no Ministério da Educação e alguns inscritos na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino – CADES

### **As festas escolares do Ginásio São Luiz Gonzaga**

As festas escolares foi uma das estratégias usadas para dar visibilidade à escola, que além de possibilitar espaços de socialização, constitui-se no momento em que a instituição escolar usou para criar e difundir uma imagem de escola organizada, moderna, com alunos disciplinados.

As festas escolares são um dos elementos que compunham a cultura escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga. Dominique Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como:

[...] conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e

práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Dentre o calendário do Ginásio São Luiz Gonzaga eram comemoradas festas religiosas e cívicas. Dentre as comemorações católicas que fizeram parte da cultura escolar do Ginásio era comemorado: o dia da Páscoa, o dia de São Luiz Gonzaga, padroeiro da juventude católica, o Corpus Christi, a Primeira Eucaristia, festas de formatura que por acontecerem com a presença do bispo e a realização de missas na capela da escola acabam assumindo uma conotação religiosa.

As festividades cívicas, como parte do calendário escolar de todo o país, eram realizadas com o objetivo de fortalecer o sentimento nacional, o patriotismo, por meio da comemoração de datas instituídas pelo poder público, como: o Dia do Trabalho, de Tiradentes, nome dado ao grêmio escolar, da Bandeira e da Independência do Brasil.

Esta última, comemorada em sete de setembro, momento de manifestação patriótica em que as instituições escolares de todo o país realizavam desfiles e homenagens a figuras tidas como ilustres dentro do panteão nacional, que Parnaíba, a partir da década de 1940, passou a participação do Ginásio São Luiz Gonzaga.

Os desfiles faziam parte da vida social da escola. No dia sete de setembro as ruas se transformavam num grande palco onde os alunos marchavam com uma farda preparada especialmente para aquele momento. No dia sete de setembro as ruas se transformavam num grande palco onde os alunos de instituições escolares públicas e privadas marchavam pelas ruas da cidade.

Pelas principais avenidas da cidade, os alunos do São Luiz Gonzaga saíam em marcha cívica, com sua banda de tambores, seus uniformes impecavelmente engomados, desfilavam pela cidade ostentando sua imagem de escola bem organizada que primava pela educação pautada em valores religiosos e patrióticos.

A população se aglomerava nas ruas e avenidas para ver as escolas passarem. Os professores acompanhavam o desfile vestidos com terno e gravata, para expressar a importância do momento, mantendo o controle disciplinar dos alunos, corrigir hábitos e atitudes inadequadas durante o momento em que a escola se apresentava para a cidade.

## REFERÊNCIA

ARAÚJO, Romildo de Castro. **A Constituição do Corpo Docente do Ensino Secundário no Piauí (1942-1982)**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012.

CERTEAU, Michael de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ESTATUTO do Instituto São Luiz de Gonzaga. **Diário Oficial**, Teresina, ano XI, n. 27, 1º de fev. 1939, p. 11.

INSTITUTO São Luiz de Gonzaga. **Almanaque da Parnaíba**. Parnaíba, ano XV, 1938.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LOPES, Antônio de Padua carvalho. O Ensino Secundário nos livros de histórias de cidades e nas autobiografias. In: CASTRO, Augusto César. (Org.). **Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 483-498.

MAGALHÃES, J. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2004.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação no Piauí**. Sobral: EGUS, 2012.

NUNES, Maria Cecília Sousa de Araújo. A Influência Britânica em Parnaíba-PI. In: ARAÚJO, M.M.B. de; EUGÊNIO, J. K (Org.). **Gente de Longe: histórias e memórias**. Teresina: Halley, 2006, p. 335-360.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Livros Didáticos de Admissão ao Ginásio produzidos no Rio Grande do Sul: acesso ao ensino

secundário. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org). **Ensino Secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís: EDUFMA, 2019, p. 521-548.

SANTOS, Sólida Genuína dos. **Joaquim Custódio e um ensaio sobre a Educação em Parnaíba**. Parnaíba: EdiGraphique, 2004. de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

# O ARQUIVO ESCOLAR COMO FONTE NA PESQUISA SOBRE CULTURA ESCOLAR: O CASO DO GINÁSIO SÃO LUIZ GONZAGA (1940-1970)

*Maria Dalva Fontenele Cerqueira<sup>1</sup>.*

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo discutir a constituição dos arquivos escolares como espaços importantes para a pesquisa em história no campo educacional<sup>2</sup>. Trata-se na discussão baseada na experiência da pesquisa, em andamento, no arquivo da Unidade Escolar São Luiz Gonzaga – Colégio Diocesano, na cidade de Parnaíba, tendo como recorte inicial 1937, data da criação da escola, finalizando em 1971, período em que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases de nº 5.698/71 que trouxe modificações no funcionamento da escola.

No que diz respeito ao trabalho de pesquisa realizado em arquivos, Paul Ricoeur (2018) alerta que “ninguém consulta um arquivo sem um projeto de explicação, sem uma hipótese de compreensão” (RICOEUR, 2018, p. 147). A partir desse entendimento, a visita ao arquivo da Unidade Escolar São Luiz Gonzaga teve como finalidade compreender a cultura escolar da escola no período compreendido entre as décadas de 1940 a 1970, quando a escola era conhecida pelo nome

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Universidade Federal do Piauí – UFPI.

<sup>2</sup> Cf. NAGLE, Jorge. A importância da pesquisa histórica no campo educacional. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (Org). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

de Ginásio São Luiz Gonzaga e oferecia o curso ginasial nas modalidades de internato, semi-internato e externato para a juventude masculina da cidade de Parnaíba.

Na pesquisa, os documentos que compõem o arquivo são tomados como marcas, indícios de práticas, regras e normas da cultura escolar vivenciada pelos sujeitos que fizeram parte da instituição escolar. Para Julia, a cultura escolar pode ser 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 [...]”, completa que “normas e práticas coordenadas podem variar segundo as épocas”. (JULIA, 2001, p. 10).

A escolha do arquivo do São Luiz Gonzaga para a realização da investigação se deu pela importância que essa instituição escolar teve no processo de escolarização da juventude masculina parnaibana, em um momento em que Parnaíba viveu a implantação das primeiras escolas de ensino secundário, período marcado pela pujança do comércio de exportação e importação que aproximou a cidade dos grandes centros econômicos brasileiros e europeus, tonando-se o principal empório comercial do Piauí na primeira metade do século XX<sup>3</sup>, sendo a única instituição educativa masculina da cidade que oferecia o ensino secundário nas modalidades de internato, semi-internato e externato, recebendo alunos de várias cidades do Piauí e de estados vizinhos como Ceará e Maranhão.

### **O arquivo escolar como fonte histórica**

Com as transformações ocorridas na oficina de Clio, fruto das mudanças operadas no fazer historiográfico nas décadas finais do século XX, a partir das concepções adotadas pelos membros da terceira geração dos Annales assim explicitadas por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976) na introdução da coletânea que teve como objetivo apresentar as transformações em curso, apresentadas como “obra coletiva

---

<sup>3</sup> Cf. REGO, Junia Motta Antonaccio Napoleão. **Dos sertões aos mares**: história do comércio e dos comerciantes da cidade de Parnaíba, Piauí. Teresina: EDUFPI, 2013.

e diversificada, pretende, no entanto, ilustrar e promover novo tipo de história”.

O novo tipo de história foi anunciado por Le Goff e Nora (1976) como uma novidade “ligada a três processos: novos problemas colocam em causa a própria história; novas abordagens modificam, enriquecem, subvertem os setores tradicionais da história; novos objetos, enfim, aparecem no campo epistemológico da história” (LE GOFF, NORA, 1976, p. 12) promovendo um alargamento no campo, com o surgimento de novos problemas, novas temáticas e a possibilidades do uso de novas fontes.

Com a renovação empreendida no campo da história no final do século XX, que se convencionou chamar de nova história cultural, documentos como diários de classe, fichas de alunos, livros didáticos, cadernos e cadernetas escolares, fotografias, revistas e jornais escolares, ofícios, cartas, ou seja, o conjunto de documentos produzidos ou recebidos pela escola, no exercício de suas atividades cotidianas, pode ser tomado como testemunhos da vida institucional que ajudam na compreensão de questões envolvendo temas como: a história da instituição educativa, cultura escolar, formação docente, currículo escolar, práticas educativas escolares, dentre outras temáticas que tratem da memória e da história escolar.

Quando se trata dos materiais da memória coletiva e da história, Jacques Le Goff posiciona-se informando que existem dois tipos: os documentos e os monumentos, para quem, “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa” (LE GOFF, 2013, p. 485). Partindo desse entendimento, o arquivo, em especial o escolar é formado por aquilo que sobreviveu por meio de uma escolha, obedecendo a critérios estabelecidos, em alguns casos pelos espaços existentes dentro das instituições escolares dedicados ao arquivo, em outros pela legislação em vigor, que obriga a guarda e a conservação desses documentos.

Diana Vidal (2005, p. 24) ao se posicionar sobre a importância dos arquivos escolar como fonte na pesquisa, assinala que:

Integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer-lhes elementos para reflexão sobre o passado da instituição,

das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere).

Sobre o empreendimento da pesquisa no arquivo, o pesquisador Justino Magalhães (2004), alerta que o historiador deve mover-se pela lógica da investigação, “a fim de valorizar os diferentes planos hermenêuticos, o historiador, mergulhado num arquivo ainda que não organizado, deverá, previamente a qualquer intervenção, proceder a um registro rigoroso da documentação, organização e estado de conservação” (MAGALHÃES, 2004, p. 137).

Para Magalhães o trabalho de registro e observação do estado em que se encontra a documentação no arquivo deve ser realizado “tal como a encontra, no pressuposto de que este retrato corresponde ao estado da situação gerado pelas práticas e pela rotina da instituição”. (MAGALHÃES, 2004, p. 137). O pesquisador defende que, a observação e o registro desse quadro:

[...] para além de uma visão do conjunto, permite, pela inferência dos critérios de preservação e de acessibilidade à documentação, uma aproximação ao funcionamento institucional e à representação e hierarquização que os responsáveis da instituição estabelecem sobre as diferentes sessões documentadas no arquivo. [...] Curiosamente registrada, tal observação é um referente básico para uma hermenêutica interna a instituição [...] um passo metodológico de capital importância para a complexificação da hermenêutica, permitindo um olhar regressivo sobre a realidade institucional, além de indiretamente informar sobre o cotidiano. (MAGALHÃES, 2004, p. 137).

Foi a partir das orientações metodológicas de Justino Magalhães que a investigação no arquivo escolar da Unidade Escolar São Luiz Gonzaga – Colégio Diocesano está sendo realizada.

## A cultura escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga

O Ginásio São Luiz Gonzaga foi criado em 1937, na cidade de Parnaíba, com o nome de Instituto São Luiz de Gonzaga por Ozias de Moraes Correia, um abastado comerciante parnaibano que fundou a escola com a pretensão de atender a juventude masculina da cidade com educação católica. Atendendo a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, a escola passou a adotar o nome de Ginásio São Luiz Gonzaga, permanecendo assim até 1971, quando mais vez atendendo a legislação educacional em vigor no país, passou a se chamar Unidade Escolar São Luiz Gonzaga com o nome fantasia de Colégio Diocesano de Parnaíba e passou a ser uma escola mista.

A escola iniciou suas atividades com os cursos pré-primário e primário contando com 17 alunos, entre os anos de 1939 a 1971, com a oferta dos cursos de Admissão e Ginásio, nas modalidades de internato, semi-internato e externato, teve uma ampliação no número de matrículas. (LIVRO DE MATRICULAS DA INSTITUIÇÃO) recebendo alunos de várias cidades do estado do Piauí e de estados vizinhos como Ceará e Maranhão que passaram a procurar o Ginásio São Luiz Gonzaga pela excelência de seu ensino, a disciplina cobrada de seus alunos e pelas modalidades de internato, semi-internato e externato oferecidas para a realização do curso secundário, na modalidade ginasial.

O testemunho do senhor José, funcionário do Conservatório do Registro Civil, personagem criado por José Saramago no livro *Todos os nomes*, que em uma de suas aventuras ao vasculhar o arquivo de uma escola na busca de informações sobre a vida escolar da “mulher desconhecida” é ilustrativa sobre as condições de guarda, conservação e preservação de grande parte dos arquivos escolares, inclusive da Unidade Escolar São Luiz Gonzaga e representativa sobre minha experiência na investigação sobre a cultura escolar da escola.

Abrir uma caixa, desatar um maço, cada movimento que fazia levantava uma nuvem de pó, a tal ponto que, para não acabar asfixiado, teve de atar o lenço sobre o nariz e a boca, um processo preventivo que os auxiliares de escrita eram aconselhados a seguir de cada vez que iam ao arquivo [...] (SARAMAGO, 1997, p. 111).

No meu caso, usei luvas e máscaras cedidas pela escola que ajudaram a vencer a nuvem de poeira dissipada após abertura das caixas proporcionando o emocionante encontro com as fontes. Mais uma vez é Saramago quem ajuda a descrever a sensação e o sabor experimentado pelo pesquisador no momento do encontro com as fontes, quando descreve o arquivo:

[...] havia umas quantas secretárias, um número igual de cadeiras, armários, arquivos, ficheiros, o coração do Sr. José sobressaltou-se ao vê-los, era disto que tinha vindo à procura, fichas, verbetes, registros, averbamentos, anotações, a história da mulher desconhecida na época em que tinha sido menina e adolescente, supondo que depois deste não haveria outros colégios em sua vida. [...] O primeiro verbete apareceu ao cabo de meia hora. A menina deixara de usar franja, mas os olhos, nesta fotografia tirada há quinze anos, conservava o mesmo ar de gravidade dolorida. (SARAMAGO, 1997, p. 98-111).

Nas instalações da Unidade Escolar São Luiz Gonzaga existe um espaço dedicado ao arquivo, interligado à secretaria da escola, onde ficam guardados em caixas de arquivo, documentos dos alunos matriculados na escola desde 1939, quando foi criada a primeira turma de curso ginásial até os dias atuais. A forma como estão dispostas as caixas nas prateleiras seguem uma hierarquia, na parte superior ficam as caixas das décadas de 1940 a 1970, na parte do meio ficam as de 1980 a 1990 e na inferior, as caixas contendo fichas de alunos matriculados nos anos 2000 até os dias atuais. O material foi selecionado e classificado por um profissional contratado pela escola para fazer o serviço. O espaço dedicado ao arquivo é limpo e arejado.

Em outros espaços da escola, não tão arejado como o espaço dedicado ao Arquivo, encontram-se livros de Atas de exames parciais (1940, 1950, 1960), Atas de exames de admissão (1940, 1950), correspondências, livros de prestação de contas (1960), documentos administrativos, livros de ponto dos funcionários, relatórios da inspeção (1960), partes de livros de notas de alunos, pasta com material do grêmio escolar, diários escolares, dentre outros documentos que devido à ação do tempo e de outros agentes, já se encontram em processo de

decomposição. Diferente das caixas do arquivo que estão identificadas pelo ano, os documentos que se encontram em outros espaços da instituição, mesmo guardados em caixas de arquivo, não estão identificados, o que dificulta ainda mais a pesquisa. A falta de um arquivista, de guias, catálogos, identificação adequada da documentação faz com que a busca seja realizada diretamente pelo pesquisado que nem sempre logra êxito nas primeiras tentativas.

Na Unidade Escolar São Luiz Gonzaga – Colégio Diocesano de Parnaíba tanto a atual direção quanto os demais funcionários da instituição demonstraram preocupação e interesse com a guarda, preservação e conservação dos documentos escolares recebidos e produzidos atualmente e com os documentos que fazem parte do passado da instituição. No entanto, a escola não dispõe de um arquivista para trabalhar com a documentação depositada no arquivo, nem tão pouco com a outra parte do material depositado nos outros espaços da instituição. Na maioria das vezes, o trabalho é realizado por funcionários que não tem a formação necessária para trabalhar em arquivos.

Ao investigar o arquivo e os demais espaços da escola foi possível localizar documentos que informam sobre sua fundação, seu funcionamento, suas práticas, regras e normas que fizeram parte da cultura escolar no período investigado. A investigação iniciada em julho de 2018, quando foi iniciada a localização e catalogação da documentação existente o que se estendeu pelos meses de janeiro, fevereiro e julho de 2019, sendo separados e classificados segundo as intenções da pesquisa. A investigação permitiu localizar uma variedade de documentos de caráter também variados, tais como: ações da Sociedade Anônima Ginásio São Luiz Gonzaga (1943-1944), livros de matrícula (1950-1960), livros mapa de movimento do corpo docente (1950), recibos, avisos da direção para os alunos, convites, relatórios de inspetores da Diretoria Geral do Ensino (1960), livros de atas de resultados de provas e exames (1950-1960), livros de atas e reuniões, livros de atas de exame de admissão (1940-1970), cartas, ofícios, provas, históricos escolares (1939-1971), fichas de matrículas, diários de classe, cronogramas de atividades educativas, jornal produzido pelos alunos utilizados como fonte.

O arquivo escolar da Unidade Escolar São Luiz Gonzaga é cons-

tituído de documentos que podem ser classificados, segundo a proposição de Vidal (2005) de três maneiras: como resultado de produtos das relações pedagógicas; práticas administrativas; construção de saberes e fazeres escolares. Nos livros de matrícula apontam dados sobre a clientela atendida pelo São Luiz Gonzaga, no curso ginásial, ao longo dos anos, como: nacionalidade, idade, filiação, profissão do pai ou responsável, endereço residencial. Tais livros possibilitam fazer um perfil do corpo discente em diferentes períodos da escola. Os livros do mapa do corpo docente indicam os nomes dos professores. No relatório de inspeção é possível identificar além dos nomes dos professores, a disciplina, a quantidade de alunos, as turmas e o turno em que trabalhavam.

As cartas e os ofícios indicam as relações mantidas entre a escola e os órgãos públicos e as famílias. As cartas, por exemplo, são de pais pedindo prazos para pagar a matrícula e as mensalidades da escola. Os ofícios, assim como as cartas, informam sobre as reunificações feitas pela direção para receber o pagamento de bolsas de estudo, dentre outros assuntos. As provas informam o modelo de avaliação que eram realizadas pela escola e os assuntos cobrados pelos professores nessas avaliações e o tipo de papel utilizado.

Os diários de classe revelam os conteúdos ministrados pelos professores, à lista de alunos presentes, os desistentes, a nome do docente, as observações ocorridas no cotidiano da sala de aula. Os documentos revelam informações acerca da fundação da escola e do processo de mudanças que passou a escola ao longo dos anos. Além de informar sobre a administração escolar, os documentos também informam sobre as práticas, normas e regras que constituíam a cultura vivenciada pela escola no período pesquisado.

O entendimento adotado sobre cultura escolar na pesquisa tem como base o conceito definido por Dominique Julia, que antes de definir o conceito, alerta aqueles que pretendem investigar a cultura escolar enquanto objeto historiográfico sobre a importância de analisar as relações, conflituosas e as pacíficas que a cultura escolar, mantém com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas. (JULIA, 2001).

## Considerações finais

A análise da materialidade que constitui o acervo do arquivo escolar do Ginásio São Luiz Gonzaga permitiu conhecer aspectos da cultura escolar da escola no período pesquisado.

O arquivo escolar é constituído de diversos tipos de documentos de caráter administrativo e pedagógico, recebidos e produzidos no cotidiano escolar, como álbum de fotografias, diários de classe, relatórios, documentos oficiais, livros didáticos, materiais escolares, como mapas, globos, cadernos, cadernetas, livros de matrículas, livro de ponto dos funcionários, entre outros, que permitem a compreensão da história da instituição, da cultura e das práticas educativas, e conseqüentemente, da história da educação brasileira desenvolvida na época, ao serem transformados em fontes na pesquisa.

Tomando enquanto fonte na pesquisa o acervo que compõem o arquivo escolar além de informar sobre a trajetória, a cultura e as práticas da instituição, informa sobre as relações estabelecidas com as demais instituições existentes na cidade, como cartório, postos de saúde, escolas, casas comerciais, dentre outros.

A pesquisa sobre a cultura escolar releva a importância do arquivo para o conhecimento da história da instituição e das práticas realizadas pela escola no processo de escolarização da juventude.

## REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A Pesquisa Histórica**: teoria e método. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Ensino Secundário no Brasil**: perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA, 2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques; Nora, Pierre. **História**: novos problemas. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSK, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

NAGLE, Jorge. A importância da pesquisa histórica no campo educacional. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (Org). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

REGO, Junia Motta Antonaccio Napoleão. **Dos sertões aos mares**: história do comércio e dos comerciantes da cidade de Parnaíba, Piauí. Teresina: EDUFPI, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A Cultura Escolar em Debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

# FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE ESCOLAR PRIMÁRIA DE TIMON-MA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1970

*Eulina da Silva Lima<sup>1</sup>, Tiago Rodrigues da Silva<sup>2</sup>, Odaléia Alves da Costa<sup>3</sup>.*

## INTRODUÇÃO

A ideia de realizar esta pesquisa partiu do contato com os arquivos da Prefeitura de Timon formado por fontes históricas dos processos de criação do município e uma série de documentos de correspondência de 1929, 1970 a 1979 da Prefeitura Municipal com diversos órgãos administrativos do Governo do Estado do Maranhão e Federal. Os achados da pesquisa documental foram localizados no Arquivo Morto de Timon. Ao adentrar nas pastas, folheando os documentos datilografados nos deparamos com fontes primárias com informações que preenchem lacunas importantes da história da educação de Timon. São correspondências da Secretaria Municipal de Educação para a Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Maranhão, como também para o próprio Ministério da Educação, em particular informações da organização da rede municipal e estadual de ensino no município entre 1972 e 1974.

Nos documentos há dados, sobretudo, quantitativos, tais como, o número de matrículas e escolas do ensino primário e secundário, na

---

<sup>1</sup> Faculdade Educacional da Lapa-FAEL, e-mail: eulinabl@hotmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal do Maranhão-IFMA/Timon, e-mail: thiago2581@hotmail.com

<sup>3</sup> Instituto Federal do Maranhão-IFMA/Timon, e-mail: odaleia@ifma.edu.br

zona urbana e rural, formação das professoras, lotação do quadro docente e salários da rede escolar municipal e estadual. São informações que consideramos bastante pertinentes, podemos dizer até mesmo inéditas para a preservação da memória e história da educação de Timon, que conta, ainda, com uma historiografia escassa de dados quantitativos.

Nesse sentido, nesta perspectiva realizamos uma análise das informações pertinentes ao corpo docente da rede escolar de Timon no período de 1972 a 1974, considerando o nosso recorte temporal em sintonia com as fontes documentais. Assim, o estudo permite possibilidades de compreender as pegadas da política e pensamento educacional do Brasil após 1960 no interior do Maranhão, no município de Timon. A organização escolar com olhares distantes dos grandes centros urbanos da época, dos locais de centralidade de poder.

Com os dados encontrados podemos processar uma compreensão dos modelos de escolas primárias, formação e salários das professoras que atuaram nestas instituições escolares em Timon. É preciso esclarecer que nesse período na história da educação brasileira foi marcado por profundas transformações políticas e sociais. Tivemos a reforma do ensino primário e secundário pela Lei Federal n. 5.692/1971 imposta pela Ditadura Militar (1964-1985), que alterou profundamente e revogou a organização da educação básica fixada pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 4.024/1961.

O objetivo neste trabalho consiste numa análise da organização do corpo docente público do município de Timon, MA, entre 1972 e 1974, a partir dos censos escolares produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Para tal, buscamos compreender as modalidades das escolas primárias e formação do corpo docente.

### **Referencial teórico**

A rede escolar pode ser definida como um conjunto de meios educacionais submetidos ao conjunto de políticas, diretrizes, normas e regulamentos em atuação no mesmo espaço físico. As redes escolares podem ser privadas ou públicas (municipais, estaduais e federais), mas todas apresentam os seguintes fatores: políticos-institucionais

(organização administrativa, política, diretrizes, regulamentações, sistema de planejamento e orçamento), políticos-educacionais (diretrizes curriculares, metas, normas, prioridades, sistema de planejamento e orçamento) e educacionais (recursos humanos, administração, tecnologia educacional, currículo, estruturas do ensino, instalações físicas e clientela escolar), conforme Arantes (1982).

Nas décadas anteriores à Lei Federal n. 5.692/1971, a organização do ensino primário no Brasil compreendia-se pelo modelo de grupos escolares. A questão central compreendia num modelo de escola que reunia várias escolas isoladas no mesmo espaço físico. O agrupamento de tais escolas facilitava as fiscalizações, avaliações e na estruturação de séries e currículos.

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular (SOUZA, 1998, p.35).

A partir, então, a criação e organização de grupos escolares do ensino primário, sobretudo, na zona urbana com gênese no Estado de São Paulo, as demais Unidades da Federação iniciaram a reorganização do ensino primário e criação de Grupos Escolares. Por exemplo, em 1903 no Paraná e Maranhão; 1906 em Minas Gerais; 1908 no Rio Grande do Norte e Espírito Santo; 1911 em Santa Catarina e 1916 na Paraíba (SAVIANI, 2004).

Com a Lei Federal n. 5.692/1971 ao estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, outrora o ensino primário e secundário, conforme Lei Federal n. 4.024/1961, remodelou a organização do ensino básico no país. A reforma educacional estabelecida alterou drasticamente a organização do ensino, sobretudo, público sedimentado ao longo do século XX. Assim, a lei buscou o fim da dualidade de ensino primário e do ginásio com a implantação de uma escola única com duração de oito anos letivos obrigatórios para as crianças de 7 a 14 anos de idade. Para Souza (2008),

no caso do ensino de 1º grau, por exemplo, para além da implantação das séries e classes, a integração do

primário com o ginásio implicava instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e de adolescentes. Essa escola reuniria, em realidade, culturas profissionais historicamente distintas – os professores primários e os professores secundários – com níveis diferentes de formação e salários status e modos próprios de exercício do magistério (SOUZA, 2008, p. 268-9).

Assim, a Lei Federal 5.692/71 dividiu a Educação Básica em dois graus: o 1º à formação da criança e do pré-adolescente sendo obrigatório dos 7 aos 14 anos e o 2º grau destinado à formação integral do adolescente com três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação.

Quanto à formação de professores e professoras, a Lei n. 5.692/1971 apresentava as seguintes exigências mínimas para o exercício do magistério no país:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, Artt. 30).

A reforma da Ditadura Militar suprimiu as escolas normais como espaços de formação de professoras no país. A referida lei decretou a extinção dos cursos normais ginásial e colegial nas Escolas Normais e Institutos de Educação, pondo fim um modelo de formação de professores construído no Império e sedimentado ao longo do século XX na República. Com o fim dos cursos normais, estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530/1946, a formação de professoras para o primário restringiu-se a mais uma profissionalização compulsória do recém-criado ensino de 2º grau.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo através de análises documentais. O conjunto das 4 fontes escritas foram localizadas nas pastas “Arquivo da Prefeitura de Timon” e “Correspondências diversas (1920, 1970-1974)” disponíveis no Arquivo Morto de Timon. Os documentos foram produzidos no âmbito das atividades administrativas e censitárias da Secretaria Municipal de Timon. Desse modo, compreendemos nossas fontes documentais como resultados da vida institucional e administrativa do governo local, da Secretaria Municipal de Educação, sendo produto das relações e demandas do trabalho, que resguardam em si histórias e memórias da educação de Timon.

As fontes documentais são produtos da sociedade. Trata-se, pois, de documentos com características e histórias repletas de significados e representações dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dos períodos em que foram produzidos. Para Le Goff (2013, p. 497),

o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento [...] No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe o historiador não fazer papel de ingênuo.

Nesse sentido, do acesso e visões de documento/monumento proferidas por Le Goff (2013) extraímos o conjunto de informações do passado presente em nossas fontes documentais para lhes posicionar em seu caráter histórico para a educação de Timon. É necessário situar que, o recorte cronológico do estudo e o uso dos termos de escolas primária e secundária obedecem às datas e nomenclaturas das fontes documentais.

## Resultados e Discussão

No início da década de 1970 o corpo docente que lecionava em Timon possuía formação no curso normal colegial. Também contava

com professoras leigas, ou seja, sem formação. As normalistas perfaziam seus trabalhos de magistério, sobretudo, na zona urbana de Timon, nos grupos escolares. Enquanto as leigas estavam distribuídas nas escolas isoladas no meio rural do município. O Quadro 1 apresenta a quantificação do corpo docente municipal em 1972 e 1974 nas quais notamos também a remuneração salarial das professoras o número de diretoras e supervisoras municipais.

**Quadro 1** - Situação do pessoal docente primário municipal de Timon em 1972 e 1974

Atividade	Formação	1972		1974	
		Quant.	Remuneração (Cr\$)	Quant.	Remuneração (Cr\$)
Regência de classe	Normal Colegial	12	182,40	16	213,40
	Normal Ginásial	—	—	—	—
	Não titulado	93	109,44	131	128,04
Outras atividades	Direção	—	—	04	—
	Supervisão	01	—	01	—
	Em outras funções	03	—	02	—
	Licença	07	—	08	—

**Fonte:** Timon, 1972 e 1974.

A questão salarial interfere negativamente no trabalho pedagógico. Em algumas regiões, o professor se ver obrigado, para sobreviver, assumir uma dupla, tripla jornada de trabalho. Para Luz *et al.* (1989), o salário dos professores, na maioria dos casos, representa aquilo que o Poder Público pode pagar, em vista da precariedade dos recursos financeiros de que dispõem. Em outros, porém, significa descaço, indiferenças das administrações com os serviços educacionais e formação das professoras.

O art. 39 da Lei Federal 5.692/1971 estabeleceu que os sistemas de educação devessem fixar a remuneração dos professores do ensino de 1º grau, em função da maior qualificação. Por isso, notamos que os salários das professoras não titulares, sem formação no curso normal possuíam sua remuneração inferior daquelas que detinham uma certificação de ensino normal colegial. Uma diferença de Cr\$ 72,96

cruzeiros em 1972 e Cr\$ 85,36 em 1974. Além disso, é possível observar o aumento salarial em ambas as categorias de professoras.

As normalistas que lecionavam o ensino primário na cidade de Timon possuíam formação no curso normal colegial. Conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei n. 8.530/1946), o normal colegial era o segundo ciclo do ensino normal com duração de três anos para formação de professores primários. Na zona urbana de Timon em 1973 havia 19 normalistas, sendo 13 funcionárias do Estado do Maranhão nos grupos escolares e 06 municipais, conforme detalha o Quadro 2.

**Quadro 2** - Relação nominal das professoras do ensino primário na zona urbana de Timon em 1973

Dep. Adm.	Professoras	Grupos Escolares
Estadual	Maria do Perpetuo Socorro Ferreira Maranhão Terezinha de Jesus da Mata Oliveira	Padre Delfino
	Hilda Parentes da Silva Maria da Silva Lima Gomes	Urbano Santos
	Maria Angélica Miridan do Amaral Ferreira Costa Maria Janete Barros Edna Miranda de Meneses	Clodomir Millet Duque de Caxias
	Maria de Jesus Carvalho Rosa Bonfim Rego	Enoque Moura
	Maria Jose Lima Alves	Benjamim Monteiro
	Iná do Socorro Mendes Maria de Castro Brito	Urbano Martins
	<b>Professoras</b>	<b>Escolas</b>
	Maria Creuza Ferreira de Almeida Geni Oliveira Geralda Faria de Oliveira Maria do Socorro Carneiro Brito	Anexo do Grupo Escolar Governador Sarney
Djanira Andrade Silva	Instituto Evangélico de Educação	
Eduvirmgem Ferreira de Almeida	Escola XV de Agosto	

**Fonte:** Fonte: Timon, 1973.

O quadro docente primário na cidade de Timon em 1973 foi composto, sobretudo, por mulheres. Na História da Educação os estudos sobre gênero na formação de professores demonstram que a expansão do ensino normal, principalmente, a partir da metade do século XX ancorou a educação primária vinculada a feminização do magistério em decorrência do aumento de mulheres nos cursos normais distribuídos pelo Brasil (ALMEIDA, 2004).

Como demonstra o Quadro 1, a formação em curso normal também expressava uma maior valorização salarial das professoras. Nesse sentido, considerando o *habitus* de Bourdieu (2010), as professoras na zona urbana detinham certo capital cultural e econômico na cidade de Timon, em comparação com as professoras não tituladas. Por isso, o *habitus* professoral de normalistas expressa "*modos de afirmação, emancipação, autonomia financeira, projeção social, legitimidade e reconhecimento inscritos na condição de normalista, marcam as distinções do lugar social ocupado a partir da certificação*" (NASCIMENTO, 2019, p. 12).

A análise do Quadro 2, configura também que o corpo docente municipal em Timon foi composto, sobretudo, por professoras leigas. Ou seja, não tinham habilitação adequada para o magistério apresentando, de modo geral, nível de formação geral inferior para a profissão, como primário e ginásio (in) completo (WARDE, 1986).

No quadro geral docente do ensino primário rural, o município de Timon apresentava um maior número de professoras e professores. Em 1973 havia 70 mulheres (=81%) no cargo e 16 homens (=19%) (TIMON, 1973). Profissionais, em muitos casos, sem formação para o magistério, mas que encabeçaram a responsabilidade de formação de crianças e jovens no ensino primário em suas localidades rurais. Mesmo com a falta de maiores qualificações para o magistério consideramos que o ser professor na zona rural, na roça, como um deslocamento do local de pertencimento dos indivíduos, um movimento que cada sujeito realizou para construir sua identidade e formação pela prática.

O maior número de homens no magistério na zona rural de Timon em comparação à urbana pode ser decorrente do processo de formação destes profissionais. Ora para atuar nos grupos escolares ou escolas municipais era necessária, sobretudo, a formação no curso normal, enquanto na zona rural o mínimo consistia nos domínios básicos da escrita, leitura e matemática. O suficiente para transmitir aos alunos e alfabetizá-los. Logo,

tal como ocorre em outros setores profissionais, a zona rural é obrigada a aceitar por mais tempo agentes desqualificados cuja prática já não é mais aceita na cidade, em seu estado. Ser um professor rural é uma

pequena fatalidade que a pessoa aceita quando não vê diante de si outra alternativa de trabalho em seu nível de aspiração, ou então é uma provação a que o docente iniciante se submete para merecer chegar a ser professor "na cidade". (BRANDÃO, 1986, p. 14).

Contudo, a realidade de professoras leigas na zona rural não foi algo específico do município de Timon. Dados apresentados por Picanço (1986) mostram que a existência do professor leigo é nacional, sobretudo, na região Nordeste desde o início da década de 1970. Em especial, nos estados da Bahia, Ceará e Maranhão. O autor também menciona que estes profissionais da educação escolar rural estão cercados das perdas de prestígios das atividades docentes e da carência de recursos dos municípios.

Costa (2018) esclarece que a falta de professores com formação no Maranhão é fruto de um processo histórico, a lenta expansão e evolução de espaços privados e, sobretudo, públicos dedicados à formação de professores. Sendo assim, o Maranhão ao longo das décadas nos *rankings* nacionais se apresentou entre os primeiros quando se tratava de professores leigos no final do século XX.

Em 1970 o MEC constatou que havia entre 150 e 200 mil professores leigos na realização de suas atividades do magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau em todo o Brasil. Sendo assim, eram executados no Brasil e em algumas unidades federadas programas para qualificá-los e habilitá-los, tais como, Programa de Aperfeiçoamento do magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas; Projeto LOGOS I e II (formação em nível de 2º grau, com habilitação para o Magistério), do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura, Rondon, dentre outros.

Os programas estavam amparados nas exigências para ser professor determinadas pelo art. 30 da Lei Federal nº 5.692/1971 que estabelecia que a habilitação específica de 2º grau para lecionar no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries; no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração e em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Dentre os programas, em 1970 o Projeto Rondon (1968-1989),

criado pelo Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968, subordinado ao Ministério do Interior, não foi executado em Timon em função da falta de transporte para as localidades rurais, conforme resposta do Prefeito da época Napoleão Guimarães à turma do Projeto Rondon de Aldeias Altas, MA (TIMON, 1970). A ida dos universitários para o meio rural do município seria uma chance de qualificar os professores leigos com cursos de pequena extensão do magistério. Além da prestação de outros serviços básicos, como por exemplo, saúde. No entanto, destacamos que ainda não há estudos que busquem compreender o trabalho e formação dos professores rurais em Timon. Sendo assim, não podemos afirmar, até o momento, se houve alguma tentativa do poder público municipal ou estadual na qualificação e profissionalização destes profissionais.

### **Considerações Finais**

Os estudos da organização da rede escolar em Timon no início da década de 1970 se mostrou um caminho que, num primeiro momento, se apresentava apenas quantitativo. Apesar da escassa documentação ainda podemos compreender as modalidades da escola primária no município e formação das professoras. Constatamos que no município de Timon o ensino primário apresentava-se em duas modalidades de escola: os grupos escolares na cidade como símbolos da modernização pedagógica e desenvolvimento urbano e as escolas isoladas no meio rural. Ficou evidente a predominância das escolas isoladas pelo Poder Público Municipal. Nesse sentido, há uma construção de destaque nas escolas seriadas na cidade, em detrimento da escola isolada, multisseriada, por vezes, unidocente.

Acerca do quadro docente atuante em Timon entre 1972 e 1974 percebemos a diferença salarial entre as professoras da zona urbana (normalistas) das professoras da zona rural (leigas). Tal disparidade nas remunerações foi fruto, sobretudo, de ausência e presença de uma formação específica para o magistério, que carregam em seu bojo também determinações no prestígio social da profissão, em especial, no perímetro urbano. Havia um maior número de mulheres no cargo tanto na zona urbana como na rural, permitindo estabelecer o quadro docente como espaço de feminização. Apesar de também ter dito a

presença de professores homens, sobretudo, no meio rural.

Concluimos que a relevância deste estudo para a área de História da Educação de Timon deve-se a importância de discussões sobre a escola pública, bem como pela ainda escassa produção na área, que suscita a necessidade de maiores investigações e debates, sobretudo, acerca da escola pública primária rural. Cabe salientar aqui, algumas indagações: Qual a cultura escolar material e imaterial das escolas primárias rurais? Como eram as rotinas nas escolas municipais rurais? Quais os percursos do magistério das professoras leigas? Porque no magistério se tem uma predominância de mulheres? Quais as condições de trabalho na zona rural? Quais as relações das professoras com as localidades rurais das escolas em que lecionavam? Estudos, nesse sentido, estão para serem feitos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres da educação: missão, vocação e destino? a feminização do magistério ao longo do século XX. In: DERMEVAL, Saviani; et. al (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARANTES, Cláudio Oliveira. **Planejamento de rede escolar**: questões teóricas e metodológicas. Brasília: CEDATE, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 71-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez., p. 13-15, 1986

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 27 set., 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. 17 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as 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 17 set.. 2019.

COSTA, Odaléia Alves da. Experiências de vida e formação na zona rural da região de Balsas no Maranhão. In: Encontro Nacional de História Oral, 14, 2018, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, Unicamp, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. tradução Bernardo Leitão, et al. 7. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

LUZ, Ana Maria Carvalho; et al. **O professor leigo**. Salvador: UFBA, 1989.

NASCIMENTO, Ana Lucia Riberio do. **Habitus professoral de normalistas em Morrinhos-GO (1962-1971)**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: et al. (Org.). **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.9-58.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: EdUNESP, 1998.

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo: até quando? Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez., p. 1-8, 1986.

### **Fontes documentais**

TIMON, Prefeitura Municipal. **Relação nominal de diretoras e professoras dos grupos escolares e escolas municipais.** Datilografado. 1973.

\_\_\_\_\_. **Mensagem a Turma Projeto Rodon.** Datilografado, 21 de janeiro de 1970.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Dados da área do ensino fundamental.** Datilografado, 1974.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Matrículas e situação do pessoal docente municipal.** Datilografado, 1972.



# GINÁSIO PICOENSE: HISTÓRIA E MEMÓRIA (1950-1971)

*Higo Carlos Meneses de Sousa<sup>1</sup>.*

## INTRODUÇÃO

A presente comunicação faz parte de pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo investigar o processo de criação, bem como aspectos de organização do Ginásio Picoense entre 1950 e 1971 tais como: o exame de admissão, a matrícula e o espaço destinado ao seu funcionamento. O recorte temporal se justifica por levar em conta que a instituição foi criada por lei estadual em 1948, iniciando suas atividades em 1950, sendo a única instituição pública de ensino secundário de município até 1971. Além disso, nesse mesmo ano a lei federal 5692/71 extinguiu o exame de admissão e transformou todas as escolas do Piauí em unidades escolares, fazendo com que o ginásio de Picos perdesse considerável autonomia e passasse a constituir um Complexo escolar em conformidade pela nova reforma federal do ensino com algumas adequações no Piauí.

## Processo de criação e instalação do Ginásio Picoense

No que diz respeito expansão dos ginásios no Piauí, Lopes (2011), coloca que “é fruto da ação da iniciativa privada, especialmente a confessional, das elites locais dos diferentes municípios e da ação do Estado”. (LOPES, 2011, p. 3). Corroboramos com o pensamento do autor, pois houve articulação de um conjunto de estratégias predomi-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí

nantes no Piauí que consistiam na discussão pela elite local sobre a criação dos estabelecimentos de ensino secundário pelo interior do Estado e uma vez criado e instalado, havia posterior oficialização e incorporação pelo governo do estado.

O caso de Picos foi um processo singular, pois ao contrário do que sucedeu em outros municípios, onde havia primeiramente a criação do estabelecimento pelo próprio município, ou ainda por particulares ou pela ação da igreja e só depois havia a oficialização e incorporação ao Estado.

O Ginásio Picoense foi o único estabelecimento de ensino secundário criado pela própria ação do Estado durante toda a década de 1950 e mantido pelo poder público municipal até 1963 quando o Estado tomou pra si a responsabilidade durante o processo de expansão do ensino secundário público no Piauí que perduraria toda a década de 1960.

A criação do Ginásio Picoense pelo Estado esteve relacionada a conjuntura política do Estado naquele momento. No plano político piauiense, houve a ascensão da União Democrática Nacional nas eleições de 1947 e 1948, elegendo o governador Rocha Furtado e o prefeito de Picos Celso Maria Eulálio.

Os deputados udenistas de Picos foram responsáveis pela inclusão do ginásio nas disposições transitórias da constituição estadual de 1947 e pela criação do projeto de lei apresentado, ainda naquele ano, que criava o estabelecimento de ensino secundário em Picos, assumindo o governo do Estado a responsabilidade pela sanção do projeto, tendo em vista ser aliados dos deputados requerentes, pois faziam parte do mesmo partido político.

Segundo Lopes (2017, p. 509) “acompanhar esse processo de expansão (...) considerando algumas de suas marcas (...) laços entre os diferentes poderes públicos, as elites locais, a formação de um público para essa escolarização e os desejos de valorização das localidades como desenvolvidas”. Surge daqui à necessidade de compreender a política local, pois a criação do ginásio em Picos está inserida dentro de um processo político que envolve a atuação das elites junto ao poder estadual, com representantes na assembleia legislativa, que no Piauí se insere no campo de disputas entre a UDN e o PSD.

Dentro deste contexto, levando-se em conta que a cidade não

dispunha ainda de uma instituição secundária e se aproveitando do processo de expansão deste nível de ensino pelo Brasil e também no Piauí, as elites locais passam a requerer uma instituição deste porte na cidade, levando-se em conta também que ter uma instituição de ciclo ginásial representava a ideia de progresso e desenvolvimento.

Nas eleições de Janeiro de 1947 Picos foi o único município do interior a eleger quatro deputados estaduais, foram eleitos, João de Moura Santos, Dr. Moura, e Alberto Monteiro do Partido Social Democrático (PSD) e Antenor Martins Neiva e Hélio das Chagas Leitão, ambos da União Democrática Nacional (UDN).

Em Janeiro do ano seguinte, em 1948, realizou-se eleições municipais em Picos, tendo como candidatos ao cargo de prefeito os líderes dos dois partidos do município: UDN e PSD. O primeiro tendo como representante Celso Maria Eulálio; enquanto o segundo partido foi representado por Waldemar de Moura Santos, este último conhecido como Doutor “Waldin”, filho do chefe político pessedista Francisco Santos. Tal pleito teve como vencedor Celso Maria Eulálio, candidato udenista.

Em meio as disputas partidárias, a criação de um ginásio em Picos foi atribuída à influência tanto da elite local, a qual era composta por profissionais liberais, quanto à elite política. A criação de um estabelecimento naquele momento, para a elite política, seria fato de grande relevância e repercussão, o que poderia garantir mais alguns anos no poder.

Segundo Macedo (1987) “o nosso ginásio foi criado pelos esforços dos deputados Antenor Neiva e Hélio Leitão. Sua instalação deve-se a vontade férrea do prefeito Celso Eulálio. Mas seu funcionamento é mérito do professor Vidal”; José Vidal de Freitas é tido na memória dos picoenses como o maior incentivador do ginásio, indagado pelo prefeito Celso Eulálio sobre que obra faria para ficar na História de Picos, o mesmo respondeu “construa um ginásio para mocidade picoense” (LELIS, 2019).

Vidal como juiz colaborou no âmbito jurídico para que o ginásio se concretizasse, uma vez que auxiliou para que o mesmo estivesse presente já na constituição estadual de 1947, além de ter dirigido o ginásio entre 1950 e 1954.

A constituição estadual afirmava em seu artigo 36 do ato das

disposições transitórias que “o governo do Estado fica autorizado a criar, na cidade de Picos, um estabelecimento de ensino secundário. Parágrafo único - O estabelecimento tomará o nome de Ginásio Picoense e obedecerá às normas e regulamentos estabelecidos pelas leis federais em vigor” (PIAUÍ, 1947).

Posterior a inclusão do ginásio na constituição, o mesmo se tornou um dos assuntos mais debatidos na assembleia estadual; a bancada udenista oriunda de Picos defendia a criação de um estabelecimento que oferecesse tal nível de ensino, já que estava assegurado na Constituição Estadual, disposição formalizada através de projeto de lei apresentado pelo deputado Hélio Leitão na sessão da assembleia legislativa de 25 de Novembro de 1947.

Por outro lado contactou-se que houve inúmeros atrasos na votação do projeto que criou o ginásio de Picos. Em discussão na Assembleia no dia 13 de dezembro de 1947,

(...), o deputado Hélio Leitão, ocupou a tribuna, para solicitar mais uma vez, providências em torno do projeto de sua autoria, criando o Ginásio Picoense e abrindo crédito e abrindo o crédito respectivo para compra de prédio para o mesmo, cuja demora em plenário vem estranhando. (PIAUÍ, 1947, p.30-33- 34).

As disputas políticas entre UDN e PSD em torno do Ginásio Picoense eram motivo de vários debates nas sessões da assembleia legislativa, de modo que Sousa (2005) afirma que fundar um ginásio em Picos era uma ação audaciosa e de cunho importante para cidade, tendo em vista que os deputados picoenses do PSD chegaram a votar contra sua criação, o que segundo Lelis (2019) “não eram por que não queriam o ginásio, mas sim por que não foi eles criarem”.

Entende-se que o atraso do projeto de lei se deu pelo fato dos deputados pessedistas requererem constantemente que o projeto voltasse às comissões para análise. Essa demora na análise se deveu a uma estratégia dos deputados opositores do PSD em retardar ao máximo possível a votação do mesmo, tendo em vista que segundo o regimento da assembleia legislativa todo projeto de lei, antes de ir a plenário deve ser apreciado pelas comissões.

O projeto só conseguiu ir à votação no dia 15 de dezembro da-

quele ano, após sucessivas reclamações do deputado udenista Hélio das Chagas Leitão, gerando uma série de divergências entre os deputados da casa uma vez que:

Ao ser anunciada a discussão do projeto de lei que cria o Ginásio Picoense, na cidade de Picos, e abre crédito especial de Cr\$ 150.000,00 para aquisição de prédio para sua sede, ocupou a tribuna o Senhor Deputado Hélio Leitão, que lê a justificativa do projeto em apreço, ressaltando a sua necessidade. (...) e Humberto Silveira, para declarar que votaria contra em virtude de ser exorbitante a importância solicitada para aquisição do prédio que se destinará ao Ginásio Picoense, pois que estava seguramente informado de que o referido prédio está a venda por Cr\$ 80.000,00. (PIAUÍ, 1947, p. 34-35).

Outro impasse que dificultava a votação do projeto girava em torno do prédio que ocuparia o estabelecimento, prédio este que pertencia à igreja católica, supõe-se que este tenha sido o primeiro lugar que foi destinado a o Instituto Monsenhor Hipólito, não concluído por causa do tamanho do terreno e sob a alegação dos padres que o mesmo não comportaria a estrutura da escola, mudando para outro local na mesma rua.

Não havendo consenso na assembleia o projeto é colocado novamente em discussão na assembleia legislativa, dessa vez:

Ao ser anunciada a segunda discussão do projeto de lei que cria um estabelecimento de ensino secundário na cidade de Picos, e abre o crédito especial de Cr\$ 115.000,00 para aquisição de um prédio para sua instalação e funcionamento, o Senhor deputado Alberto Monteiro, com a palavra, encaminha a mesa uma emenda substitutiva. (PIAUÍ, 1947, p. 38-39).

Entende-se, diante disso, que como projeto de lei do deputado udenista Hélio Leitão, já estava em votação, os deputados pessedistas como estratégia política, apresentam um projeto de emenda com o intuito de substituí-lo. Tal prática nos leva a acreditar que o objetivo do deputado seria impor mais um atraso na votação do projeto ante-

rior de autoria de Hélio ou ainda, a apresentação de uma emenda substitutiva passível de aprovação o colocaria como “criador” do ginásio diante da sociedade picoense.

A emenda de Alberto Monteiro, sem alterações em relação ao projeto anterior, no entanto, foi aprovada por maioria em plenário em 8 Janeiro de 1948, devido ao fato de a bancada pessedista possuir maioria na câmara e levado para sanção do governador em 14 de Janeiro do mesmo ano, obtendo aprovação que levou a criação da Lei nº 90 de 20 de Janeiro de 1948, a qual reservava Cr\$ 115.000,00 cruzeiros para aquisição de um prédio em vias de construção (atual Picoense clube), localizado na rua do cemitério velho, esquina com a 4 de Outubro (atual Rua Abílio Coelho).

Todavia, pelas dificuldades de governar por questões políticas e dentro outros fatores, ocasionados dentre outros motivos pelas dificuldades financeiras do estado, o governador cancela o crédito que seria destinado à compra do prédio com a aprovação da lei. Segundo o governador Rocha Furtado.

Em nenhum outro órgão da administração pública do estado poderia a situação financeira que nos aflige exercer influências tão maléficas, quanto ao Departamento de Educação. O desequilíbrio orçamentário teve seu reflexo mais prejudicial no campo da instrução pública, coibindo o governo, pela escassez de recursos, de fazer qualquer realização de monta em seu benefício (FURTADO, 1950, p. 19).

Por essa razão, entrou a ação direta do prefeito Celso Eulálio e da elite local que tomariam para si a responsabilidade de instalar o ginásio, estabelecendo um conjunto de estratégias que iam desde o levantamento de recursos por particulares até a manutenção do ginásio pela própria prefeitura.

Em 09 de Março de 1949, o prefeito Celso Eulálio (UDN) levou à câmara o projeto de lei nº 22, que propõe contratação do município junto ao estado para instalação do Ginásio Picoense, de modo que o município financiaria o estabelecimento, uma vez que o estado alegava não ter condições financeiras naquele momento sendo o referido projeto aprovado na câmara municipal e sancionada pelo prefe-

to, transformando-se na lei municipal 18 de 19 de Março do mesmo ano.

Para Lopes (2017) “a implantação dos ginásios em diversas localidades ia se fazendo pela ação dos sujeitos que criavam condições e articulavam sua viabilidade” (LOPES, 2017, p. 502). Uma das estratégias utilizadas para a instalação do ginásio em Picos foi a criação de uma comissão central para levantar fundos com o intuito de financiar a sua instalação, conforme aponta a notícia abaixo:

CRIADA A COMISSÃO CENTRAL Com o fim de levar o mais breve possível a instalação do educandário em apreço, foi criada em Picos, uma comissão central sob a presidência do prefeito Celso Eulálio, e que ficou por responsabilidade de pôr em realidade o supremo ideal do povo picoense. Em reuniões que já fez essa comissão, segundo fomos informados, vem tomando providencias necessárias, exigidas pela legislação em vigor. Aplaudimos a justa campanha do grande povo de Picos e fazemos os melhores votos para que seja coroada de pleno êxito. (JORNAL O PIAUÍ, 24 de Setembro de 1949).

Essa comissão central que aparece no jornal era composta de uma parte da elite picoense tinha finalidade de arrecadar fundos para instalação do ginásio, de modo que isso representaria a oportunidade de seus conterrâneos não terem de se deslocar mais para outras cidades, como Crato, Petrolina e Teresina de modo que é possível compreender que viabilidade da instalação dos ginásios vai se dando através de acordos e arranjos.

Em entrevista ao Jornal *O Piauí* de 23 de Fevereiro de 1950, o deputado udenista Hélio Leitão criticou a ação do grupo oposicionista contra a instalação do ginásio na cidade de Picos. Questionado sobre a instalação do ginásio pelo jornal, tem-se a seguinte assertiva:

[...] Infelizmente, o digo com pesar, é verdade. No começo advertido por amigos que certos elementos trabalhavam contra o ginásio, não quis acreditar, confesso que não costumo atribuir aos outros aquilo que em qualquer circunstancia jamais faria. Os fatos contudo se encarregaram de provar o que diziam meus

amigos. Senão vejamos, quando saiu uma comissão de elementos de destaque na sociedade local (udenistas e pessedistas agariando contribuições para o ginásio, somente não contribuíram na cidade o chefe pessedista Chico Santos (O PIAUÍ, 23 de Fevereiro de 1950, p. 1)

Na fala do deputado é possível perceber as disputados dos grupos políticos em torno do Ginásio Picoense. Porém, é preciso atentar que a visão hora nos exposta é a do grupo udenista, uma vez que o jornal apresenta em seu cabeçalho a expressão: “Órgão da União Democrática Nacional”, enaltecendo, portanto, os feitos dos udenistas, desprestigiando a ação dos partidos oposicionistas, em especial do seu principal adversário político, o PSD.

Na memória dos ex-alunos a imagem que ficou foi a de que Celso fez de tudo para criar o ginásio, enquanto a oposição tudo fez para atrapalhar. Para Luz (2017):

Dr. Moura Santos passou a ser o político mais importante da família Santos. Era médico, e pessoalmente simples e prestativo. Foi eleito deputado estadual e juntamente com Alberto Monteiro dizem que votaram contra a instalação do ginásio em Picos. Não era de interesse da elite política que filhos de pobres pudessem estudar. Mesmo contra sua vontade, o ginásio foi criado, e não deu outra: filhos de pobres da cidade e arredores começaram a entrar no ginásio. (LUZ, 2017, p. 43).

Para funcionamento inicial do ginásio o Estado cedeu o espaço do Grupo Escolar Coelho Rodrigues e o município se encarregava de custear manutenção e a folha de pessoal. De acordo com Lopes (2017), para que muitos dos ginásios funcionassem, era preciso que se encontrassem diferentes soluções, dentre elas a utilização de espaços cedidos por outros prédios públicos.

O prédio do grupo escolar era um prédio imponente, localizado na área central da cidade. Quando o ginásio foi instalado era o único prédio público feito para ser escola, localizado na área central do município, na Praça da Bandeira (hoje Josino Ferreira) em frente a Prefeitura municipal (hoje secretaria municipal de cultura).

Sousa (2005) afirma que “sua localização, como acontecia no resto do país, ficava no centro do núcleo urbano, para demonstrar seu grau de importância, belo majestoso, construído em estilo neoclássico, com dois pilares, com um símbolo bem ao centro o mapa do Piauí” (SOUSA, 2005, p. 43).

A escolha da localização da localização do edifício foi tão importante quanto sua construção, tendo em vista analisando a inserção do espaço-escola nas tramas da cidade, uma vez que Frago; Escolano Benito (2001) nos mostram que “a produção do espaço escolar pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente” (FRAGO, ESCOLANO BENITO, 2001, p. 28), de modo que o podemos associar o prestígio da escola a forma como ela se apresenta para sociedade, entre as formas de apresentação está seu edifício, estrutura e localização.

Já devidamente autorizado para funcionamento pela portaria de nº 158 da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação, a prefeitura de Picos procedeu com a instalação do ginásio, que ocorreu em 9 de Março de 1950 no salão nobre do Grupo Escolar Coelho Rodrigues, primeiro edifício destinado ao seu funcionamento. A solenidade de instalação do ginásio contou com a presença de várias autoridades estaduais e locais, além do governador Rocha Furtado, senadores e deputados da região.

Realizou a inauguração do Ginásio Estadual Picoense no prédio destinado ao seu funcionamento sito à “Praça da Bandeira” sendo orador oficial da solenidade o Exmo. Dr. Vidal, de Freitas, havendo falado de acordo com o programa, Dr. José Gregório Ribeiro e o Exmo. Dr. Governador do Estado, que, declarando inaugurado o “ginásio” fez um apêlo à todos os picoenses sem distinção de côr política para que prestigiem a ação do ginásio que declarou pertencer ao povo picoenses e representar terreno neutro até onde não deve chegar os interesses políticos de ninguém”; depois do que hastiar a bandeira nacional, cortou a fita simbólica [...] visitado por grande multidão. (GINÁSIO ESTADUAL PICOENSE, 1950, p.1-2).

A fala do governador Rocha Furtado ao fazer um apelo sobre que, sem distinção política, “prestigiem a ação do ginásio que declarou pertencer a todos os picoenses” nos leva a creditar em uma tentativa de conciliação para com aqueles que de alguma maneira atrapalharam ou retardaram sua criação, pois uma vez criado o ginásio serviria todos daquela municipalidade, com o ginásio instalado passou-se a organização e aplicação do exame de admissão.

## **O Exame de Admissão ao Ginásio Picoense**

O exame de Admissão foi instituído pela Reforma Francisco Campos em 1931 e perdurou até a Reforma de 1º e 2º graus imposta pela lei 5.692 de Agosto de 1971. O exame consistia em um ritual de passagem para alunos todo o país ao terminar o curso primário. A seleção de todas as turmas que estudaram no ginásio de Picos entre 1950 e 1971 foi feita por meio deste exame.

Entre as décadas de 1950 e 1960 ainda havia poucos ginásios do Piauí, o que tornava o exame em algumas cidades muito concorrido. Nenhum estudante poderia entrar no ginásio sem prestar o exame de admissão a primeira série do curso ginasial. Valente (2001) ressalta que o “exame de admissão constituiu por décadas a linha divisória entre o ensino primário e a escola secundária”.

Segundo a Lei orgânica do Ensino Secundário para ingressar na primeira série ginasial teria o candidato de prestar exame de admissão e ter pelo menos 11 anos completos ou a completar até o final de Julho do ano que ocorrer a matrícula, além disso, determinava que o candidato só podia prestar exame em um único estabelecimento em 1ª época que acontecia geralmente no mês de Dezembro anterior ao ano letivo e caso não passasse poderia prestar em 2ª época que acontecia em Janeiro.

As provas do Exame de Admissão eram elaboradas pelos professores do próprio ginásio sob a supervisão de um inspetor federal devidamente designado para este fim pela Diretoria de Ensino Secundário do M.E.S (Ministério da Educação e Saúde) e a partir de 1959 com a criação da Inspeção do Ensino Secundário no Piauí sob a inspeção desta, o primeiro exame de admissão ao ginásio foi realizado em 1950 com 67 aprovados.

Segundo a portaria 501 de 19 de Maio de 1952 o exame de admissão “contará de provas escritas e orais de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil (...) a prova de Português será de caráter eliminatório” (BRASIL, 1952, p. 120). A prova de português era sempre a primeira, distribuída em três frentes: um ditado de 15 linhas, redação sobre o motivo de uma estampa sorteada no momento e seis questões de gramática. Sobre o exame de Admissão em Picos o ex-aluno Francisco Teotônio da Luz Neto coloca que

O exame de admissão ao Ginásio de Picos não era assim fácil! Fazia-se primeiramente uma prova de português e se teria de alcançar uma certa nota, sob pena de já ficar reprovado e nem ir mais fazer as outras provas. Os professores eram de Português – Professor Antônio de Barros Araújo; de Matemática – João de Deus Neto; de Geografia – Professor Dr. Fonseca e de História – Professora Célia Neiva. Os exames eram feitos com provas escritas e orais. Lembro bem que a prova de Matemática oral era feita no quadro negro para resolver questões apresentadas pelo Professor. A banca examinadora era composta pelos próprios professores do Ginásio. (LUZ NETO, 2019)

Nas provas orais os alunos ficavam diante de uma banca, geralmente essa prova era presidida pelo professor da disciplina ou de áreas afins. Para testar seus conhecimentos, a maioria dos alunos se preparavam das mais variadas formas, estudavam sozinhos, compravam o livro Admissão ao Ginásio, ou ainda faziam cursos preparatórios específicos como o Curso do professor Barros Araújo, algo semelhante aos atuais preparatórios para os exames vestibulares.

O último exame realizado no âmbito do Ginásio Estadual Picoense, já denominado Colégio Estadual Marcos Parente foi em 1971 por força da Lei 5692 de Agosto de 1971, como a lei foi decretada no meio do ano letivo, as normas dos estabelecimentos de ensino secundário é transferida para seus mantenedores, de modo que a Secretaria de Educação e Cultura do Piauí criou o Departamento de Educação Média que expediu uma normativa direcionada ao diretor da escola de como os estabelecimentos deviam se comportar naquele último ano de exame de admissão.

## Fazendo a Matrícula no Ginásio

Passado o exame de Admissão, se o aluno fosse aprovado era hora de fazer a matrícula, a documentação era a mesma para matrícula no exame, era apenas reaproveitada pela escola.

Para fazer matrícula no ginásio era necessária uma série de documentações, ter concluído o curso primário ou equivalente e, além disso, o pagamento de uma taxa que variou de valor através dos anos na Prefeitura de Picos. Era necessário um requerimento de matrícula em atenção ao diretor do estabelecimento, acompanhado do requerimento deveria vir documentação relacionada pela portaria nº 501 de 1952 em seu artigo 2º:

- Certidão de Registro civil, ou carteira de identidade civil ou militar;
- Atestado médico (selado e com firma reconhecida) comprobatório que o candidato não é portador de defeito físico ou psíquico que o impossibilite a prática de atos escolares;
- Prova recente de vacinação contra varíola (com firma reconhecida);
- Prova de que o candidato possui educação primária, mediante certificado de conclusão do curso primário público ou particular, ou atestado fornecido pelo diretor do estabelecimento que mantenha tal curso;
- Prova de quitação com o serviço militar, quando se tratar de candidato do sexo masculino, brasileiro nato ou naturalizado, maior de 17 anos e menos de 46;
- O candidato deve ter, pelo menos onze anos completos ou por completar até o dia 31 de Julho seguinte;
- Em caso de reprovação para segunda época só se exige novo requerimento
- Uma vez de posse desses documentos o candidato os apresente na secretaria do ginásio entre 16 e 30 do mês de novembro com uma pasta-colecionador
- As matrículas e as mensalidades serão pagas na tesouraria da prefeitura municipal;
- Aprovado em 1ª ou 2ª época Procure o aluno adquirir os livros exigidos pelos professores na livraria São Paulo, nesta cidade;

- Aconselha-se aos pais dos candidatados aprovados a mandar fazer para os mesmos duas fardas segundo o modelo adotado por este ginásio, sapatos serão pretos, cintos e meias também pretos. (BRASIL, 1952)

As normas das matrículas eram regulamentadas por legislação federal, com algumas adaptações pela prefeitura de Picos. Analisando as normas para matrícula é possível ver a ideia de salubridade presente no texto, devendo o estudante apresentar além de um atestado de saúde, apresentar também um atestado de vacina contra varíola.

Além disso, apesar da idade mínima do ginásio ser de onze anos, nota-se na documentação que na maioria das turmas havia uma disparidade muito grande de idade-série, tendo em vista que muitos esperaram pelo menos dez anos ou mais para fazer o ginásio, em especial os alunos da década de 1950 por não haver ginásio na cidade, o fato de exigir o certificado de alistamento militar para os maiores de 17 anos significa que a escola aceitava alunos dessa idade no período diurno, pois o ginásio noturno só será criado em 1966.

No ato da matrícula era cobrada uma taxa paga na tesouraria da prefeitura de Picos até 1963, quando o ginásio foi incorporado ao Estado. Segundo Lopes (2017 p. 508) “a expansão dos ginásios acontecia por meio da cobrança de mensalidades e concessão de bolsas de estudo para alguns estudantes, tendo como critérios em geral, o desempenho no exame de admissão ou no período escolar ou, ainda, a condição financeira”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desse estudo foi apresentar aspectos referentes ao processo de criação e organização do Ginásio Picoense, como resultado parcial do estudo foi possível identificar que a criação do ginásio esteve ligada a ação das elites locais por meio de disputas políticas, de acordos e arranjos que possibilitaram a criação de uma instituição de ensino secundário em Picos, ao mesmo tempo em que foi possível identificar que alguns aspectos que fizeram parte de sua organização como o ingresso por meio do exame de admissão, foi um processo caracterizado por grande concorrência e seletividade, a matrícula possuía exigências, entre elas, quesitos que abrangiam desde a saúde

mental e física do aluno ao recolhimento de taxa, com relação espaços reservados ao seu funcionamento pôde-se perceber que para funcionar inicialmente houve a adaptação de edifícios, pois a primeira sede do ginásio só viria a ser inaugurada na década de 1960.

## REFERÊNCIAS

- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JORNAL O PIAUÍ. 24 de Setembro de 1949.
- JORNAL O PIAUÍ. 23 de Fevereiro de 1950
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Formando elites condutoras: a expansão e a interiorização dos ginásios no Piauí (1942 -1971). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2011, Vitória. Anais... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.
- \_\_\_\_\_. O ensino ginasial no Piauí. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2017, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.
- LELIS, Dimas Leopoldo. Entrevista concedida a Higo Carlos Meneses de Sousa em 05 de Fevereiro de 2019. Ex-aluno (1950-1953).
- LUZ NETO, Francisco Teotônio da Luz Neto. Entrevista concedida a Higo Carlos Meneses de Sousa em 01 de Março de 2019.
- LUZ. José Alves da. Zé da Luz e suas Histórias. 2ª ed. São Paulo: Pólem, 2017.
- MACEDO, José Albano de. O professor Vidal de Freitas. Picos (1987) In: Picos nas anotações de Ozildo Albano. SILVA, Albano. ALBANO, Maria da Conceição Silva. (org). Picos: Museu Ozildo Albano, 2011. p. 94-95.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Portaria 501 de 19 de Maio de 1952 e legislação complementar atualizada até outubro de 1958. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958. 165p.
- SOUSA, Jane Bezerra de. Picos e a formação de sua rede escolar: do grupo escolar ao ginásio estadual. (Dissertação de Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2005. 156f.
- VALENTE, Wagner. (coord.) Exames e provas como fontes para História da Educação. In: Os exames de admissão ao ginásio 1931-1969. Arquivos da Escola Estadual de São Paulo. Cd. Rom.

# **INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE ENSINO SECUNDÁRIO NO ESTADO DO PIAUÍ NAS PÁGINAS DOS JORNAIS ENTRE 1942 E 1971**

*Rogério de Medeiros Silva<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho de reconstruir a história dos estabelecimentos de ensino secundário no Piauí através da envereda na perspectiva de Zequera (2002, p. 65) que três concepções de história enquanto atividade, a saber: mediação, interpretação e prática discursiva sobre o passado. Assim desenvolveremos este artigo.

Trata-se, pois da apresentação dos resultados de uma pesquisa histórica que parte do Decreto-Lei 4.244/42 que, à época, imprimiu uma série de mudanças ao referido ensino, culminando com sua supressão no ano de 1971. Assim temos a justificativa do recorte temporal (1942 – 1971): o período em que vigorou a Lei Orgânica do Ensino Secundário

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado que utiliza os jornais como fonte para aludir ao ensino secundário no Estado do Piauí, porém aqui, embora garantidas as fontes jornalísticas, se diferencia por abordarmos especificamente as instituições escolares que ofertavam este ensino em suas praças educacionais.

Conforme Magalhães, (2004), que se debruçou sobre o estudo das instituições escolares, temos:

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – rogeriom33@bo.com.br

Assim, educação/instituição traduz toda a panóplia dos meios, estruturas, agentes, recursos, mas também outras marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanência e mudança social (MAGALHÃES, 2004, p. 15).

O enquadramento das instituições se deu conforme o serviço prestado a sociedade, no intuito de educar. E como aprimoramento, priorizaremos três estabelecimentos, sendo um público e laico: Colégio Estadual do Piauí (Liceu Piauiense); outro particular, confessional e católico: Colégio Sagrado Coração de Jesus; e um terceiro Particular privado: Ginásio Desembargador Antônio da Costa.

Partimos para a pesquisa, buscando responder: sobre quais assuntos estas instituições de ensino secundário ganhavam destaque na imprensa escrita piauiense entre os anos de 1942 e 1971?

No objetivo geral, a pretensão foi a de desvelar o funcionamento das instituições de ensino secundário pelas notas de jornais. Nos objetivos específicos buscamos: expor a funcionalidade das instituições de ensino secundário pelas notas de jornais; evidenciar notas de jornais que a imprensa trouxe sobre as instituições que ofertavam o ensino secundário.

Justifica-se este artigo por fazer parte do repertório científico referente à história da educação, dando volume historiográfico ao ensino secundário e em um período que compete ao vigo da Lei Orgânica do Ensino Secundário 4,244/42, como já citado.

De antemão é possível compreender que os estabelecimentos de ensino secundário não passavam despercebidos pelos holofotes da imprensa, dada à importância social que estes tinham para o Piauí e mesmo o que representavam, assim recorreremos aos noticiosos, pois:

A análise da imprensa permite apreender discurso que articulam práticas e teorias, que se situam no nível *macro* do sistema mas também no plano *micro* da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um *corpus* essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica. (NÓVOA, 1997, p. 11)

As fontes utilizadas com fins de responder a pergunta que norteiam este trabalho e atingirmos aos objetivos foram os jornais circulantes no Estado do Piauí ao período do recorte Fanal, Gazeta, A Luz, O Dia, O Artífie, O Operário, O Piauí e O Cálamo, Estes forma encontrados no Arquivo Publico do Estado Casa Anísio Brito, alguns já digitalizados e outros encadernados do modo tradicional. Tivemos que eleger algumas notas para serem trazidas aqui, pois nos deparamos com uma quantidade significativa delas, o que inviabilizaria a produção deste trabalho, dada a sua extensão, por este motivo nem todos os jornais acima citados irão aparecer no corpo deste artigo mas nos servimos do A Gazeta, do A Luz e do O Dia..

Zaquera (2002) aponta que há uma necessidade de se construir uma análise histórico-crítica das concepções e teorias para se alcançar a sua historicidade. Logo, a Nova História é concebida como elemento de análise neste artigo, por assegurar a possibilidade de sustenta-lo enquanto pesquisa. Assim, as análises feitas a partir dos jornais galgam aquilo que por ventura poucos ainda observaram dentro do ensino secundário, ou mesmo analisar de um ângulo diferente, no caso pelos olhares da imprensa.

Assim este artigo possibilita ao leitor conhecer parte de três instituições de ensino secundário a partir das notas da imprensa, tornando-se significativo este olhar, pois, *os jornais são de fato objetos muito presentes na vida moderna Barros (2019, p. 179)* fazendo dos noticiosos fontes para a história da educação. Mesmo compreendendo a importância da imprensa os olhares para esta debruçados precisam estar atentos aos fatos com informações trazidas por outras fontes, pois é sabido que o seu percurso no Brasil é repleto de interesses que por vezes influenciou as informações veiculadas.

## **2. O ENSINO SECUNDÁRIO: INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

A educação secundária começa no Brasil bem antes do recorte aqui apresentado e já é feito referência a este desde o período colonial. Segundo Reis (2017), em um primeiro momento, promovido pela ordem religiosa Companhia de Jesus (Jesuítas) posteriormente passado as mãos da coroa portuguesa.

Os estabelecimentos que ofertavam tal ensino foram sendo oficializados ao longo dos anos que se seguiram. Em alguns casos funcionado em locais improvisados, mas em outras com edificações construídas já para este fim. Acompanhando as mudanças estruturais nos estabelecimentos encontram-se as reformas na educação, que foram mais pungentes a partir da Era Vargas no ano de 1930, chegando a Lei Orgânica do Ensino Secundário 4.244/42. Neste âmbito traremos discussões de três delas, como veremos a seguir a partir de agora.

## **2.1 COLÉGIO ESTADUAL DO PIAUÍ (LICEU PIAUIENSE)**

Criado no ano de 1845 na então capital da Província do Piauí, a Cidade de Oeiras, o Liceu Piauiense figurou como o estabelecimento de ensino secundário mais importante por estas terras. Segundo Vasconcelos; Ferro (2009), a sua criação se deu pelas mãos do então presidente provincial, Zacarias de Góis e Vasconcelos, que ao assumir o seu mandato no de 28 de julho do mesmo ano da fundação do estabelecimento, 1845, se deparou com a educação em situação precária.

Nos primeiros anos de funcionamento, segundo Brito (1996) o Liceu enfrentou problemas referentes a contratação dos professores, o que impossibilitou que todas as cadeiras fossem de fato ofertadas.

Com sua transferência para a nova capital, Teresina em 1852 o estabelecimento passou a enfrentar problemas de outras naturezas, principalmente a de localização, passando a funcionar nas residências dos seus respectivos professores, o que é trazido por Vasconcelos e Ferro (2009) é o segundo momento histórico do Liceu.

Já em Teresina, o Liceu permaneceu fechado de 1861 até 1867, ou seja, ainda no Período Imperial, que foi findado em 1889 com a Proclamação de República. Desta forma percebemos que o funcionamento do Liceu sofreu a duras penas no início de suas atividades. e não o bastante outros problemas surgiram no Período Republicano pois “o funcionamento do Liceu esteve a mercê de todas a experiências por que passou o ensino secundário no Brasil” (QUEIROZ, 2008, p. 18). Isso teve reflexo diretamente nas matrículas de estabelecimento trazidos também por Queiroz (1998) onde mostra o ano de 1900 com um total de 60 alunos matriculados e já em 1922 a quantidade era de 21.

Conforme Mendes (2012), já na Era Vargas, após superar as mudanças que como dissemos levou inclusive ao seu temporário fechamento, teve início a construção do prédio para o funcionamento do Liceu. A sua inauguração se deu pelas mãos do governador Dr. Leônidas de Castro Melo. Ou seja, já na implantação de Lei 4.244/42 o Liceu encontrava-se em um prédio escolar próprio para o seu funcionamento.

Reafirmando a importância do Liceu, na forma como começamos a trata-lo neste subtópico, os jornais a ele se referia até mesmo em notas que diziam respeito aos descendentes dos professores, como vemos:

Pelas Escolas

Soubemos haver obtido aprovação no vestibular do curso jurídico da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil a nossa inteligente conterrânea Senhorita Yolanda Burgija Brito filha da competente Prof<sup>a</sup> Ana Burgija Brito, do Colégio Estadual do Piauí.

Fonte: Jornal A Gazeta (1944)

No informe trazido pela nota acima o Liceu aparece não por alguma de suas atividades realizadas de forma direta, mas pelo que representava ser professor do Colégio. Vicentini; Lugli (2009) examinado a profissão docente no Brasil, lembra que havia uma preferência pelo professorado público, remetemo-nos ao que a nota traz, a competência dos mesmos, no caso do Liceu Piauiense.

## **2.2 COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS**

O Colégio Sagrado Coração de Jesus, conhecido popularmente como Colégio das Irmãs, se situou de modo fixo na Avenida Frei Serafim. Queiroz (2008) destaca que “antes de construir a primeira sede, um prédio na avenida Frei Serafim, ainda na primeira década do século XX, o colégio funcionou, nos anos de 1906 e 1907, em casa da rua Teodoro Pacheco e a partir de 1907, no local denominado tabajara” (QUEIROZ, 2008, p. 68). As residências, conforme Mendes (2012) foram cedidas respectivamente por Elias Martins e pelo Monsenhor Joaquim Lopes. A partir de sua instalação definitiva o Sagrado Coração se des-

tacou na sociedade, observado inclusive em notas que aqui traremos pela ofertada educação feminina, a arquitetura e excelência acadêmica.

O estabelecimento de tradição católica desde sua fundação até hoje é administrado pela congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, que veio para o Piauí a pedido do bispo, Dom Joaquim Antônio de Almeida. O convite, diretamente lançado à Madre Geral e fundadora da congregação Savina Petrilli, tinha o objetivo de abrir uma escola voltada à educação feminina, como já posto.

Com esse desígnio, no dia 06 de outubro de 1906, o Colégio Sagrado Coração de Jesus iniciou as suas atividades, sendo reportado por Mendes (2012, p. 150) como “uma das mais significativas iniciativas educacionais do início do século XX”.

O período de chegada das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina coincide com um momento de expansão da missão católica no território brasileiro, como explanam Reis e Ferro (2009, p. 98):

sabe-se que foi no Brasil a partir do século XX que a Igreja Católica em meio o seu processo de reordenamento institucional passou a concentrar as suas ações na educação católica feminina como forma de preservar seu espaço político-religioso e de tornar suas ideias de reforma mais aceitáveis, já que a sociedade incumbia à mulher o papel de educar filhos dentro das famílias. Desse modo, levando à Igreja a necessidade de colaboração de religiosos estrangeiros para a tarefa de educar as jovens brasileiras na fé cristã (REIS; FERRO, 2009, p. 98).

Com essa assertiva, é possível depreender que a educação confessional católica passou por um processo de busca por novos espaços de atuação, e assim chegou ao Piauí. Mesmo a vinda das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena sendo um pedido expresso do bispo local à então Madre Superiora, ainda segundo (Reis e Ferro, 2009) a mesma congregação já havia se estabelecido no Brasil, na Capital do Pará.

Em seus primeiros anos de funcionamento o corpo docente do Sagrado Coração era formado, apenas pelas irmãs religiosas da con-

gregação, que enfrentavam o desafio do idioma local. Tratando do assunto, Mendes (2012) traz o marco do ano de 1925 como sendo realizada “a contratação do primeiro professor secular para atuar na escola, Dr. Daniel Paz na disciplina de Português” (MENDES, 2012, p. 152). Passando assim a instituição passou a contar com um docente que não era uma das religiosas da congregação.

Com as instalações definidas na capital piauiense e a contratação de novos professores, o colégio consagrou-se como um importante estabelecimento de ensino que, em seus primeiros anos, tinha por objetivo formar alunas cristãs para servirem à sociedade, em um papel que parecia, até então, reservado à mulher, qual seja o cuidado com o lar.

Esse aspecto está explícito na próxima nota extraída de jornal A Luz, veiculada ainda na década de 1930, onde vale ressaltar o oferecimento do Curso Ginásial, de acordo com o programa oficial que a época da nota ainda era regido pelo Decreto-Lei 19.890/31.

Nota sobre a finalidade do Colégio do Sagrado Coração de Jesus

#### COLÉGIO DO “SAGRADO C. DE JESUS”

Dirigido pelas Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, tem por finalidade:

1.º) Dar às jovens uma sólida educação baseada no ensino religioso;

2.º) Instruir as alunos dos Cursos Primário, adaptação, Normal, e Curso Ginásial de acordo com o programa oficial. Funciona também com Jardim da Infância e aula gratuita;

3.º) Aprimorar as jovens educandas segundo a própria condição nos diversos trabalhos manuais e acostumar-las ao asseio da casa dos cômodos e da própria pessoa.

-: Enternato – semi-internato e externato :- -AVENIDA FREI SERAFIM – FONE 4-6-0 - TERESINA- PIAUÍ

Fonte: Jornal a Luz (1939).

Embora a nota não anuncie a missão da instituição voltada apenas para o ensino secundário, entendemos a demanda que deste ensino que o Sagrado Coração de Jesus tentava suprir na sociedade

piauiense, ou mesmo cumpria de maneira exitosa na educação feminina, pois, segundo Reis (2017), no ano de 1938 e colégio passou a ofertar o curso ginásio, haja visto que já contava com o Curso Normal iniciado em 1931 e o Jardim de Infância iniciado em 1934.

O estabelecimento em questão ofertava um ensino secundário feminino com um currículo específicos para este gênero, bem observado na terceira finalidade elencada quando afirma que a educação feminina visava “acostumar as jovens ao asseio da cada” o que representava algo importante socialmente. Mesmo com a Lei 4.244/42 continuouse sendo previsto um ensino secundário específico para as alunas e deixava margem para que os estabelecimentos adaptassem os seus currículos, para o público ao qual serviam.

### **2.3 COLÉGIO DESEMBARGADOR ANTÔNIO DA COSTA**

Outra instituição com visibilidade nos jornais era o “Des. Antônio Costa”, fundado em 1939<sup>2</sup>, que funcionava na Rua Felix Pacheco, nº 1589. Conforme Araújo (2012), teve os seus anos áureos nas décadas de 1940 e 1950, ofertando o ensino primário e a preparação para o ingresso de alunos ao curso ginásial e colegial. Tempos após a sua fundação, passou a chamar-se Ginásio “Des. Antônio Costa”.

É possível observar, a partir dos jornais, que “frequentes notas na imprensa local destacavam o papel do educandário na disputa das vagas dos estabelecimentos públicos” (ARAÚJO, 2012, p. 47). Pelos noticiosos, fica evidente que o referido investia bastante em propaganda, provavelmente por ser uma instituição particular, conforme se observase, a baixo:

---

<sup>2</sup> Segundo Mendes (2012), embora tenha sido fundado em 05 de julho de 1939, o Governo Federal só o reconheceu em 1949.

**Figura 1 - Propaganda sobre o Ginásio Desembargador Antônio**

**Ginásio “Des. Antônio Costa”**  
(FUNDADOR PROF. MAGALHÃES FILHO)



A Educação é a mais valiosa herança que os pais podem deixar aos filhos.

**Platão**  
Educandário que instrui e Educa

RUA FÉLIX PACHECO, 1589  
FONE: 2645

**PREDIO PRÓPRIO**

TERESINA — PIAUI

**DIRETORES:** Drs. Profs. Melo Magalhães e Domício Magalhães  
**CURSOS:** Primário, Admissão e Ginástica  
**TURNOS:** Manhã e Tarde

**I) — CURSO DE ADMISSÃO**  
Queres estudar o Curso de Admissão? procura o conceituado GINÁSIO “DES. ANTONIO COSTA”, que tem à frente desse Curso, ministrando suas aulas, os competentes e conhecidos educadores Drs. Prof. Melo Magalhães e Domício Magalhães. O único Estabelecimento de Ensino do Piauí, e talvez do Brasil, a serviço do aluno bolsista. O aluno bolsista estuda no GINÁSIO “DES. ANTONIO COSTA” e quem paga suas mensalidades é o Governo (da União, do Estado ou do Município).

**II) — MATRICULAS**  
As matrículas para todos os Cursos — Primários, Admissão e Ginástica — estão abertas, devendo encerrar-se o prazo para as mesmas impreterivelmente a 28 de fevereiro.

**III) — ACEITAM-SE TRANSFERÊNCIAS.**

**Fonte:** Jornal O Dia (1969).

Destacam-se assim, as várias propagandas para se conseguir novos alunos. Em primeiro lugar, pelo nome do seu fundador, “Magalhães Filho”, embora nesta propaganda já haja outros diretores, Com o lema *Educandário que instrui e educa*, a escola firmouse no cenário piauiense na primeira metade do século XX, visando atrair alunos de famílias que prezavam pela educação “clássica” dos filhos, por meio de propagandas. Isso fica patente com a epígrafe atribuída ao filósofo grego Platão “a educação é a mais valiosa herança que os pais podem deixar para aos filhos” (JORNAL O DIA, 1969).

Na oportunidade de analisar esta nota, observamos ainda que um dos pontos fortes para o funcionamento da instituição era os seus diretores Domício Magalhães e Melo Magalhães. Estes demonstravam relação estreita com o campo educacional. José Itamar Abreu Costa, antigo aluno do Ginásio Desembargador Antônio da Costa, assim descreve a sua experiência ao adentrar ao Curso ginasial, em relato publicado já no ano de 2013:

Em 1962, fui inscrito para fazer o exame de admissão, no Colégio Desembargador Antônio Costa, quando fui aprovado e comecei a fazer o Ginásio. Desde a portaria, onde o Rubens (Barreira) e Chico (recebia e carimbava as cadernetas com a Sra Trindade, eram todos muito simpáticos e amigos. Os diretores e criadores do colégio, professores Melo e Domício Magalhães, eram dotados de personalidades diametralmente opostas. Domício folclórico, brincalhão e devoto de Santa Joana Dárc. Melo, sério, educador e organizador do colégio (MEIO NORTE, 2013).

E concluí a sua experiência com os irmãos Magalhães:

Moral da história: "Os ilustres filhos de Piracuruca, Melo e Domício Magalhães, foram os grandes nomes da educação do Piauí e que sabiamente pensaram como estadistas, ou seja, criaram uma escola e contrataram os melhores talentos da época e com estas suas atitudes apostaram no sucesso e no futuro dos seus alunos" (MEIO NORTE, 2013).

A experiência relatada nos faz perceber que o Ginásio Desembargador Antônio da Costa prezava pela boa educação, e os irmãos diretores ofereciam o que havia de melhor no âmbito profissional a época de seu funcionamento, o corpo docente, posto que no mesmo relato José Itamar elenca os seus mestres, quando de seu período no Ginásio, dos que lembra: João Antônio Leitão, Rosalina, Conceição, Arimateia Tito Filho, Nelson Sobreira, Maria do Socorro Alencar, Amariles, Maria Figueiredo, Valdemar Sandes, Meio Norte (2013). Na

perspectiva da formação do professorado, Vicentini; Lugli (2009) recordam os esforços para se formar os professores para atuarem no ensino secundário no período em análise, que cruzando com a nota, também alude ao Ginásio Desembargador Antônio Costa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As instituições de ensino secundário que figuravam os jornais do Estado do Piauí entre 1942 e 1971 tinham espaço nestes por serem culturalmente e socialmente importante, além de representarem os anseios da sociedade no âmbito educacional.

Independente de serem laicos, confessionais ou públicos, as páginas dos jornais veiculavam o cotidiano dos estabelecimentos ou mesmos as propostas de entreejuda para os seus alunos ou ainda as propagandas. Obviamente os estabelecimentos desenvolviam tantas outras ações da cultura escolar, mas nos detivemos a estas em função da delonga que seria.

Os jornais aqui trazidos mostram, em primeiro lugar, que os estabelecimentos se colocavam para a imprensa os noticiarem da forma a expor aquilo que tinham como suas finalidades, como no caso do Colégio Sagrado Coração de Jesus que tem descrito em uma de das notas aqui apreciadas os seus fins educacionais.

Também observamos que os custos com os estudos eram driblados com o cooperativismo e o Liceu figura esta realidade com a nota aqui abordada. Faz-se necessário mencionar que os alunos do ensino secundário eram, em sua maioria, pertencentes às elites, mas isso não impede a forma que se encontrou, naquele tempo, para se fazer economia.

E mesmo, as propagandas dos estabelecimentos de ensino secundário figuravam as páginas dos jornais. O interesse nestes casos para sempre pela questão financeira, pois as propagandas atraíam alunos para os estabelecimentos que, por sua vez, pagavam pelas propagandas.

Este trabalho se faz valer por integrar a historiografia referente ao ensino secundário que tem crescido nos últimos anos. Ao mesmo tempo traz como fontes os jornais, ainda pouco pesquisados no ambiente acadêmico e que possibilitam a análise dos fatos por um ângulo diferenciado.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Romildo de Castro. **A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: Introdução aos seus usos. Petrópolis:Vozes, 2019.

BRASIL, Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Rio de Janeiro, 1942.

BRITO, Itamar Sousa. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

FORTES, José; FORTES, Juliana. Melo e Domício Magalhães, exemplos de educadores. Meio Norte, 201. Disponível em: <https://www.meionorte.com/blogs/josefortes/melo-e-domicio-magalhaes-exemplos-deeducadores-244993>.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. Educação, Sociedade & Cultura, Lisboa, n. 5, p. 7-34, 1996.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação piauiense**. 1. ed. Sobral: Egs, 2012. 320p.

NÓVOA, Antônio. **A imprensa de educação e ensino**: concepções e organização do repertório português. In: Catani, Maria Helena Câmara et. al. (org.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo. Esculturas Editora, 2002.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Imperatriz: Ética, 2008.

REIS, Amada de Cássia dos Campos. **O ensino secundário ginásial**

**no Piauí republicano:** revelando a cultura escolar do Ginásio Municipal Oeirense 1952-1969. Tese de Doutorado, UFPI, 2017.

VASCONCELOS, Inez Bandeira Maria de; Ferro, Maria do Amparo Borges. Liceu Piauiense (1845-1910): uma abordagem histórica. *In: História da Educação:* novos olhares, velhas questões. Teresina: EDUFPI, 2009. p.27-46.

VICENTINI, Paula Perin; Rosario Genta Lugli. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa São Paulo: Cortez, 2009.

ZAQUERA, Luz Helena Toro. **História da educação em debate:** as tendências histórico-metodológicas na América Latina. Campinas: Alínea, 2002.



# FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ

*Samara Maria Viana da Silva Lacerda<sup>1</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Para ser professor é necessário a aquisição de determinados conhecimentos, destrezas, individualidade e expressão pessoal. O processo de aprender a ensinar compreende o contexto da formação inicial. Tendo em vista a necessidade da formação para a prática docente surgiu o seguinte questionamento: Quais as políticas de capacitação docente da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI)?

Com o propósito de responder o problema de pesquisa definimos como objetivos deste estudo: conhecer as políticas de capacitação docente da Escola Técnica Federal do Piauí e compreender a necessidade da formação inicial e continuada para o exercício da docência.

Neste estudo optamos pela pesquisa historiográfica, pois a mesma possibilitou a reconstituição do passado. A abordagem teórico-metodológica utilizada consiste na Nova História Cultural por permitir ao pesquisador trabalhar com toda atividade humana, possibilitando a este, o uso de diversas fontes, tais como: leis, decretos e resoluções do Governo Federal, bem como correspondências, atas, regimentos, imagens iconográficas, portarias, atas, diários de classes, relatórios e demais documentos da ETFPI.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Piauí/Universidade Federal do Piauí; e-mail: samaraviana@ifpi.edu.br

Os autores que embasaram o estudo foram: Burke (1992), Wiggers (2015), Rodrigues (2002), Pacheco (1999) e Machado (2008). Assim, a formação inicial e continuada é importante e se fez necessária aos docentes da Escola Técnica Federal do Piauí, de forma que a gestão da própria ETFPI planejava a formação de seus professores, através do oferecimento dos Cursos de Formação, Esquema I e II, dos cursos de Pós-Graduação e dos cursos de curta duração e encontros pedagógicos.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Para ser professor é necessário a aquisição de determinados conhecimentos. O processo de aprender a ensinar compreende o contexto da formação inicial. Pacheco e Flores (1999) defendem que o professor é detentor de um conjunto de saberes contextualizados por um sistema concreto de práticas escolares que refletem suas concepções, suas experiências pessoais, bem como suas frustrações e expectativas da carreira docente. Os autores afirmam ainda que o docente não nasce professor, havendo assim a necessidade de processos de aprendizagem de caráter formal e não formal.

Machado (2008) afirma que não há concepções teóricas consistentes e políticas para a formação de docentes no Brasil, especificamente para a educação profissional. Apresentaremos aqui as políticas de formação de professores no Brasil, especial do ensino profissional no período de 1967 a 1999, recorte estudado na tese.

A Lei nº 5.540/1968 trouxe como exigência a formação de professores de segundo grau de nível superior. Para Wiggers (2015) essa exigência na prática não era atendida, pois muitos docentes não atendiam tal condição.

A carência de professores de ensino técnico com habilitação de nível superior fez com que o Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1969, por meio do Decreto-lei nº 655, organizasse e coordenasse cursos superiores específicos para formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Foi nessa época que se deu a criação de uma agência

executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR. (WIGGERS, 2015, p. 48).

Assim, sob a coordenação do CENAFOR, foram criados cursos emergenciais para possibilitar a formação específica aos professores do ensino técnico. Tais cursos criados através da Portaria ministerial nº 339/70 tentavam solucionar o problema da falta de qualificação profissional dos docentes brasileiros.

Estes cursos foram conhecidos como Esquema I e II, sendo que o Esquema I era destinado à complementação pedagógica dos docentes portadores de diplomas de nível superior, já o Esquema II era destinado aos professores que possuíam diploma técnico industrial de nível médio, estes além das disciplinas do Esquema I também deveriam cursar disciplinas de conteúdos correlativas.

Para Wiggers (2015), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71:

[...] com a profissionalização universal e compulsória, principalmente no ensino de 2º grau, houve um aumento na demanda por professores especializados e com isso, os Esquemas I e II ganharam normas adicionais e continuaram a formar os professores do ensino profissional brasileiro. (WIGGERS, 2015, p. 49).

Na Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI), lócus desta pesquisa, não foi diferente, os docentes da escola receberam a formação, Esquema I e II. Assim, foi realizado no ano de 1972, o primeiro curso de Licenciatura em Disciplinas Especializada para habilitação do Ensino Médio, Esquema I, destinado a portadores de Grau Superior. Tal curso foi realizado através de um convênio entre a Escola Técnica Federal do Piauí, e Universidade Federal do Piauí. A seleção dos candidatos ocorreu através da análise de currículo dos professores indicados pela ETFPI.

De acordo com Rodrigues (2002), o currículo do Esquema I era constituído pelas disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino e Fundamentos de Educação.

Foi oferecido ainda pela ETFPI, Curso de Licenciatura em Disciplinas Especializadas do 2º Grau – Esquema II, em 1975, em convênio realizado entre a ETFPI e a Universidade Federal do Piauí. Este curso visava habilitar determinado número de professores da instituição que não possuíam Curso de Licenciatura Plena e que lecionavam apenas nos cursos de 2º Grau Técnico ou com uma Licenciatura Curta.

Para seleção dos candidatos foi realizado vestibular em 1975, a seleção abrangeu professores e ex-alunos da escola. O curso durou 17 meses e foi composto pelas disciplinas: Matemática, Física, Desenho Básico, Estrutura de 1º e 2º Graus, Psicologia, Didática, Prática de Ensino, Desenho Projetivo, Desenho Técnico, Eletricidade, Eletrotécnica, Topografia e Mecânica dos Solos.

Segundo Rodrigues (2002) os professores, que ministraram aulas no curso Esquema II que iniciou em fevereiro de 1976 e terminou em agosto de 1977, foram: José de Arimatéia Cunha Pires, Francisco Nilson dos Santos, Raimundo Pena Forte, Flamarion Vale, Luiz Soares, Frei Mariano, Valdília Neiva Eulálio, José de Ribamar Xavier Batista, Raimundo Edmar Nóbrega da Rocha, João Gabriel Batista, Miguel Did Caddah Filho e Manuel Furtado de Carvalho.

Os alunos concludentes do referido Curso, no ano de 1977 foram: Aníbal da Cruz Oliveira, Antônio Gerardo Rodrigues, Antonio José Santana de Oliveira, Austregésilo de Brito Silva, Cícero Barros de Sousa, Edmilson Barros Moura, Edson Arruda Peixoto, Emídio de Oliveira Ferreira, Expedito Oliveira do Nascimento, Francisco das Chagas Santana, Francisco de Assis Fortes, João de Deus Veras da Silva, João Reis Sobrinho. Joaquim Pereira de Sousa, José de Ribamar Francisco, José Gomes de Oliveira, José Luiz de Sousa, José Wilson Oliveira, Luiz Ferreira do Nascimento, Raimundo Alves, Raimundo nonato da Cunha Sobrinho, Raimundo Rocha Rodrigues, Vicente Alexandrino de Paula e Walter de Oliveira Costa. (RODRIGUES, 2002).

Também participaram do referido curso, mas não se encontram na lista dos concludentes, os alunos: Maria Cecília de Oliveira Ferreira, Francisco Queiroz, Manuel Meireles, Odilon, João Luiz Duarte Franco, Edmir Alencar, Lúcia de Fátima Francisco Braga, José Afonso, Ebert Barreto, José Raimundo, Joaquim e Nonato. (RODRIGUES, 2002).

A formação de professores é importante para o desenvolvimento das atividades docentes, ocorrendo através da formação inicial e da formação continuada. Sobre a formação inicial observa-se:

Assim, o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 46).

Nesse sentido, a formação inicial pode ainda ocorrer em um contexto prático, que é o caso de alguns dos docentes da educação profissional que não tiveram formação para a docência na academia, mas num contexto prático, através das próprias práticas de ensino, experiências, uma vez que “Todos os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor são fruto de uma aprendizagem formal e informal, adquirida ao nível de várias fontes. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 36).

Conforme questionário para levantamento de necessidades de cursos emergenciais preenchido pela Escola Técnica Federal do Piauí em 17 de novembro de 1983 ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), a escola respondeu que já realizou curso de formação de professores nos moldes do Esquema II nos anos de 1976 e 1977. O questionário destaca ainda que 30 (trinta) alunos já haviam concluído o curso e que destes 29 (vinte e nove) permaneciam na escola. (CENAFOR, 1983).

De acordo com CENAFOR (1983), dentre os problemas identificados no curso elencados no questionário estavam:

Administrativos: a coordenadora do curso não acompanhou a contento o desenvolvimento do mesmo; a escola dispensou os professores do horário para fazerem o curso, mas não dispensou do ponto; a escola não liberou os professores, o suficiente para estudarem no Esquema II; falta de material para aulas práticas; e falta de transporte para aulas do campo.

Pedagógicos: alguns professores das disciplinas de conteúdo não estavam suficientemente preparados para darem aulas para professores; o sistema de avaliação deixou muito a desejar, não houve

critério, por parte dos professores; os professores não estavam capacitados para darem aulas práticas do laboratório; e a programação do curso não satisfaz os alunos.

Outros: a programação deveria ser montada com a participação de professores e alunos; o curso deveria ter sido mais específico; e o curso deveria fazer com que o professor ficasse mais consciente.

No questionário estavam listados 41 (quarenta e um) docentes com formação superior candidatos ao curso Esquema I. Rodrigues (2002) afirma que em 1984, a Escola Técnica Federal do Piauí realizou mais um curso de Licenciatura em disciplinas realizadas – ESQUEMA I.

O currículo do curso era composto das disciplinas: Introdução à Metodologia Científica, Estudo de Problemas Brasileiros, Prática Desportiva, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Didática, Metodologia Aplicada, Orientação Vocacional, Estrutura de Ensino e Prática de Ensino.

Os alunos licenciados neste curso foram os professores:

Aldéide de Almeida Nunes Vilarinho, Clara Maria Ribeiro de Alexandrino, Antenor Alves Pereira de Rocha Filho, Maria do Socorro Pires e Silva, Maria Geci de Oliveira Cronemberg, Maria do Carmo Linard, João Bosco de Santana Martins, Antonio José Castelo Branco Romero, Napoleão Leal de Barros, Valdec Soares Pessoa, Rômulo Ribeiro Magalhães de Sousa, Teresinha Castelo Branco e Wilson Ribamar Rêgo. (RODRIGUES, 2002, p. 89).

No ano de 1989, foi oferecido o terceiro curso de Licenciatura em Disciplinas Especializadas ESQUEMA I, ministrado na Escola Técnica Federal do Piauí num convênio entre a ETFPI e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Os professores ministrantes deste cursos foram: Maria José Furtado de Mendonça, Carmen Nagem Fialho Brito, Maria Alenice Marques, Luiz Gonzaga Pires e Osmarina Pires. (RODRIGUES, 2002).

Nesse curso, foram licenciados os professores: José Ribamar Moura Vale, Marcos Antonio Celestino de Sousa, José do Egito Figueiredo Barbosa, Paulo de Tarso Vilarinho Castelo Branco, Manuel do Rêgo Lages Filho,

Adelina Nonata Fernandes, Maria das Graças Batista Rêgo, Ézio Cordeiro, Vinólia Raimunda Vilarinho Santos Cunha, Maria Isabel Vilela Marinho Fortes Rêgo e Lourdes Amélia Carvalho Freitas de Sousa. Também participaram do referido curso professores da comunidade externa, tais como: Leonardo Santana Fernandes e Quintino Nunes da Silva Filho. (RODRIGUES, 2002, p. 89).

Rodrigues (2002) afirma que o primeiro curso de Pós-Graduação foi realizado através de um convênio entre a ETFPI e o Centro Federal de Educação Tecnológica Minas Gerais (CEFET-MG), sendo oferecido o curso de Especialização em Planos e Projetos aos Coordenadores de Cursos e Áreas, aos Orientadores Educacionais, aos Supervisores Pedagógicos e a docentes que ocupavam cargos de direção. Tal cursos foi realizado de 05 de janeiro de 1987 a 15 de fevereiro de 1988, com total de 400h e foi ministrado na própria Escola Técnica Federal do Piauí.

Ainda segundo Rodrigues (2002) foram destinados outros cursos de Especialização aos docentes da ETFPI em parceria com o CEFET-MG. Estes foram realizados em Belo Horizonte, no CEFET-MG, sem a necessidade de convênios entre CEFET-MG e ETFPI, pois estes cursos de Especialização faziam parte do Programa de Capacitação Docente do Ensino Técnico (PCDTE).<sup>2</sup> Os cursos eram desenvolvidos em 03 (três) módulos, cada módulo com 120h, em regime de tempo integral, nos meses de julho e janeiro, totalizando 360 horas-aula no mínimo, e ainda com atividades extraclasse intermediando os períodos de aulas.

Além deste Curso de Especialização em parceria com o CEFET-MG, os docentes da Escola Técnica Federal do Piauí participaram de outros cursos de Pós-Graduação, como verificamos na Figura 01, que elenca além dos 13 (treze) docentes que cursavam Pós- Graduação no CEFET- MG, 03 (três) docentes cursando pós-graduação na PUC-MG e 01 (um) docente cursando em Campina Grande na Paraíba.

---

<sup>2</sup>Estes cursos eram financiados pelo SEMTEC e CAPES. A instituição de origem dos docentes ficava responsável pelas despesas com estadia, alimentação, e transporte dos professores-alunos.

## Figura 01 - Docentes da ETFPI realizando Cursos de Pós-Graduação

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ  
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

RELAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ESTÃO REALIZANDO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

1- CEFET - MG - Período de 27/06 a 15/07/94.

01 - Ana Maria de Lima  
02 - Agrton de Sá Brandin  
03 - Carmen Luzia Sinott Macedo  
04 - Ernâni Napoleão Lima  
05 - Francisco das Chagas Santana  
06 - José Emídio de Oliveira Ferreira  
07 - José Francisco de Neis Sobrinho  
08 - José Luiz Soares  
09 - José da Silva Araújo  
10 - Luis Flávio Santos Martins  
11 - Maria Cecília Oliveira Ferreira Lopes  
12 - Manoel do Nêgo Lages Filho  
13 - Rui Carlos de Araújo Farias

2 - PUC - MG - Período de 04/07 a 16/07/94

01 - Carlos César de Almeida Campelo  
02 - Flôr de Maria Mendes Câmara  
03 - Francisco Freitas Galvão

3 - CAMPINA GRANDE - PB - Período de 12/07 a 20/08/94

01 - José Mascena Dantas

Teresina, 20 de Junho de 1994.

*F. B. C.*  
Teresa Ellen Mendes Caldas  
Chefe do Deptº de Desenvolvimento do Ensino

**Fonte:** Relação dos professores que estão realizando curso de Pós-Graduação (1994).

Além dos Cursos de Formação, Esquema I e II, e dos cursos de Pós-Graduação para os docentes da Escola Técnica Federal do Piauí, a ETFPI também realizou cursos de curta duração e encontros pedagógicos visando a formação dos docentes da escola. Dessa forma:

[...] a formação profissional seja uma variável menos importante que o meio onde o trabalho é exercido. Existem muitas evidências convincentes de que a 'socialização' não explica tão bem alguns elementos importantes do desempenho profissional quanto a organização mediata do meio onde o trabalho é exercido. (FREIDSON, 2009, p. 111).

Portanto, além da formação profissional, o meio onde o trabalho é exercido também é importante, sendo este local fundamental para o desempenho profissional dos docentes.

No ano de 1996, dos 227 (duzentos e vinte e sete) docentes da Escola Técnica Federal do Piauí, 40 (quarenta) possuíam curso de formação Esquema I e 40 (quarenta) Esquema II. Do total de docentes da escola, 114 (cento e quatorze) eram professores da área técnica e destes, 30 (trinta) professores haviam cursado o Esquema I e 30 (trinta) haviam estudado no Esquema II. Assim, percebe-se que a maioria dos docentes que possuíam os Cursos de Esquema I e II eram da área técnica, pois muitos dos professores da ETFPI não possuíam formação inicial em cursos voltados para o ensino.

Quanto a formação continuada, Day (2001) a nomeia de formação contínua, onde esta pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento dos professores e das escolas. O autor define formação contínua como um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas. Acerca desta formação, Souza destaca “a importância dos processos de formação contínua dos professores, revistos permanentemente para não se confundirem com atividades pontuais, desconectadas, nos começos do semestre.” (2009, p. 67).

A tabela 01 apresenta a distribuição de docentes da Escola Técnica Federal do Piauí no ano de 1996, distribuídos por curso e pela área de formação dos mesmos.

**Tabela 01** - Docentes das disciplinas técnicas da ETFPI por curso e formação (1996)

Cursos	Quantidade de professores	Mestrado	Especialização	Aperfeiçoamento	Licenciatura Plena	Superior Sem Formação Pedagógica	2º Grau Sem Formação Pedagógica
Eletrônica	22	--	05	01	11	04	01
Eletrotécnica	14	--	06	--	06	02	--
Mecânica	13	--	03	01	06	02	01
Estradas	09	--	04	--	05	--	--
Edificações	12	02	04	--	04	02	--
Saneamento	05	--	02	--	02	01	--
Contabilidade	19	02	04	--	11	02	--
Administração	08	--	02	--	04	02	--
Estatística <sup>2</sup>	02	--	01	--	--	01	--
Segurança do Trabalho	10	--	07	--	--	02	01
Total	114	04	38	02	49	18	03

**Fonte:** Relação Nominal dos professores da ETFPI por disciplina e formação (1996).

Os 114 (cento e quatorze) docentes listados na tabela 01 eram professores das disciplinas da área técnica e possuíam na sua maioria Licenciatura Plena, percebe-se que do total de professores, 15,7% destes possuíam curso superior sem formação e pedagógica e 2,6% tinham apenas formação de 2º grau sem formação pedagógica. Totalizando 18,3% de docentes sem formação pedagógica em 1996.

Outro ponto a ser observado na tabela 01 é a quantidade de docentes com formação continuada em nível de Especialização e Mestrado, que representava 36,8% do total de professores da área técnica da escola. O que mostra além da preocupação dos docentes com a formação continuada, com a política de capacitação de docentes da escola que não ocorreu apenas na formação de docentes com o Esquema I e II, mas através de política para capacitar os docentes em nível de Pós-Graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo conclui-se que a formação inicial e continuada é importante e se fez necessária aos docentes da Escola Técnica Federal do Piauí, de forma que a gestão da própria ETFPI planejava a formação de seus professores, através dos Cursos de Formação, Es-

quema I e II, dos cursos de Pós-Graduação e dos cursos de curta duração e encontros pedagógicos.

Assim sendo, este estudo nos oportunizou investigar a importância da formação de professores para a educação profissional, compreender a necessidade da formação inicial e continuada para o exercício da docência e conhecer as políticas de capacitação docente da Escola Técnica Federal do Piauí.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 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. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> Acesso em 15/06/2018.

\_\_\_\_\_, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 15/06/2018.

BURKE, Peter. A escrita da História. São Paulo: ED. da UNESP, 1992.

CENAFOR. Questionário para levantamento de necessidades de cursos emergenciais, 1983.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ, Relação dos professores que estão realizando curso de Pós-Graduação, 1994.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PIAUÍ, Relação Nominal dos professores da ETFPI por disciplina e formação, 1996.

FREIDOSN, E. Profissão médica: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. São Paulo: Editora UNESP; Porto Alegre, RS: Sindicato dos Médicos, 2009.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, vol. 1, nº 1, 2008.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, Antonio Gerardo (Org.). Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí: 90 de ensino profissionalizante. Teresina: EDUFPI, 2002.

SOUZA, João Francisco de. Prática pedagógica e formação de professores. Recife: EDUFPE, 2009.

WIGGERS, L. H. F. F. C. Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC (1968-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

# NAS CASAS DE SAPÊS: CRIAÇÃO DE ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS EM TIMON- MA ENTRE 1950 E 1975

*Tiago Rodrigues da Silva<sup>1</sup>, Edvin Luisi da Silva<sup>2</sup>, Odaléia Alves da Costa<sup>3</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Ao dar primazia nos estudos das escolas primárias no meio rural, buscamos preencher lacunas historiográficas acerca do contexto da Educação Rural em Timon, Maranhão e Brasil, uma vez que permanece uma lacuna na história nacional e regional da educação sobre as escolas primárias rurais, como aponta Ávila (2018). No âmbito local, também encontramos uma centralidade de historiografar a educação de Timon apenas na vida urbana, conforme os estudos de Silva (2014) e Silva (2018).

Os estudos da história da educação de Timon em torno das escolas na zona urbana podem ser explicados por dois aspectos: primeiro porque a história da Educação Rural não corresponde ao foco das investigações. Segundo, em função das escolas com maiores prestígios sociais serem os principais palcos de recursos e tempo para estudos e pesquisas, conforme Nosella e Buffa (2013).

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é apresentar uma análise do conjunto de projetos de leis aprovadas na Câmara Municipal

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Maranhão (IFMA)/Timon, email: thiago2581@hotmail.com

<sup>2</sup> IFMA/Timon, email: edvinluisse@hotmail.com

<sup>3</sup> IFMA/Timon, email: odaleia@ifma.edu.brsamaraviana@ifpi.edu.br

de Timon entre 1950 e 1975 sobre a criação de escolas primárias rurais. Então, realizamos uma investigação com base na documentação localizada nos arquivos da Câmara Municipal de Timon, assim como a bibliografia acerca da história do município, a história e historiografia da educação rural no Brasil e Maranhão. A periodização do estudo encontra-se amparada pelas fontes documentais localizadas nos arquivos produzidos entre 1948 e 1980.

## **METODOLOGIA**

Nas especificidades das informações nos documentos da Câmara Municipal de Timon são partes estruturais da organização e funcionamento da instituição, relevando sentidos, quando contextualizados, da produção e retratos da sociedade perante relações entre população e Estado. Foram localizados 13 projetos de leis entre 1948 e 1980, pelos alunos da disciplina de História da Educação 2018.2, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Timon. Os projetos foram criados e aprovados em 1950, 1951, 1952, 1956, 1957, 1967 e 1975. A fragmentação dos anos entre os documentos encontrados nos arquivos decorre também de outro ponto: a perda das fontes, como por exemplo, a ausência de documentações nos anos de 1965, 1968 e 1969, dentre outros.

No âmbito da História da Educação, o conjunto de 13 documentos entre projetos de leis e leis municipais são consideradas fontes em documentos oficiais para a historiografia da educação. São normativas oficiais da administração pública que se configuram como espaços e objetos de poder e lutas políticas (FARIA FILHO, 1998). Assim, é importante considerar que, as legislações educacionais estão refletindo a cultura da sociedade e não da escola, quando estão, sobretudo, imbricadas pelos grupos políticos que estão no poder. Para compreendê-las devemos buscar a integração do ordenamento jurídico dos documentos com as imensões, expressões e construção das relações que culminaram na produção da lei (FARIA FILHO, 1998).

A legislação educacional municipal prescreve não apenas o papel do poder público, mas também aspectos da sociedade timonense em sintonia com os projetos educacionais e políticos no âmbito nacional e regional das décadas de 1950 a 1970. Isso implica em compre-

ender o processo de escolarização municipal a partir dos repertórios discursivos, significados e representações que expressam as fontes documentais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos arquivos da Câmara Municipal de Timon foram localizados 77 documentos referentes à educação pública entre 1948 e 1980. Dentre os quais 22 (=28%) tratam do reconhecimento, nomeação e criação/construção de escolas primárias na zona urbana; 31 (40%) de aberturas de créditos, verbas e balanços financeiros da Prefeitura Municipal e 25 (32%) sobre a criação e transferências de escolas primárias rurais.

No intervalo de 1948 a 1980 - apesar ainda da perda de documentações ao longo do tempo - a Educação Rural se destacou nas pautas do legislativo municipal. A produção de projetos de leis à população rural adequou-se, de certo modo, à lógica das realidades da época no município que possuía sua população vivendo, sobretudo, no espaço rural ensejando por serviços de escolarização primária. Assim, percebemos o papel do poder público na Educação Rural, na escola rural dedicada "*essencialmente a que serve às necessidades fundamentais da educação de uma área predominantemente rural*" (HALL, 1950, p. 18).

Quanto à criação de escolas foram localizados 15 projetos autorizando a Prefeitura Municipal a criar 31 escolas municipais rurais no período entre 1950 e 1975. Todos os projetos de leis foram aprovados, por unanimidade pelos vereadores na terceira e última votação no plenário da Câmara Municipal, como descreve o Quadro 1.

## Quadro 1 - Projetos de leis municipais para criação de escolas rurais (1950-1975)

N. Projeto de Lei	Descrição	Autor	Aprovação
57, 13 de março de 1950	A criação de duas escolas municipais nos povoados "Caocira" e "Oitenta e nove (89)"	Joaquim Martins Ferreira	17 de março de 1950
85, de 18 de agosto de 1951	Autoriza a criação de duas escolas municipais, uma no lugar "São Lourenço", e outra no lugar "Canto da Gameleira" deste município	Hélio Barbosa de Albuquerque	24 de agosto de 1951
89, de 29 de agosto de 1951	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "Porto Alegre" deste município	José Nilton Nunes	14 de setembro de 1952
14, de 9 de setembro de 1956	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "Muquem" deste município	Laurino Rodrigues Matos	25 de setembro de 1956
15, de 19 de setembro de 1956	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "Castelo" deste município	Laurino Rodrigues Matos	25 de setembro de 1956
16, de 19 de setembro de 1956	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "Cume" deste município	Leocádio do Rêgo Carvalho	22 de setembro de 1956
17, de 20 de setembro de 1956	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "Canôa" deste município	Aluizio Assunção Cunha	25 de setembro de 1956
18, de 20 de setembro de 1956	Autoriza a criação de uma escola municipal nos lugares "Fazenda Nova e Cão Açú" deste município	Joaquim Euzébio de Sousa	21 de setembro de 1956
22, de 1 de outubro de 1956	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "São Miguel" deste município	Marcos André Viana Ferreira	2 de outubro de 1956
10, de 5 de novembro de 1957	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "São Cristóvão" deste município	José Nilton Nunes	6 de novembro de 1957
11, de 5 de novembro de 1957	Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar "Buritizinho" deste município	José Nilton Nunes	6 de novembro de 1957
340, de 23 de junho de 1967	Cria dezesseis (16) escolas no interior do município	Napoleão Guimarães (Prefeitura Municipal)	14 de julho de 1957
530, de 15 de março de 1975	Cria a escola municipal, denominada "Escola Municipal José Antão", no lugar "Boi Manso" do município de Timon, e da outras providências	Luiz Gonzaga Nunes	—

**Fonte:** Os autores, a partir dos documentos na Câmara Municipal de Timon.

A criação das escolas municipais configura-se em Timon, um processo lento e gradual, na medida em que novas estradas pelo interior foram sendo abertas, por consequência resultando em novos povoados de agricultores. Temos, assim, a criação de escolas 31 localidades rurais entre 1950 e 1975.

Pautada nestas informações iniciais, impomos as seguintes questões às fontes documentais: as escolas primárias rurais municipais foram criadas, sobretudo, a partir de 1950. Por quê? Quais as relações de

forças e partidos políticos entre os vereadores foram estabelecidas pelas aprovações dos projetos de leis? Quais as relações de poder os vereadores detinham com as localidades rurais e suas populações? Como coloca Le Goff (2013), as fontes documentais são produtos da sociedade e estão dispostas de forma prontas e acabadas, não trazem, de modo geral, as histórias por trás das informações, as lutas e embates pela produção da documentação. Assim, são arquivados, sobretudo, os resultados finais da vida administrava pública.

No caso dos documentos camarários de Timon, há descrições apenas dos resultados das votações no plenário municipal. Os projetos foram submetidos no mínimo a três votações, daí o tempo decorrente da produção, aprovação e sanção da lei municipal pelo prefeito da época, Francisco Vitorino de Assunção (1951-1954) pelo Partido Social Democrático (PSD). Assim, por exemplo, as questões dos partidos políticos servem para compreender o seu papel nas relações entre os discursos políticos e suas ações perante as necessidades da população, funcionando como indicativos das forças políticas que dominam o cenário político e social (BERSTEIN, 2003). Todavia, não temos indícios documentais, até o momento, para compreensão de tais perguntas e reflexões. As atas de reuniões e das votações no plenário podem ser instrumentos fundamentais para entendimento desse aspecto político importante da Educação Rural em Timon, porém essas fontes documentais não foram localizadas.

Quanto ao questionamento acerca da criação das escolas terem sido expressivas na década de 1950 decorreu do cenário político, social e econômico que o Brasil vivia na segunda metade do século XX. Os anos de 1950 foram marcados por uma forte valorização da educação rural através de um movimento denominado, na época, de Ruralização do Ensino (MORAIS, 2019). As ideias da Ruralização do Ensino foram preconizadas por Sud Mennucci em sua obra mais famosa intitulada *A Crise Brasileira de Educação*, publicada em 1934 na qual defendia o ensino rural no Brasil em razão de sua vocação agrícola. Nas décadas seguintes, as ideias do Ruralismo Pedagógico foram apropriadas pelo Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, como forma de desenvolvimento do espaço rural brasileiro e contenção do êxodo rural.

Jesus (2018) menciona que, o movimento de Educação Rural liderado por Sud Mennucci pela ruralização do ensino não se restrin-

giu apenas nos aspectos da formação de professoras, mas também no ideário de criação e expansão das escolas primárias rurais. Por isso, há relações das escolas municipais rurais em Timon, com os aspectos das conjunturas políticas e educacionais nacionais. Os estabelecimentos de ensino nas localidades rurais não foram providos pelo poder público municipal, somente por demandas sociais, entretanto conjecturou também um movimento de escolarização à população, uma educação, conforme Machado (2017) fundamental somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes no mesmo espaço.

Uma das justificativas usadas pelos vereadores nas criações dos projetos de leis é que a população rural não possuía condições socioeconômicas para seus filhos terem acesso às escolas na zona urbana. Sendo assim, havia a necessidade de instalação de escolas municipais nas próprias localidades rurais. Os projetos de leis também foram justificados pelos vereadores, sobretudo, em função da grande quantidade de crianças e jovens em idade escolar entre 5 e 17 anos sem acesso a escolarização na própria localidade rural e adjacências. O vereador Hélio Barbosa de Albuquerque, presidente da Associação Rural de Timon, nas justificativas da criação das escolas municipais rurais em “São Lourenço” e “Canto da Gameleira” anexou ao projeto a relação de 68 e 62 crianças e jovens, respectivamente, que residiam nas localidades e não frequentavam escola.

Reiterando, os aspectos populacionais de Timon na faixa etária entre 5 e 14 anos, as crianças que sabiam pelo menos ler e escrever alcança apenas 9% e 24% da população em idade escolar em 1950 e 1960 (Tabela 2), respectivamente.

**Tabela 2** - População entre 5 a 14 anos de Timon que sabem ler e escrever (1950-1960)

Ano	População (habitantes)		
	Total	Em idade escolar	Sabem ler e escrever
1950	21.154	5.618	515
1960	28.616	8.551	2.096

**Fonte:** IBGE, 1950 e 1960.

Seguindo esses dados, foi comum nas justificativas dos vereadores para criação de escolas o uso de crianças e jovens em números expressivos sem receber instrução pública. Por exemplo, no projeto de Lei n. 89, de 29 de agosto de 1951 que autorizou a criação de uma escola municipal no lugar “Porto Alegre” em Timon do vereador José Nilton Nunes, o parlamentar apresentou a seguinte justificativa:

No lugar acima referido, apesar de existir grande número de crianças na idade escolar de receber instrução, ainda existe em outras imediações vários outros povoados como sejam: Santo Antônio, Vista Alegre, Paiol, Alfavaca e outros que também tem dezenas de crianças em idade de frequentar escolar. Outra assim: quero ainda expor ao Sr. Presidente e aos meus pares que **o proprietário do lugar “Porto Alegre” é o Sr. Joaquim Euzébio de Sousa, que terá o prazer em cooperar com a municipalidade no sentido de construir uma casa para a referida escola**, receberá e hospedará bem o professor que para ali for designado e por fim colaborará com o mesmo pelo bom desenvolvimento das crianças (TIMON, 1951, grifos nossos).

Com a exposição da justificativa do projeto de leis podemos compreender duas dimensões na criação de escolas municipais rurais: o papel dos proprietários de terras e inferir os moldes da arquitetura da construção das instituições escolares. De fato, a Educação Rural no Maranhão esteve atrelada aos donos de terras, aos grandes e pequenos latifundiários que detinham o controle e poder político e econômico, ajudando, por vezes, na determinação das contradições de serviços públicos entre as populações urbanas e rurais (NASCIMENTO, 2017).

Outro exemplo pode ser verificado no projeto de lei n. 530, de 15 de março de 1975 de Luiz Gonzaga Nunes o qual criou a escola municipal, denominada “Escola Municipal José Antão”, no lugar “Boi Manso”. A nomeação da escola foi uma homenagem direta aos donos e herdeiros das terras da localidade “Bom Manso”, que também doaram o terreno e construíam a escola municipal, ficando a cargo da Prefeitura Municipal, de início, a disponibilização dos recursos materiais (car-

teiras, quadro, dentre outros) e financeiros, salários do (a) professor (a).

A participação dos proprietários das terras encontrava-se amparada pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1942 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 por ter estabelecido que os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas localidades deveriam facilitar a criação, funcionamento e frequência às escolas primárias mais próximas ou em suas propriedades. Quanto à construção da escola, o projeto n. 530, de 15 de março de 1975 determinou que:

Artigo 3º - **A escola funcionará provisoriamente em casas de sapê, fornecida pelos herdeiros do terreno**, até que, a prefeitura esteja em condições, de construir um prédio próprio, para essa finalidade.

Artigo 4º - De uma vez criada a escola, será doada pelos herdeiros a área de terra necessária para a construção do prédio próprio.

Parágrafo único – Mediante doação legal de área necessária a Prefeitura Municipal de Timon, feita pelos herdeiros do terreno, respeitada as condições financeiras e orçamentárias, a **Prefeitura futuramente, construirá um prédio de telha, alvenaria e madeira** de lei, com os requisitos recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, destinado ao funcionamento da escola (TIMON, 1972, grifos nossos).

Ao longo da criação dos projetos de lei é possível compreender que a arquitetura das escolas estabelecida pela legislação foi a princípio em casas de sapê, típicas construções da zona rural de taipa ou pau a pique pelos moradores locais num trabalho totalmente de carpintaria (organização de madeiras verticalmente ligados entre si por vigas horizontais) e extrativismo de argila (na construção das paredes) e vegetal (folhas das palmeiras de babaçu para o telhado).

Pelos projetos de leis, trata-se, pois de escolas municipais que seriam erguidas pelas localidades rurais, na medida em que somente quando o poder público municipal tivesse condições financeiras suficientes seria construído o prédio escolar de forma adequada. Tal situ-

ação reflete também, o processo histórico de marginalização da escolarização das populações rurais, que ao longo do século XX tiveram suas condições de infraestrutura educacional primária negligenciada pelo poder público. Em muitos casos, entregue a mercê da própria sorte.

Além disso, a transferência de criar e manter as escolas públicas aos municípios, no processo de descentralização política e administrativa é considerado pela História da Educação do Brasil um dos motivos das carências e precariedades das escolas primárias, em especial as rurais (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2015). Por isso, Silva (2014) traz descrições da criação de escolas pela própria Associação Rural de Timon em 1953 nas localidades rurais “Segurança” e “Brejo”, em função da incapacidade da Prefeitura Municipal atender as demandas da construção de escolas de alvenaria na zona rural.

É importante ressaltar que, José Nilton Nunes foi um dos vereadores com maior participação na elaboração de leis que autorizaram a criação de escolas municipais rurais. Das 11 leis, 3 são de sua autoria. José Nilton Nunes foi vereador por três legislaturas em Timon, em duas sendo Presidente da Câmara Municipal. Tornou-se prefeito pelo PSD em 1961, exercendo o mandato até 1965 (LULA, 1991).

Nesse sentido, os documentos da Câmara Municipal de Timon expressam que as escolas primárias rurais foram criadas, sobretudo, na gestão municipal de Joaquim Martins Ferreira (PSD), durante 1954 a 1960. A participação dos vereadores na criação das leis, na visão de campo político de Bourdieu (2011) era uma das formas de manter o capital político dos parlamentares, sobretudo, diante da população rural, considerando que, a base eleitoral de Timon residia, em predominância, nas localidades rurais do município.

Pelas características da população rural e das criações nos projetos de leis municipais das escolas rurais de Timon podemos compreender que os estabelecimentos de ensino primário foram do modelo de escolas isoladas. Tal modalidade de escola foi comum e predominante nas zonas rurais em todo o estado do Maranhão, apresentando precárias condições de funcionamento, estrutura e qualificação dos professores, quando comparados as escolas primárias nas zonas urbanas, aos grupos escolares (MOTTA; FRAZÃO, 2019). Para Hall (1950), as escolas isoladas recebiam alunos provenientes de áreas rurais fracamente povoadas. Ou seja, em pequenas comunidades isoladas,

ofertando o ensino público as próprias crianças da localidade e das adjacências com distância que poderiam ser percorridas a pé pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa não encontramos nenhuma garantia de que as 31 escolas foram, de fato, construídas e instaladas pelo interior de Timon, conforme os projetos de leis. Pode-se conceber que a referida documentação faz ressoar as ações e empreendimentos executados acerca da Educação Rural, na criação de escolas primárias rurais a partir da segunda metade do século XX.

Cabe destacar que, nas análises dos documentos sobre educação pública entre os anos de 1950 e 1975 não há ocorrências dos termos Educação Rural. Quanto ao modelo e modalidade, a escola primária rural municipal quando criada foi em casas de sapê, uma escola multisseriada e isolada, atendendo as crianças e jovens. A história da Educação Rural no século XX em Timon ainda é pouco estudada pelos historiadores da educação, sobretudo, em relação a escola primária rural, faltam estudos aprofundados sobre a construção, instalação, funcionamento, cultura escolar material, agentes (discentes e docentes), condições de trabalhos, formação das professoras e professores e relações com o meio rural destas escolas. Por isso, este texto procurou, ainda que de forma preliminar, trazer a tona a importante discussão sobre a história e memória das escolas primárias rurais para a constituição da história da educação de Timon.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. M. Nunes. A escola primária segundo as mensagens dos presidentes da república e dos governadores de São Paulo, Minas Gerais e Goiás entre 1930 e 1961: propostas comuns e desafios. In: SOUZA, R. F.; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **História da escola primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015. p. 47-95.

ÁVILA, V. P. S. Educação rural em perspectiva histórica. **Pensar a**

**Educação em Revista**, v.4, p.1-21, 2018.

BERSTEIN, S. Os partidos. In: RÉMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 57-89.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5, Brasília, jan./jul., p. 193-216, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8. 529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/533568/publicacao/15813703>. Acesso em 02 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. 28 ago. 2019.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: (Org.). **Educação, modernidade e civilidade**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 91-125.

HALL, R. K. Educação rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 24, n. 39, maio/ago., p. 17-40, 1950.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 1960**: Maranhão e Piauí. IBGE, Rio de Janeiro, 1960.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 1970**: Maranhão. Rio de Janeiro, IBGE, 1970.

JESUS, A. C. **Os bastidores da educação primária: criação e expansão das escolas isoladas rurais em municípios do interior paulista (1889-1921)**. 206 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão, et al. 7. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

LULA, V. **Vila de Flores**. SIOGE-MA: São Luís; Brasília, 1991

MORAES, A. I. D.. **A circulação das ideias do Movimento pela Ruralização do Ensino no Brasil (1930-1950)**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Marília, 2019.

MOTTA, D. G.; FRAZÃO, M. D. C. A legitimação da escola primária maranhense (1930-1960). In: FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T.. (Orgs.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão do ensino primário no Brasil (1930-1961)**. Maringá: Eduem, 2019. p. 243-255.

NASCIMENTO, R. C. G. A Campanha Nacional de Educação Rural no Maranhão (1952-1963): origem e contradições sociopolíticas. In: Simpósio Nacional de História, 29, 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, ANPUH, 2017.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2. ed. São Paulo: Campinas, 2013.

SILVA, C. A. **A constituição da rede escolar de Timon-MA: do grupo escolar ao ginásio Bandeirante (1942-1971)**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SILVA, E. M. **Grupo escolar Padre Delfino (1958-2016): história e memória**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018

## **FONTES DOCUMENTAIS**

TIMON. **Projeto de Lei n 530, de 15 de março de 1975**. Cria a escola municipal, denominada “Escola Municipal José Antão”, no lugar “Boi Manso” do município de Timon, e da outras providências. Datilografado, 1975.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 10, de 5 de novembro de 1957.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “São Cristovão” deste município. Datilografado, 1957.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 11, de 5 de novembro de 1957.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “Buritizinho” deste município. Datilografado, 1957.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 15, de 19 de setembro de 1956.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “Castelo” deste município. Datilografado, 1956.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 16, de 19 de setembro de 1956.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “Cume” deste município. Datilografado, 1956.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 17, de 20 de setembro de 1956.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “Canôa” deste município. Datilografado, 1956.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 18, de 20 de setembro de 1956.** Autoriza a criação de uma escola municipal nos lugares “Fazenda Nova” e “Cão Açú” deste município. Datilografado, 1956.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 22, de 1 de outubro de 1956.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “São Miguel” deste município. Datilografado, 1956.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 340, de 23 de junho de 1967.** Cria dezesseis (16) escolas no interior do município. Datilografado, 1967.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 57, 13 de março de 1950.** Criação de duas escolas municipais nos povoados “Caocira” e “Oitenta e nove (89)”. Datilografado, 1950.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 85, de 18 de agosto de 1951.** Autoriza a criação de duas escolas municipais, uma no lugar “São Lourenço”, e outra no lugar “Canto da Gameleira” deste município. Datilografado, 1951.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 89, de 29 de agosto de 1951.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “Porto Alegre” deste município. Datilografado, 1951.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei n. 14, de 9 de setembro de 1956.** Autoriza a criação de uma escola municipal no lugar “Muquem” deste município. Datilografado, 1956.

**PARTE 3**  
**HISTÓRIA E MEMÓRIA**



# A EDUCAÇÃO HIGIENISTA NOS PERIÓDICOS DO SÉCULO XX NO PIAUÍ

*Vilma da Silva Mesquita Oliveira<sup>1</sup>, Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Esse estudo é parte de um levantamento de fontes primárias, mas especificamente jornais impressos do Piauí do século XX (1930 a 1960). O intuito do levantamento desses periódicos, era conhecer sobre a infância no Piauí neste período com vistas a encontrar informações para o desenvolvimento da tese de doutoramento da autora deste artigo.

Deste levantamento de dados, encontramos inúmeras informações sobre a infância e os cuidados destinados as mulheres para o melhoramento da saúde infantil e conseqüentemente a redução do índice de mortalidade infantil. Embora, esse não fosse o objetivo da pesquisa no doutorado, resolvemos analisar os dados encontrados para o desenvolvimento desse estudo.

O objetivo desse artigo é analisar as propostas de educação higienista da sociedade piauiense através dos discursos presentes nos periódicos que se destinavam as mulheres, porque era considerado um papel inerente à natureza feminina. Os jornais utilizados para a montagem do cenário social foram: O Dia e Diário Oficial. Para subsi-

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, email: vilma.mesquitaoliveira@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, email: amparoferro@uol.com.br

diar o diálogo com as fontes, tivemos como apoio o estudo de autores como: Kuhlmann (2010); Moncorvo Filho (1915), e Queiroz (1995), além de outros que contribuíram com a escrita.

Através destes jornais encontramos informações que revelaram o papel atribuídos as mães aos cuidados com as crianças em matérias jornalísticas e publicitárias. Isso se devia também ao processo de urbanização e industrialização por qual passava o país nesse período, e os discursos jornalísticos se direcionavam aos cuidados com a infância, por ser considerada o futuro da nação em desenvolvimento.

E para que isso fosse possível era necessário educar as mães para os cuidados com a higiene e alimentação, com o objetivo de reduzir os altos índices de mortalidade infantil, assim como as professoras normalistas, pois além de futuras mães, estas enquanto professoras, estariam estendendo as ações das mães nas escolas.

Os resultados apontam que a proposta obteve uma sensível melhora na redução dos índices de mortalidade infantil, devido ao melhoramento da higiene e alimentação das crianças. Porém, estas ações não estavam dependentes apenas das mulheres, mas a uma série de ações assistencialistas que contribuíram para alcançar os resultados esperados. Para Kuhlmann (2010, p. 17), “a história da assistência, ao lado da história da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos”.

E dentre as ações de assistência à infância se destacaram: as Semanas da Criança, as campanhas assistencialistas da Legião Brasileira de Assistência e os concursos de Robustez Infantil, realizadas em conjunto com médicos e enfermeiras, sobre os moldes dos preceitos médico higienistas, além das chamativas propagandas de alimentos e medicamentos.

## **Jornais como Fonte Documental: discursos sobre a infância no Piauí do século XX**

Os jornais impressos foram a principal fonte documental para o desenvolvimento da escrita desse texto, que traz a representação das condições da infância no Piauí do século XX. Esses periódicos, enquanto

fonte histórica, nos serviram de veículos de transmissão de informações, e enriquecem as análises da História da Educação, enquanto *corpus* documental (CATANI E BASTOS, 2002).

Os jornais apesar de serem instrumentos não neutros, porque transmitem ao público leitor uma opinião e chegam ao público intervindo na vida social, nos revelaram informações difíceis de captar pela análise de outras fontes, porque estas destacam o cotidiano da sociedade. Para Nóvoa (2002, p. 13):

De facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo.

A análise dos jornais impressos se tornou imprescindível para o conhecimento histórico da época, porque revelaram discursos, com o objetivo de difundir os princípios básicos da higiene e saúde da infância como fator de modernização e progresso do país.

Esses jornais,

em grande parte dedicados às mães de famílias vistas como as primeiras educadoras de indivíduos e sociedade, tiveram circulação efetiva com a gradativa ampliação da alfabetização feminina aliada às demandas de construção de uma nação civilizada (CUNHA E MAGALDI, 2010, p. 147).

Os jornais tiveram o papel de difundir os ideais do higienismo com o intuito de melhoria da saúde dos infantes e por isso se direcionavam às mulheres. E foi isso que nos chamou a atenção, a quantidade significativa de matérias jornalistas sobre a infância, que se dirigiam as mães chamavam a sua atenção para a importância e responsabilidade do aleitamento materno e cuidados básicos de higiene dos filhos, tarefas que contribuiriam com a redução do índice de

mortalidade infantil.

Esse era um fator de grande preocupação da época, pois para demonstrar que o Piauí caminhava a passos largos rumo ao desenvolvimento do Estado, era necessário reduzir os problemas sociais e cuidar das crianças, consideradas o futuro da nação.

As matérias e publicidades vinculadas nos jornais da época, indicavam o trato que as mães deveriam ter com suas crianças no combate a enfermidades, ao destacarem que deveriam evitar que as estas ingerissem alguns alimentos, além de aconselhar medicamentos que ajudariam a tratar doenças, pois, a ênfase se dava a educação da mulher sobre os preceitos de que bem-orientados, seus filhos cresceriam fortes e belos.

De acordo com Moncorvo Filho (1915), a ciência seria a promotora da prevenção contra as moléstias que acometiam as crianças; e as mães, em colaboração com os médicos, seriam as propagadoras das noções elementares de higiene infantil.

A mulher quase sempre bondosa e meiga - pensamento inclinado para o bem, - como encantadora meiguice olhos fitos nos filhos, prodigalizando-lhe o carinho, o afago, a educação e os bons sentimentos, não raro se constitui um verdadeiro anjo do lar! (MONCORVO FILHO, 1915, p. 7).

O papel era atribuído as mães no cuidado com os filhos, assim com as meninas maiores, futuras mães, que seriam as propagadoras dos ensinamentos de Puericultura que recebiam nas escolas. É nítido o direcionamento da educação sanitária das crianças à mulher, como podemos observar no trecho de uma matéria do Jornal Diário Oficial de 1937:

Nas escolas modernas existe o louvável empenho de ensinar às crianças noções gerais de hygiene. As meninas maiores aprendem, em cursos especiais, hygiene do lar e sobretudo puericultura, afim de melhor se conduzirem quando mães. Também entre nós esta educação vem sendo iniciada. Muitas mães guiam inteligentemente o trato dos filhos, porque receberam estas importantíssimas instruções nas escolas que

frequentaram.

Graças á educação hygienica das mães, aos esforços da assistência pública e ao inestimável concurso da classe médica, a situação da infância tem melhorado sensivelmente em todo o paiz. A educação sanitária das mães deve, entretanto, difundir-se nas classes menos favorecidas, por meio de publicações bem claras e compreensíveis, e de palestras feitas por enfermeiras visitadoras. A propaganda sobre a melhor maneira de alimentar os bebês já conseguiu atingir grande número de mães, sobretudo das que vivem nas capitales e cidades de maior população. É indispensável presequir nesta cruzada fazendo com que todas as mães aprendam a evitar as diarehéas, responsáveis pela maioria dos obitos dos lasctantes, bem assim que não deixem de apelar para um medico especialista, logo que esta desordem se manifeste. [...] (A EDUCAÇÃO..., 1937, p.18).

Às crianças nas escolas eram ensinadas noções de higiene e às meninas maiores eram destinados cursos especiais de higiene do lar e puericultura, iniciando-as nas lições dos cuidados maternos. “A escola devia instrumentalizar as crianças a conhecer hábitos de higiene, de salubridade, assumindo, em seguida, papel de multiplicador desses novos hábitos no espaço familiar” (CASTELO BRANCO, 2009, p. 14).

A Puericultura, disciplina do curso da Escola Normal, era ofertada às normalistas e se justificava porque o curso não pretendia formar apenas professoras, mas futuras mães. As normalistas recebiam a formação básica para os cuidados com a primeira infância. “Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena” (KUHLMANN JR., 2010, p. 88).

Tais práticas ajudavam as futuras mães, e, por tais atitudes, já se percebia uma sensível melhora no trato com os filhos, embora a afirmação em matérias jornalísticas era de que a campanha de conscientização deveria continuar, principalmente entre as classes menos favorecidas, com publicações claras e compreensíveis que indicassem até os medicamentos mais apropriados para o tratamento das doenças.

Mas, os esforços não se direcionam apenas a estas, mas a um conjunto de ações realizadas por todo o país como as matérias publicitárias, palestras de enfermeiras visitadoras, e as prescrições de medicamentos pelos pediatras, para que as melhorias de fato pudessem acontecer. Por isso, matérias que destacavam os cuidados com a Infância eram veiculadas para demonstrar a população as ações realizadas pelo governo no cuidado com os infantes, e as pretensões ainda a serem alcançadas, que destacavam o como aliadas as mães no papel da propagação dessas ideias, como informa o trecho de um discurso em ocasião da visita de um médico pediatra o Dr. Aduino de Rezende<sup>3</sup>, enviado do Estado do Rio de Janeiro ao Piauí, pelo Departamento Nacional da Criança do Ministério da Educação e Saúde, para “defender e estudar as questões relativas á criança de minha terra” (REZENDE, 1943, p.7).

Essa matéria destaca as ações realizadas pelo professor Olinto de Oliveira, enquanto Diretor do Departamento Nacional da Criança, em prol da assistência e maternidade e a infância do Brasil, ressaltando o seu esforço para o projeto de engrandecimento do país, através da organização de serviços especializados em todo o território nacional, para a garantia do alicerce da futura geração brasileira e o esplendor da pátria no futuro, como informa Rezende (1943, p.7):

Cumpremos, como dever primordial não permitir que milhares de crianças, nossas irmãs indefesas, continuem á margem da vida, sofrendo pela fome, pelas doenças, sem teto apropriado, sem remédios e sem instrução e muitas e muitas vezes sem alimento que lhes assegurem, pelo menos, uma mínima resistência orgânica ao e ataque traiçoeiro das moléstias várias que lhes arrastem anualmente aos milhares para a morte, como demonstram de uma maneira e evidente, as estatísticas oficiais!

---

<sup>3</sup> Diretor dos Ambulatórios do Instituto Nacional de Puericultura, Professor de Puericultura, Diretor do Serviço de Orientação Médico-Social da Associação Cristã de Moços do Rio de Janeiro.

As ações faziam parte de um conjunto de medidas promovidas pelo governo para demonstrar que uma nação forte se inicia com o cuidado ao seu futuro, com crianças saudáveis. A propagação dos preceitos higienistas também tinha a intenção de realçar “a condição da família como nefasta. Como ela faz mal à criança, esta deve ser subtraída à sua influência” (QUEIROZ, 1995, p. 23). Atribuindo, assim, a responsabilidade a família, especialmente as mães, em detrimento do discurso que evidencia as melhorias promovidas pelas políticas assistencialistas do Estado em prol da criança.

As denominadas medidas de cunho assistencialista eram enfatizadas para que a população adotasse hábitos que viessem a evitar a mortalidade infantil, e para que não fossem confundidas com atos caridade, que conforme Rezende (1943, p.7) “urge fazermos desaparecer a expressão “caridade pública ou particular” pela expressão real de assistência completa no mais amplo sentido que isso possa significar para a maternidade e a infância”.

Um exemplo de tais medidas foram os Concursos de Robustez Infantil<sup>4</sup>, que ocorreram por todo o Brasil, como segundo Wadsworth (1999), o Dr. Moncorvo Filho realizava no Rio de Janeiro, juntamente com as damas da Assistência, em ocasião da celebração do Dia da Criança.

A participação da mulher na assistência era estabelecida numa linha de auxiliares da intervenção dos homens. As mães burguesas, as esposas e parentes dos promotores das associações assistencialistas eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão

---

<sup>4</sup>Os Concursos de Robustez Infantil tentavam impor concepções de saúde infantil provenientes das elites, incentivando as mães pobres a se conformar às condições de higiene que elas, dificilmente, poderiam colocar em prática. Os concursos procuravam reafirmar, perante a população mais carente, a necessidade de adotar, no trato das crianças, os preceitos da higiene, que tão bons resultados poderiam trazer para o país. Moncorvo Filho usou seu instituto para educar e treinar mulheres pobres com o intuito de torná-las mães melhores. Como parte do seu programa educacional, ele publicou folhetos distribuídos pelo instituto e pelo Museu da Infância, aconselhando as mães pobres a criar os filhos segundo as modernas práticas da higiene (WADSWORTH, 1999).

dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos junto às mães trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2010, p. 91).

O Concurso de Robustez Infantil, era considerado um dos eventos mais importantes em comemoração ao Dia da Criança, cujo foco, particularmente, eram as crianças e mães pobres. As crianças participantes deveriam ter menos de um ano e ter sido amamentadas por pelo menos seis meses, eram avaliadas por um médico de acordo 2 Os Concursos de Robustez Infantil tentavam impor concepções de saúde infantil provenientes das elites, incentivando as mães pobres a se conformar às condições de higiene que elas, dificilmente, poderiam colocar em prática com critérios como: a idade, a altura e o peso. Os bebês que atendiam aos critérios recebiam premiações em dinheiro, como forma de incentivar as mães para o aleitamento materno e assim evitar o quadro de raquitismo em que muitas crianças se encontravam. A imagem a seguir mostra um Concurso de Robustez Infantil, realizado na Semana da Criança de 1945, promovido pela Legião Brasileira de Assistência<sup>5</sup> e realizado na Escola Normal Oficial de Teresina, local propício para a divulgação dos preceitos higienistas.

---

<sup>5</sup> Criada em 1942, a LBA (Legião Brasileira de Assistência) foi organizada em consequência do engajamento do país na 2ª Guerra Mundial. Seu objetivo era o de prover as necessidades das famílias cujos chefes haviam sido mobilizados para a guerra. Tal conjuntura favorece sua criação, uma vez que ocorreu significativa queda do poder aquisitivo do proletariado e da pequena burguesia urbana. Mesmo dispondo de técnicos capacitados para a função, o comando da LBA sempre esteve entregue às primeiras damas, caracterizando o aspecto filantrópico, de ações clientelistas, conforme os interesses dos governos vigentes. Desde sua origem, a LBA constituía-se em uma estrutura fortalecida, sendo as estruturas estaduais e municipais dependentes dos ditames políticos e do financiamento da instituição e de seus programas centralizados, que foram geridos em Brasília. Mais informações em: SERVIÇO Social e Assistência Social no Brasil. Disponível em: <[http://www2.dbd.pucrio.br/tesesabertas/051067\\_07\\_cap\\_03.pdf](http://www2.dbd.pucrio.br/tesesabertas/051067_07_cap_03.pdf)>. Acesso em: 24 de nov. de 2013.

## Concurso de Robustez Infantil de 1945



**Fonte:** CONCURSO,...1945, p. 2.

A Legenda da foto menciona a presença de autoridades da L.B.A, médicos e duas crianças classificadas no concurso. Nessas cerimônias, a entrega dos presentes, geralmente, ficava a cargo das autoridades políticas, membros dirigentes da Comissão Central Estadual da Legião Brasileira de Assistência e médicos.

Os Concursos tinham por objetivo dar visibilidade a Semana da Criança, além de incentivar as mães a participação nos Concursos de Robustez Infantil promovidos através de suas premiações, como dinheiro, mamadeiras e enxovais. Muitas matérias publicitárias destacavam a robustez como fator de destaque, e veiculavam seus produtos a esse discurso ao informar que elevavam o efeito das melhorias na saúde, ao desenvolvimento físico das crianças, e ao combate as enfermidades na primeira infância.

Apesar disto, as campanhas de conscientização especialmente as da Semana da Criança continuavam a acontecer e destacavam o cuidado com algumas doenças que ainda eram fator do elevado número de mortes de crianças, e as que ganham destaque são a diarreia, acometida em grande parte pela ausência de saneamento básico como o tratamento da água e a tuberculose.

Através da imprensa por meio dos jornais escritos, aos poucos se

cria outra mentalidade de proteção à infância que se destinavam as mães, pela ação educativa no lar, e por extensão as professoras na escola, pois eram as responsáveis pela educação das crianças, por ser considerado inerentes à natureza feminina, propagadoras do ideário de construção de uma nação civilizada.

## **CONCLUSÃO**

O início do século XX no Piauí, se caracterizou por um período de expressivas mudanças advindas do processo de urbanização e industrialização. Surge nesse momento, a preocupação as crianças consideradas o futuro da nação, devido aos altos índices de mortalidade infantil.

Para que essa realidade ganhasse novos rumos, era necessário cuidar da infância para a representação de uma nação forte. Com essa intenção o Estado investe em matérias jornalistas que difundiam os preceitos higienistas que tinham como principal destinatário as mulheres e as mães, pelo papel maternal que a sociedade lhes atribuía. O objetivo dos discursos era o de conscientização para o cuidado com a higiene e alimentação das crianças.

O setor mercadológico também fez seus investimentos através de propagandas de alimentos e medicamentos que veiculavam as contribuições dos seus produtos aos discursos dos preceitos higienistas da época, atribuindo a estes melhorias nas condições de saúde das crianças.

Às futuras professoras normalistas também era atribuído o papel de difundir os preceitos higienistas, por serem consideradas futuras mães, então, as lições de cuidados maternos já se iniciam no Curso Normal, com a disciplina de Puericultura e para as meninas maiores, iniciação nas tarefas de higiene do lar, com o objetivo de que tais práticas se tornassem efetivas, através de um viés pedagógico.

Outras estratégias adotadas pelo Estado foram as práticas assistencialistas como as Semanas da Criança, promovidas pela L.B.A e os Concursos de Robustez Infantil, destinados as mães em parcerias com médicos e enfermeiras propagadores das noções elementares de higiene e puericultura.

Esse conjunto de medidas adotadas criou uma consciência do

cuidado a infância produzindo uma melhoria no quadro de saúde das crianças e como consequência uma redução nos índices de mortalidade infantil.

## REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO sanitária das mães. Diário Oficial. Teresina, ano VII, n. 18, p.5, 23 de janeiro de 1937.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. A infância em Teresina nas primeiras décadas do século XX. **Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 6, n. 3, ano 6, p. 1-21, jul./ago./set. 2009.

CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.) Educação em revista: a imprensa e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CONCURSO de robustez infantil. Diário Oficial. Teresina, ano XV, n. 128, p. 2, 20 de out. de 1945.

CUNHA, Maria Teresa Santos; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Lições para mães e família: um estudo sobre os manuais educativos na sociedade brasileira entre os fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX. In: MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). História da educação: dialogando com as fontes. Rio de Janeiro: Formas & Ação, p. 145-178, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. Amparemos à infância! Rio de Janeiro: Typ. Villas Boas e C., 1915.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; CATANI, Denise Barbara. (Org.). **Educação em revista**: a imprensa e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora,

2002. p. 11-31.

QUEIROZ, Teresinha. O nascimento da infância. **Cadernos de Teresina**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995. p. 15-24.

REZENDE, Aduino de. Problemas de Assistência e Proteção à Maternidade e à Infância. Diário Oficial. Teresina, ano XIII, n. 127, p. 7, 16 de out. de 1943.

# ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

*Carla Teresa da Costa Pedrosa<sup>1</sup>, Núbia Suely Canejo Sampaio<sup>2</sup>.*

## **Informações Preliminares**

No presente artigo tecemos reflexões sobre os aspectos históricos e pedagógicos das Escolinhas de Arte do Brasil, no período compreendido entre 1948, ano da criação da primeira Escolinha, e a década de 1970, quando se iniciou o processo de declínio de suas atividades. Objetivamos, então, identificar os tangenciamentos ocorridos entre aspectos históricos e pedagógicos nesse contexto.

A questão problema que movimentou as reflexões desse estudo, está assim formulada: Que tangenciamentos podemos identificar entre os aspectos históricos e pedagógicos, no contexto das Escolinhas de Arte do Brasil, no período de 1948 a 1970?

A escolha desse tema justifica-se pela relevância das Escolinhas de Arte do Brasil, as quais desenvolviam atividades educativas em arte sob a diretriz metodológica da Pedagogia Nova. Para além do exposto, elas representam um marco no ensino informal de arte que influenciou a formação de professores, das, então, escolas de primeiro grau. O estudo apontou que houve tangenciamentos entre os aspectos históricos e pedagógicos no período de desenvolvimento das atividades

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, carlatpedrosa@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, nubiacanejo@hotmail.com

das Escolinhas, as quais não eram situadas no sistema formal de ensino.

No intuito da superação dos modelos tradicionalistas que ainda perpassam o ensino da Arte, especialmente para crianças, é imperativo que conheçamos a História do Ensino da Arte no Brasil, na perspectiva de uma reflexão sobre a formação humana e suas transformações em meio a teorias e práticas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, seguimos o aporte metodológico qualitativo, o qual busca a “[...] compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais” (GATTI; ANDRÈ, 2013, p. 30). Entendemos que este caminho teórico, ao lado do estudo de cunho bibliográfico embasado em Oliveira (2010), possibilitou a compreensão do objeto de estudo, em suas dimensões histórica e pedagógica.

Este artigo foi organizado nas seguintes sessões: Informações Preliminares; Escolinha de Arte do Brasil: tangenciamentos entre aspectos históricos e pedagógicos; e, Considerações Abertas.

### **Escolinha de Arte do Brasil: tangenciamentos entre aspectos históricos e pedagógicos**

O contexto histórico pós Estado Novo, que havia sido instituído pelo Presidente Getúlio Vargas, em 1937, propiciou um de clima revolucionário e favorável para o advento das Escolinhas de Arte do Brasil, que viria a ser um grande movimento de reação ao tradicionalismo na Arte-Educação.

O século XX foi palco da organização do sistema nacional de ensino. Contudo, no início dessa sistematização, a educação formal atendia à elite burguesa. Da mesma forma, o ensino da Arte estava restrito às elites e direcionado aos adultos, em estudos superiores, com ênfase na formação e aprimoramento do artista como profissional, cuja pedagogia era regida sob os princípios tradicionais.

Essa Pedagogia Tradicional tinha por base a fixação e a memorização de conceitos e conteúdos curriculares, com ênfase na disciplina e visava a formação eminentemente intelectual. O professor estava no centro do sistema educacional, era um transmissor de

conhecimentos, apresentados como verdades absolutas e inquestionáveis, e os educandos eram considerados passivos e submissos ao regime escolar.

Diante de uma pedagogia de cunho autoritário, intelectualista, adestradora e disciplinadora, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para o desenvolvimento social e econômico, reorganizando a Educação. No Brasil, Essa reorganização veio como reação radical à Escola Tradicional, por meio da denominada “Pedagogia Nova” ou “Escola Nova”<sup>3</sup>.

Essa tendência pedagógica teve origens no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, foi introduzida no Brasil em 1930 e sua disseminação ocorreu entre 1950 e 1960 quando houve a propagação do conceito essencial deweyano de que as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos para tornarem-se pequenas comunidades. Portanto, a Pedagogia Nova teve caráter reformista, revolucionário, de contestação aos preceitos da vigente Escola Tradicional.

Evidenciamos que em 1932, sob essa influência contestadora, houve no Rio de Janeiro a proposição do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (HISTEDBR, 2014), o qual pregava a renovação educacional nas escolas formais, defendendo a escola pública obrigatória para todas as classes sociais. De acordo com o Manifesto, era proposto outro tipo de atitude pedagógica: a formação de indivíduos com os métodos aprendizagem ativa, descoberta experienciada e pesquisa, conforme palavras fundantes do Manifesto:

a escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria,

---

<sup>3</sup> A Pedagogia Nova teve como grandes inspiradores o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). Na América, o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) e na Europa, o psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros expoentes.

generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades". [...] a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo [...] (HISTEDBR, 2014).

Dessa forma, a inovação do ensino vinha propor uma escola mais livre, que, melhor formaria indivíduos para atuar na vida em sociedade, com autonomia. Os alunos deveriam assumir as responsabilidades da ordem social escolar, para mais tarde enfrentar devidamente os problemas de ordem política do país.

Anísio Teixeira, ora gestor governamental em Educação, entusiasta da educação integral, concepção advinda dos seus estudos nos Estados Unidos, viabilizou a proposta original para uma escola com o "rodízio das turmas", organizadas em pelotões, salas especiais a fim de que os alunos pudessem, ao longo do dia escolar, vivenciar diversificadas experiências educacionais, entre brincadeiras e exercícios, além do estudo intelectual, o trabalho em oficinas, as atividades sociais e de expressão, no auditório ou fora da escola (SAVIANI, 2013).

Foi durante esse período que surgiram as "classes experimentais", em 1958, instaladas em algumas escolas da rede oficial de ensino e em escolas confessionais católicas. As classes experimentais teriam como objetivos aplicar e experimentar métodos pedagógicos e processos escolares, bem como novos tipos de currículos (SAVIANI, 2013). Essa estrutura também permitiu que a escola se tornasse uma comunidade onde se pratica os princípios deweyano: atitudes morais se aprendiam em atividades sociais desenvolvidas pela escola tais como, jornal, clube literário, cooperativa, oficina agrícola, dentre outras. Esses contextos favoreceram a realização de atividades artísticas, no âmbito do ensino moderno de Arte.

### **Antecedente das Escolinhas: o Ensino Moderno de Arte**

Nesse período histórico, o ensino de Arte estava estritamente ligado ao tradicional, com a ênfase na reprodução dos modelos como meio de aperfeiçoar a técnica, sobretudo, com a priorização da estéti-

ca do Belo. Essa estética era proveniente da Europa e seu estilo neoclássico era ensinado na Academia, nas escolas particulares e nos ateliês.

Ferraz; Fusari (1999, p.30) descrevem que “[...] o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país”, assim, o desenho de ornatos e o desenho geométrico visavam a preparação básica do estudante para a vida profissional, seja na fábrica ou nos fazeres artesanais. Neste cenário a Escola Nova veio romper com esse tradicionalismo, exercendo grande influência no Ensino da Arte, com a experiência artística inserida na realidade como facilitadora da aprendizagem, com o fazer criativo e coletivo, em “ambiente democrático com clima psicológico adequado” (IAVELBERG, 2003, p. 114).

Essa tendência pedagógica moderna foi influenciada pelos movimentos artísticos da primeira metade do século XX, as vanguardas europeias, que eram movimentos que resgatavam o primitivo, pregavam a expressão livre dos sentimentos, a quebra de regras consagradas da tradição artística, propondo uma estética não convencional, expressionista<sup>4</sup> (BARBOSA, 2002). Assim sendo, pelo viés da Pedagogia Nova, a estética expressionista parte da premissa de que a arte constituía-se de uma sensibilidade inata da criança e nela se manifestava espontaneamente. Neste pensamento, a criança poderia ser considerada um artista, porém, de forma diferente do adulto. Portanto, não seria necessário um árduo trabalho educativo para que as artes

---

<sup>4</sup>O expressionismo chega ao Brasil pela exposição dos trabalhos pictóricos da artista Anita Malfatti em 1917, e se expande, nacionalmente, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Em decorrência disso, propagou-se, no estilo modernista brasileiro, o fenômeno conhecido como antropofagia<sup>2</sup>, ou seja, a incorporação dos conceitos estrangeiros linguagem cultural nativa, derivando o estilo contemporâneo, ou seja, a universalização da arte genuinamente brasileira, e, “como consequência imediata daquele nacionalismo, emerge a consciência criadora nacional: voltar-se para si mesmo e perceber a expressão do povo e da terra sobre a qual ele se estabeleceu” (AMARAL, 1998, p. 13).

infantis se apresentassem, bastava oportunizar a livre-expressão (READ, 2001).

Nessa concepção, educar a criança através da arte é considerado processo natural e transformador, sem moldes ou modelos, sob o pressuposto de que a potencialidade criadora se desenvolve naturalmente, em estágios sucessivos do desenvolvimento infantil. Este processo educativo se realizava em ambiente de liberdade onde era vedada a apresentação de imagens pré-fabricadas pelos professores, pois, a criança deveria expressar-se em seu desenho livre e intuitivo. Então, a estética expressionista chega às escolas brasileiras como “Educação através da Arte”, teoria preconizada pelo inglês Herbert Read, e pelo alemão Victor Lowenfeld (OZINSKI, 2001; BARBOSA, 2002).

Na perspectiva destes autores, o ensino deveria ser desenvolvido com base na realidade. Para Dewey (apud Barbosa, 2002) o valor da Arte está na mediação da experiência, reorganizadora e renovadora de outras experiências, que sintetiza o processo dinâmico de conhecer o mundo no intuito de formar indivíduo capaz de viver em sociedade, apreendendo os conceitos e conteúdos, “fazendo”, isto é, experienciados no ambiente natural em que acontecem.

Para Lowenfeld (apud Lavelberg, 2006), a criança desenvolve seu potencial criador em ambiente propício de liberdade, e por meio do desenho, expressa seu desenvolvimento psíquico e criativo. Na Pedagogia Nova, a experiência artística, contextualizada na realidade, promove a liberação emocional da criança, a valorização da arte no processo pedagógico com fazer coletivo e criatividade.

Vale mencionar que, a partir de 1947, começaram a surgir ateliês-escolas de ensino de artes para crianças, com o objetivo de despertar a expressividade infantil. Eram escolas de iniciativa particular, criadas por artistas, regidas sob a influência do neoexpressionismo que dominou a Europa do pós-guerra. A criação dessas “escolas de arte” coincidiram com iniciativa de Anísio Teixeira de criar as escolas-parque e as escolas experimentais (BARBOSA, 2002). Essas escolas de expressividade infantil na arte e as escolas experimentais foram o germe das Escolinhas de Arte do Brasil.

## Escolinhas de arte do Brasil: Tangenciamentos pedagógicos

A primeira “Escolinha de Arte do Brasil”, foi criada fora do sistema oficial de ensino, pela iniciativa particular dos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim, e Margaret Spencer. A “Escolinha” se tornou gradativamente uma das práticas educativas mais significativas para o ensino da Arte no país. O título carinhoso de Escolinha foi dado pelas crianças que ali desenvolveram suas aprendizagens. Para Rodrigues (1980) esse projeto da “Escolinha” tinha, em potencial, perspectivas futuras. Sobre isso ele diz

A escola surgiu depois, do interesse enorme das crianças, que afluíram cada vez mais numerosas e bem vindas sempre. Foi com esse material humano — Augusto, Margaret e Lúcia como professores e um pequeno grupo de crianças — que nasceu a Escolinha de Arte do Brasil. Ainda não tinha nome. Era pouco mais que uma ideia. Mas o fato concreto de se reunir aquela gente, três, quatro vezes por semana, prova que já era muito mais que uma simples ideia. Era uma semente. Pequena, mas contendo em si toda a potencialidade do futuro (p.33).

O autor afirma que a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) nasceu sem planejamento, nasceu de uma inquietação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, na tentativa de ampliação do repertório artístico, na intensificação do diálogo entre as diferentes modalidades artísticas, ou na adoção de um método pouco convencional de ensino. Esses profissionais eram formados por artistas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, médicos etc., os quais foram os pioneiros no ensino não-formal da Arte<sup>5</sup> do Brasil, voltado para crianças, na

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que, neste texto, compreendemos *Arte* como área do conhecimento, epistemologia e/ou disciplina curricular, e *arte ou artes* como qualquer manifestação ou técnica e fazer artístico e cultural, por isso a grafia da letra inicial de Arte com ‘a’ maiúscula, e, de arte ou artes com ‘a’ minúscula (nota das autoras)”.

perspectiva de investigação sobre o processo criador.

Contudo, além desses profissionais, a Escolinha recebeu também forte apoio de educadores, como por exemplo, Anísio Teixeira (1900 - 1971) e Helena Antipoff (1892- 1974). Com o desenvolvimento das atividades, as Escolinhas foram sendo organizadas. Neste sentido, foram criados convênios com a Sociedade Pestalozzi e com a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esses convênios revelam um pioneirismo no campo da integração de pessoas com deficiências nas atividades das Escolinhas.

De acordo com Rodrigues (1980), o educador Anísio Teixeira, em 1959, considerou a EAB uma experiência pedagógica exitosa, comparando-a com a do Instituto Tecnológico de Aeronáutica e com a Escola Doméstica de Natal, algumas das mais valiosas inovações no campo educacional brasileiro daquele momento histórico.

Outro traço importante da atuação da Escolinha diz respeito à difusão de concepções inovadoras com criação de veículos de comunicação próprios como o jornal. A utilização de materiais e técnicas não convencionais no ensino de arte é outra inovação. A Escolinha sistematizou, pela primeira vez, técnicas pouco conhecidas e, até hoje, utilizadas nas escolas, como “desenho de olhos fechados, recorte e colagem coletiva sobre papel preto; carimbo de batata; desenho raspado, giz molhado, entre outras”.<sup>6</sup>

A Escolinha de Arte do Brasil foi, pois, uma escola diferente, independente, por isso mesmo experimental, onde a experiência se realizava lúdica, prazerosa e livre, em um local em que a criança se expressava livremente. As atividades aconteciam ao ar livre, com experiências interdisciplinares e criativas, envolvendo: intuição, fluência, flexibilidade. Não havia seriação ou idade fixa, as atividades expressivas aconteciam em um clima de liberdade, contextualizada e consciente-

---

<sup>6</sup>ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinhade-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 24 de Nov. 2019. Verbete da Enciclopédia.

mente engajada na premissa de que a criança aprende pela expressão artística espontânea, sem grandes interferências do adulto, não tendo o compromisso de formar artista (RODRIGUES, 1980).

Essas propostas inovadoras coincidiram com o advento da revolução democrática do ensino, ocorrida nos anos de 1946 a 1964, quando o Ministério da Educação e Cultura estabeleceu objetivos também renovadores como: integrar *educação e cultura* e, conseqüentemente, *Arte, educação e recreação*; multiplicar as oportunidades de participação do educando e das comunidades na tarefa educativa; dar à ação pedagógica o caráter interdisciplinar, interinstitucional, na interação de cientistas, artistas, educadores e educandos com práticas pedagógicas criativas e críticas, propiciando o Movimento Escolinhas de Arte (RODRIGUES, 1980).

Nessa conjuntura de renovação no campo do ensino de Arte, é relevante o fato de que até os anos de 1960, não existiam cursos formais ou licenciaturas específicas para formação de professores de artes, e de que, é no espaço da Escolinha de Arte no Brasil que vão se configurando os primeiros caminhos para que os interessados se tornem professores nesta área. Neste sentido, a Escolinha ofereceu muitos cursos, dentre eles, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) cuja coordenadora foi Noêmia Varela, também diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. O objetivo pedagógico deste curso era formar o artista-professor, capaz de captar a própria sensibilidade, pensamento e ação criadora para renovação da escola. Varela fazia uma crítica contundente às escolas que utilizavam a arte como enfeite, como decoração. Ela suscitava o espaço educativo como espaço de investigação, para que novos conhecimentos sobre o ensino da arte fossem construídos.

Nessa perspectiva, a Escolinha de Arte foi precursora de uma nova formação de professores, direcionada para uma escola criativa. Obteve apoio do INEP<sup>7</sup> e constituiu-se, de 1961 até 1971, como sendo o único curso de especialização para professores em educação atra-

---

<sup>7</sup>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

vés da arte, antes mesmo da criação das licenciaturas curtas e plenas em Artes. O CIAE contemplava não apenas professores titulados ou leigos, mas artistas, estudantes de arte, psicólogos, professores de Curso de Pedagogia e de Faculdades de Educação.

Somente a partir da Lei 5.692/71, essa especialização começou a ser ministrada em instituições educativas governamentais. Esta mudança foi decorrente da obrigatoriedade da Educação Artística, instituída pela mesma Lei, como atividade, na escola formal (BRASIL, 1971). A partir daí, surgiram outros cursos nas universidades, como os de Licenciatura Curta em Educação Artística, criado para suprir a demanda de professores de Arte<sup>8</sup>. Essa proposta política ensejou que o Ministério da Educação organizasse convênio com as Escolinhas de Arte através das Secretarias Estaduais de Educação, entretanto, poucos estados desenvolveram um trabalho integrativo na preparação de professores para o ensino Arte.

Dessa forma, a arte foi inserida na escola como Educação Artística, com a característica de atividade polivalente, nas linguagens: artes plásticas, música e teatro. Sem uma definição conceitual, o ensino de arte foi influenciado ora pelo tecnicismo, ora pelo espontaneísmo advindo da degeneração das práticas escolanovistas, o que provocou precariedade no ensino da Arte. Essa degeneração foi resultado do equívoco nas interpretações e aplicações dos pressupostos da Pedagogia Nova, levando o ensino da Arte à prática pela prática, centrada na criança, porém, destituída de reflexões teórico-críticas. Assim, ainda nos dias atuais constata-se resquícios desta equivocada forma de

---

<sup>8</sup> O campo de conhecimento Arte, antes Educação Artística (1970), por algum tempo foi conceituado como “Arte-Educação”, termo que daria uma conotação continuidade ao processo educativo e a Arte, porém, após a conquista do reconhecimento desse campo como disciplina escolar, passou a denominar-se “Ensino da Arte”, atualizado em metodologias e conteúdos nas linguagens específicas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Essas orientações pedagógicas estão preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

conceber a Arte, ou seja, como atividade complementar, descontextualizada e com fórmulas préestabelecidas, enfim, apenas como mera diversão frente às outras disciplinas do currículo escolar, contribuindo sobremaneira para sua desvalorização (BARBOSA, 2015).

Contudo, a despeito da diluição e deturpação dos princípios escolanovistas no ensino da Arte e de suas más consequências, ressaltamos que os preceitos da experimentação, da formulação e solução de problemas, da expressão do alunos, da criatividade, propostos por esta Escola, nunca foram acolhidos pelo racionalismo do sistema educacional, exceto no campo do ensino de Arte.

### **Escolinhas em movimento**

Com o êxito da Escolinha de Arte do Brasil, surgiu o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), cujo objetivo era a pesquisa de novos parâmetros para a arte-educação, fundamentados na liberdade de expressão. O Movimento Escolinhas de Arte aconteceu com a manutenção e a intensa disseminação das Escolinhas. Sobre esse Movimento, Frange (2001, p. 214) assevera que “em 1978 existiam 130 escolinhas espalhadas pelos estados brasileiros, e mais 4, na Argentina, Paraguai e Portugal”.

O MEA foi devido, em grande parte, a Augusto Rodrigues, considerado por Lima (2012, p. 461), como um visionário, que percebeu o sucesso das Escolinhas, empreendeu esforços e “passou a visitar outros países, tendo sempre a ideia de extensão dos ideais da EAB [...]”. Essa expansão levava como principal postulado o respeito ao ser humano, à sua capacidade de criar, e no processo educativo, conduzir a criança e o educador a encontrar na Arte formas de se realizar humanamente e expressar o conhecimento de si mesmo, assim como ser atuante em busca da liberdade.

O Movimento Escolinhas de Arte começou a perder força, Segundo Barbosa (2002) com as mudanças educacionais e políticas nos anos 1970, período de ditadura militar, que se voltava para o tecnicismo. Com o enfraquecimento do MEA, as Escolinhas de Arte do Brasil foram sendo fechadas, resistindo até os de hoje, a Escolinha de Arte do Recife (EAR), fundada em 1953 por Noemia Varela e por Augusto Rodrigues.

Antes do declínio, porém, as Escolinhas de Arte do Brasil atendi-

am, em paralelo ao sistema oficial de ensino, a crianças de famílias abastadas e de classe média. Havia, contudo, a concessão de bolsas de estudos e a preocupação com a disseminação de suas metodologias entre outros estratos sociais, na tentativa de suprir lacunas geradas no sistema educacional brasileiro.

## **Considerações Finais**

As Escolinhas de Arte do Brasil representam a vanguarda na educação através da arte. Apesar de não se tratar do ensino oficial, as EAB constituíram uma experiência pioneira, única, na história do ensino da arte, especialmente pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. Os resultados desse estudo bibliográfico apontaram que, com o advento das Escolinhas, houve tangenciamentos entre aspectos históricos e pedagógicos e que estes incidiram no ensino escolar de arte, com reverberações até a contemporaneidade.

Quanto aos aspectos históricos, ressaltamos o momento de otimismo relativo à Educação, vivenciado no Brasil, após a Era Vargas, o qual propiciou a criação e a expansão das Escolinhas, em um período de aproximadamente três décadas, de 1948 a 1970.

Do ponto de vista dos aspectos pedagógicos, destacamos que as Escolinhas de Arte do Brasil foram fundamentadas, da perspectiva teórico-metodológica, no princípios da Pedagogia favorecendo o desenvolvimento seus ideais de livre expressão da criança.

Para além do exposto, evidenciamos que a Escolinha de Arte do Brasil foi precursora de uma formação de professores de Arte voltada para a escola criativa e transformadora, em que a cognição e a crítica são aliadas à experiência. Ademais, influenciou a criação das graduações em Educação Artística, que embora tivessem caráter de polivalência, são compreendidas aqui, como embriões dos atuais cursos de licenciaturas.

Dessa forma, reiteramos a relevância das Escolinhas de Arte no Brasil, não apenas para o contexto no qual elas foram criadas e difundidas, mas para a compreensão da história do ensino de arte brasileiro, e, sobretudo, como um campo de conhecimento que pode abrir novos caminhos para a educação em arte.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. **Artes plásticas na semana de 22**. São Paulo: Editora 34, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015

BRASIL, 1971. 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 Dez, 2019

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2010, 4.ed.

FRANGE, L. B. **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: Com/Arte, 2001.

GATTI, B. ANDRÉ, M.A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil *In*:

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: Teoria e prática. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

HISTEDBR, Revista On-line. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em Junho, 2014.

IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, S. P. F. **Escolinha de Arte no Brasil: Movimentos e Desdobramentos**. Anais ANPAP [Recurso eletrônico] / GERALDO, S.C; COSTA,

L.C. (Org.). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney\\_peterson\\_lima.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf)>. Acesso em Junho, 2014.

OLIVEIRA, M. M. de, **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OSINSKI, D. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da nossa época, v.79).

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, A. (Org.). **Escolinha de arte do Brasil**. Brasília: Inep, 1980. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Escolinha de Arte do Brasil. Brasília, 1980. 128p. il. (Estudos e pesquisas, 6) Coordenação de Augusto Rodrigues.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

# MIGUEL GUARANI E A GRAMÁTICA DE UMA VIDA EDUCACIONAL POLISSÊMICA: A TRAJETÓRIA DE UM MESTRE-VIOLEIRO (1938-1971)<sup>1</sup>

*Cristiane Feitosa Pinheiro<sup>2</sup>, Pollyanna Jericó Pinto Coêlho<sup>3</sup>.*

## **Introdução**

Narrar a vida de alguém, após sua morte, é compromisso biográfico que se alinha à responsabilidade de apresentar pessoa que cumpriu seu papel, enquanto membro de um determinado grupo social.

O processo biográfico traz luz sobre aqueles que algo fizeram, que se inscreveram no tecido social a partir de suas principais práticas. Quando se acende os holofotes sobre a vida do biografado, inevitavelmente também se traz com ele todo o caldo social de uma determinada época.

Optou-se por desenhar a trajetória biografia de Miguel Borges de Moura (1910-1971), popularmente conhecido como Miguel Guarani, a partir de suas práticas educativas na docência, como mestre-escola, e na vida artística, como violeiro. A escolha pelo recorte

---

<sup>1</sup> Artigo fruto de pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “Entre o giz e a viola: Práticas educativas do mestrescola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas – PI (1938-1971), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em 2017

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, e-mail: cristianeufpi@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí, e-mail: amparoferro@uol.com.br

temático se deu por ter sido o mestre-escola um dos principais educadores da zona rural do município de Picos-PI, entre os anos de 1938 a 1971, realizando o ofício de ensinar crianças, adolescentes e adultos a ler, escrever e contar.

Em virtude disso, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: como se deu a trajetória educativa de Miguel Guarani, nas veias líquidas do Vale do Guaribas, nos anos de 1938 a 1971? A partir dessa provocação, definiu-se como objetivo geral apresentar a trajetória educativa de Miguel Guarani, nas veias líquidas do rio Guaribas, entre os anos de 1938-1971. Especificamente, apresentar o processo de formação de Miguel Guarani para o ofício de mestre-escola, analisar o percurso profissional de Miguel Guarani no campo educacional e explicar as práticas educativas de Miguel Guarani como mestre-violeiro.

Para respaldar a narrativa biográfica, serviram como fontes as obras bioautobiográficas “Miguel Guarani, mestre e violeiro” e “O menino quase perdido – Memorial”, do poeta e prosador piauiense Francisco Miguel de Moura, filho de Miguel Guarani.

Trata-se de pesquisa histórica que adotou como método a história oral. Buscou como farol teórico os estudos de Arfuch (2012), Nóvoa (1999), Tardif (2003), Le Goff (1991) e Bourdieu (2006).

## **Miguel Guarani e a estrutura de uma vida gramatical**

De posse das fontes documentais escritas e orais em torno da vida do mestreescola Miguel Guarani, percebeu-se que a dinâmica de suas práticas educativas revelava algo que estava além do desenho de uma pessoa apenas, mas lançava luz sobre a estrutura de uma gramática educativa que poderia informar um pouco mais sobre quem eram aquelas pessoas que assumiam o magistério informal, de casa em casa, percorrendo o sertão piauiense.

No dizer de Almeida (1961, 23), gramática é “a reunião ou exposição metódica dos fatos de uma língua”. Cada língua possui sua gramática que a sistematiza e a expõe, apresentando o conjunto de regras que orientam os estudos sobre ela. Dependendo do tipo de estudo que se pretende realizar, as gramáticas recebem classificações específicas.

Assim, conforme Almeida (1961), quando se pretende estudar as línguas que possuem a mesma origem, está-se diante da gramática geral ou comparativa. Quando a gramática pretende conhecer os fatos de uma língua em especial, tem-se a **gramática particular**. Quando, porém, a **gramática particular** ocupa-se da origem de uma língua e dos processos de sua formação, ela é uma **gramática histórica**. Outro tipo de gramática é a **gramática expositiva** ou normativa que se ocupa não dos processos de formação da língua, mas dos fatos atuais, das regras que estão em vigor na contemporaneidade.

De acordo com a história de vida e de profissão, pode-se enquadrar mestre Miguel no macro campo conceitual gramatical da seguinte forma: como mestre-escola, pode ser estudado como uma gramática geral uma vez que se inseriu no campo do mesmo ofício que tantos outros homens de sua época se inseriram, também homens gramática que escreveram suas histórias educativas por onde passaram. Por ter sido um mestre-escola que atuou efetivamente ensinando através de contratos particulares com pais e, até mesmo, com o poder público, pode-se nele identificar uma gramática particular, com práticas educativas próprias à sua realidade.

A partir dessa gramática particular é que se pode entender o homem e seu tempo, suas andanças em busca de novos contratos de trabalho, suas relações familiares, seus métodos de ensino e sua vida artística gerando um repertório cultural específico, através das cantorias. Mas, pode-se também identificar em Miguel Guarani um típico modelo de gramática histórica informadora das origens do homem que um dia se tornou um educador no sertão piauiense.

Não se pode esquecer que através da biografia de Miguel Guarani é possível também elaborar uma gramática expositiva em que dela se extrai os principais fatos sociais, políticos, religiosos e educacionais de sua época. Dados que ultrapassam o homem e mapeiam toda uma cartografia educacional rural de um município que dispunha de uma rede escolar oficial reduzida.

Seguindo a linha conceitual de Almeida (1961), é possível dividir a vida gramatical do mestre-escola em três grandes partes, a saber, fonética, morfologia e sintática, além de se possibilitar enquadrá-lo como homem dotado de valor semântico e estilístico, dentro de um ponto de vista educacional, o que será mostrado a seguir.

## **A morfologia educativa: Das raízes familiares ao processo de constituição do homem educador**

A história de vida de cada pessoa também possui uma origem. Na narrativa de uma biografia, necessário o esforço de se olhar para o núcleo familiar do qual fez parte o biografado. Conforme Arfuch (2012, p.74),

[...] não só a autobiografia, a história de vida ou a entrevista biográfica, performadas temática e compositivamente enquanto tais, entrariam em nossa órbita de interesse, mas também os diversos momentos biográficos que surgem, mesmo inopinadamente, nas diversas narrativas, particularmente nas midiáticas

Através das obras bioautobiográficas “Miguel Guarani, mestre e violeiro” (2005) e “O menino quase perdido: memorial” (2009) é possível encontrar informações necessárias para o desenho analítico da vida do mestre-escola, mas também obteve-se suporte nas fontes orais que oportunizaram aqueles que com mestre Miguel Guarani conviveram lançarem vida sobre o passado quase apagado. Segundo Le Goff (2003, p. 469-470), “[...]. A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Miguel Guarani nasceu Miguel Borges de Moura, na localidade Diogo, situada na fazenda Jenipapeiro, em Picos-PI, atualmente município de Francisco Santos, no dia 18 de maio de 1910. Segundo filho do casal Feliciano Borges de Moura (Sinhô do Diogo) e Rosa Maria da Conceição Rodrigues e faleceu no dia 7 de agosto de 1971, no lugarejo Acampamento, no município de Santo Antônio de Lisboa-PI.

É no cenário agrícola que se percebe a gramática particular de Miguel Guarani sendo estruturada. Na zona rural, esquecida pelo poder público e suas políticas públicas, inevitavelmente o acesso à escola se tornou algo praticamente impossível e o pai de Miguel Guarani sentiu a necessidade de alfabetizar os filhos. Mas, como não dispunha de condições financeiras para contratar um mestre-escola, ele mesmo ensinou Miguel Guarani a ler, escrever e contar.

Entre os cinco e seis anos de idade, Miguel Guarani recebeu as

primeiras instruções de seu pai e competiria a ele, posteriormente, ensinar aos irmãos o que aprendeu. Nesse momento, sem saber, estava começando a constituição do educador que posteriormente se tornaria mestre-escola.

### **A fonética educativa: A atuação de Miguel Guarani como mestre-escola e professor leigo**

Através da fonética se estuda os sons da língua, da mesma forma, pode-se explicar a fonética educativa de mestre Miguel. Isso implica em compreender como se deu a sua atuação profissional na condição de mestre-escola e de professor leigo, a irradiação das práticas educativas nos povoados picoense.

Para atuar como mestre-escola, não havia impedimentos oficiais. Caberia ao contratante negociar com o mestre o preço do contrato e a duração deste. Os contratos foram acontecendo, aos poucos, até que o nome de Miguel se tornasse conhecido, mas isso não implicava em ganhar bem. A situação financeira do mestre é narrada por Moura (2005) e vê-se que o mestre sofreu muitas dificuldades juntamente com sua família.

Apesar disso, não desistiu do ofício, viajava pelos povoados, ensinando seus novos alunos, em casa paragem. A situação melhorou um pouco quando foi contratado pelo município e, posteriormente, pelo Estado do Piauí. Sobre seu contrato com o Estado, Moura (2005, p.42) informa que “uma reviravolta na política do Estado, após a eleição do governador Rocha Furtado, em 19 de janeiro de 1947 (para mandato de 4 anos), colocou Miguel fora do quadro de professores do Estado. [...]. Assim, sua permanência no Estado durou pouco. [...].

Como não havia a realização de concurso público, no contexto da contratação de mestre Miguel, pelo Estado do Piauí, com a mudança de governo, foi exonerado, o que lhe trouxe prejuízos irreparáveis como a impossibilidade de sua aposentadoria.

O entendimento das práticas educativas realizadas por Miguel Guarani e sua irradiação sobre a cultura local é possível uma vez que olha para o homem e sua individualidade inserido em um contexto social. Conforme Bourdieu (2006, p. 190),

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes –, ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontado com o mesmo espaço dos possíveis.

Essa trajetória aparentemente individual é a síntese de outras tantas realizadas por mestres-escolas em outras paragens nacionais.

### **A sintaxe educativa: A dinâmica dos percursos educacionais, nas diversas espacialidades**

Aprende-se, através dos estudos da sintaxe da língua a relação que a palavra mantém com outras para veicular o pensamento. Da mesma forma, pode-se buscar entender como se estabeleceu a relação entre Miguel Guarani e aqueles com quem ele teve contato, nos muitos lugares por onde passou e desenvolveu uma prática educativa.

O percurso educacional de mestre Miguel começou no povoado Curral Novo, em 1938, quando lá morava. Após isso, em virtude da necessidade de buscar melhores condições de vida, migra para o povoado Ema, na Fazenda Sussuapara. O término deste contrato gerou o nascimento de outros, na localidade, o que favoreceu que mestre Miguel ficasse com a família por um período de tempo por ali, até que as dificuldades financeiras oriundas da falta de novos contratos fizesse com que o mestre migrasse para a localidade Barra do Guaribas, em 1940. Sobre essa mudança, Moura (2005, p. 105), afirma que:

Mestre Miguel agora inventou (era o termo usado por D. Zefinha) de ir morar no lugar Barra do Guaribas, perto de Bocaina, bem acima de onde estavam, do outro lado do rio, com a ilusão de que iria ter tempo para pescar – e ali era bom para peixe – e melhor suprir a família de alimentos. Realmente foi nessa época que mais se comeu peixe na casa do mestre (desempregado).

Da Barra do Guaribas, mestre Miguel deslocou-se, em 1941, para

o povoado Aroeiras, em virtude de ser contratado pelo município de Picos para ensinar, como professor leigo. Nessa localidade, fez amizades com o senhor Izídio Tibúrcio da Silva que conseguiu uma pequena escola para funcionar no povoado Baixas e convidou Miguel Guarani para lecionar, fato que gerou sua ida para o povoado Angico Branco, próximo a Aroeiras.

Em 1944, foi contratado pelo senhor Nelson de Holanda, do lugar Carnaíbas, para ensinar seu filho Manoel Holanda, a ler, escrever e contar. O jovem aprendiz foi recebido na casa de Miguel. Após isso, o senhor Nelson de Holanda contratou Miguel Guarani para alfabetizar os outros filhos, impulsionando o seu deslocamento para o lugar Carnaíbas, nos fins de semana.

Em 1946, aconteceu a transferência de Miguel Guarani para o povoado Rodeador, onde fixa residência e passa a assumir diversos ofícios, dentre eles, o de recenseador, tirador de novenas, redator de cartas e outros.

### **A semântica educativa: O sentido atribuído ao ser mestre-escola**

Aprender a ler e a tabuada deu a Miguel Guarani, muito cedo, a possibilidade de se destacar entre os demais irmãos, assim como oportunizou-lhe a possibilidade de se dedicar à docência, o que fez por toda a vida.

Ser mestre-escola implicava sair da localidade em que morava e partir em busca de contratos de trabalho curtos, nas casas e fazendas, uma vez que alfabetizar implicava em um curto período de tempo, que poderia ser de apenas um mês, como afirma Silva Neto (1995, p.75):

Os professores eram contratados apenas por um ou alguns meses, o tempo suficiente para que a maioria dos alunos ficassem capacitados a ler com certa desenvoltura, ler e escrever cartas e fazer contas. A preocupação com a alfabetização de seus filhos sempre foi uma constante para a maioria dos pais.

São imprecisos os dados sobre quando exatamente Miguel Guarani realizou o primeiro contrato de prestação de serviços educa-

cionais, mas tem-se em 1938 as primeiras notícias de suas práticas educativas. Ele mesmo saía à procura de emprego, em casas e fazendas.

Não possuía o mestre conhecimentos profundos oriundos de uma formação escolar formal, mas o que aprendeu com o pai e os mestres que por sua vida passaram foi o suficiente para despertar o gosto pelos estudos e, posteriormente, buscar sozinho novos ensinamentos.

Deve-se registrar que mestre Miguel Guarani também foi professor leigo contratado pelo município de Picos, no ano de 1941, para lecionar na zona rural, situação que se estendeu até 1947.

Os saberes necessários para instruir os seus alunos foram adquiridos ao longo da vida. Não se pode esquecer de que a docência, conforme leciona Nóvoa (1999, p. 16), é “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão”. Os saberes das disciplinas foram adquiridos, na prática, no cotidiano da sala-escola, através dos livros que possuía e as técnicas ou métodos de ensino nasceram também da vivência em sala de aula. Nessa sua gramática particular, pode-se ver como agia o mestre em seu labor.

Era profissional respeitado por onde passava a ponto de se tornar referência em sua região. Isso demonstra que mestre Miguel era detentor de saberes que validavam sua atuação docente. Sobre os saberes, Tardif (2003, p. 16) afirma que: “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...]”. São saberes que davam, pois, ao mestre a capacidade de ensinar seus alunos o mínimo necessário para se tornarem leitores, por exemplo.

### **A estilística educativa: A vida entre o giz e a viola**

Assim como a linguagem possui múltiplas possibilidades de sentido, Miguel Guarani, além de ter sido mestre-escola, também atuou como violeiro, realizando cantorias com parceiros conhecidos na região de Picos.

Cantava em casas de famílias, realizando, sem perceber, uma prática educativa diferente da executada na docência. Levava a educação musical para lugares distantes. Onde estava o mestre-escola,

também aparecia o mestre-violeiro. Moura (2005, p. 70) apresenta como se davam as cantorias, em relato dada por um de seus ex-alunos, o senhor Gilson Chagas:

Quanto às cantorias, assisti a várias, inclusive algumas ocorridas lá em casa. Meu pai, a exemplo de outros proprietários da região, o convidava. Ele levava outro violeiro e passavam a noite (geralmente de sábado) cantando repentes: desafios, motes (sugeridos pela platéia) e outras formas de poesia cantada – estrofes, em sextilhas, de rimas em geral alternadas. Pouca coisa eles já tinham de cor, a maior parte era de improviso. O cachê era pago pelo público presente. O dono da casa punha uma bandeja numa cadeira, à frente dos violeiros, e os convidados, de um a um, vinham depositar sua contribuição, oportunidade em que recebiam os agradecimentos e elogios (em versos) dos violeiros.

Percebe-se que a característica da prática educativa de viola realizada por Miguel Guarani era a do improviso. Detinha o conhecimento da organização estética das cantorias e usava do improviso como estratégia de construção e elaboração de seus versos. Não cobrava pelas apresentações, mas os donos das casas colocavam uma bandeja para que o público desse uma contribuição aos violeiros.

Em 1942 realizou sua primeira apresentação, quando morava no povoado Angico Branco, quando desafiou o violeiro Campo Verde, conhecido na região.

Do seu legado poético, teve-se acesso aos textos “Romance da morte de Zilma” e “ABC da saudade” de autoria confirmada e os textos “Lourival e Teresinha” e “Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani” de autoria atribuída.

Nos poemas cantados de mestre Miguel é possível identificar os seus dotes e como conseguiu se inserir no campo de produção cultural. Não fez das cantorias seu principal ofício e nem delas extraiu o seu sustento, mas conseguiu realizar uma prática educativa particular que foi capaz de unir o mestre do ABC com o mestre das notas musicais e dos versos.

Através de entrevista realizada com o senhor Antônio Ivanil Rodrigues, obteve-se a informação de que “[...] cantava nas casas, em

todo canto. O pessoal convidava e ele ia cantar. [...]. Uma vez lá em casa, eu vi. [...]. Oh eu era pequeno, mas papai levou ele [...] e ele cantou a noite todinha, cantou um pedaço bom”.

Eram cantorias domésticas, em ambiente familiar, onde se reuniam com a vizinhança e convidados, colocando o mestre Miguel diante de pessoas que o conheciam. Isso servia para fortalecer ainda mais o respeito que as pessoas por ele nutriam.

Em recordação de sua época de estudante, o senhor Francisco de Assis Lima e Silva cantou uma estrofe de música popular cantada por mestre Miguel:

Eu era fã dele. Eu só me lembro do negócio da espiga de milho. A espiga de milho me marcou muito. ‘Quando eu era pequenininho, Minha vida era um colosso. Fazia curral de terra, Botava vaca de osso, Abria boneca de milho, Pra vê se tinha caroço’.

Apesar de ser violeiro, Miguel Guarani não introduziu no cotidiano das aulas ensinamentos sobre cantorias. Não se sabe as razões dessa decisão, uma vez que as práticas educativas da viola poderiam enriquecer sua trajetória educativa docente.

## **Considerações finais**

Miguel Guarani foi homem de sua época. Apesar de ter vivido de forma muito simples, conseguiu, através de suas práticas educativas contribuir no processo de educação de muitas pessoas.

Seu processo de formação se deu de forma rudimentar, inicialmente, através das aulas domésticas direcionadas por seu pai, posteriormente através de ensino de mestres leigos que, apesar das limitações, contribuíram na formatação daquele que seria um dos principais mestres-escolas da região de Picos.

As práticas educativas por ele desempenhadas nas muitas salas-escola por onde passou deram a ele a possibilidade de fazer circular saberes especialmente nas áreas de língua portuguesa e matemática, sem esquecer dos chamados estudos sociais.

O repertório cultural formador de mestre Miguel deu-lhe a oportunidade de também se enveredar pelas cantorias, tornando-se mes-

tre-violeiro que alegrou muitas noites festivas nas casas em que realizava cantorias em parceria com poetas cantadores.

O acesso à trajetória de vida e profissão de Miguel Guarani através de sua condição de homem-gramática favoreceu o conhecimento de suas práticas educativas, mas também foi possível lançar luz sobre o cenário educacional piauiense, especialmente o picoense.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 18 ed. São Paulo:Edição Saraiva, 1961.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro:Editora FGV, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 5 ed. Campinas,SP:Editora da UNICAMP, 2003.

MOTTA, Leonardo. **Cantadores**: poesia e linguagem no sertão cearense. Rio de Janeiro:Livraria Castilho, 1921. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cantadores-poesia-e-linguagem.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOURA, Francisco Miguel de. **Miguel Guarani**: mestre e violeiro. Teresina:Edições Cirandinha/FUNCOR, 2005.

MOURA, Francisco Miguel de. **O menino quase perdido**: Memorial. Teresina, 2009.

NÓVOA, Antonio. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). In: **Análise Psicológica**. 1987, v.3, p. 413-440. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/>>

1987\_3\_413.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA NETO, Mariano da. **O município de Francisco Santos**: Estudo e memória. Teresina: COMEPI, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

### **Fontes Orais**

RODRIGUES, Antônio Ivanil. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Francisco Santos (PI), 11 Nov. 2016.

SILVA, Francisco de Assis Lima e. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. 2016.

# **“NÃO FOI UMA ESCOLA RUIM”: A ESCOLA PRIMÁRIA RURAL NO PIAUÍ (1964-1983)**

*Enayde Fernandes Silva Dias<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O estudo sobre o ensino primário tem sido alvo de discussões no campo da História da Educação quanto à sua organização, currículo, formação de professores e material didático. Desta forma, torna-se importante entender seu funcionamento a fim de contribuir com a construção do conhecimento e das reflexões sobre a Educação Rural no estado do Piauí e no Brasil. Devido a escassez das fontes e a dificuldade em encontrar materiais sobre o ensino primário rural, tem-se procurado vestígios a partir das notícias de jornais e das memórias dos sujeitos. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado finalizada intitulada “As Políticas Públicas para o Ensino Primário Rural Piauiense (1964-1983) e tem por objetivo discutir a escola primária rural a partir da História Oral realizada com professores e alunos que a vivenciaram entre 1964 e 1983., buscando responder à seguinte questão: como se caracterizava a escola primária rural no período de 1964 a 1983? As fontes para esta pesquisa foram notícias de jornais, relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e relatos de três alunas e duas professoras.

---

<sup>1</sup>enayde\_94@hotmail.com- FAESPI

## DESENVOLVIMENTO

Ao tratar da escola primária rural é necessário considerar uma estreita relação entre o projeto educacional que o meio rural precisava e o ingresso do estado no projeto de desenvolvimento nacional. Isto requeria repensar o meio rural e seu desenvolvimento a fim de sanar os problemas não só educacionais, mas também econômicos e sociais que a população ali enfrentava e igualá-la ao contingente urbano. Dito isto, podemos considerar o financiamento do ensino primário como insuficiente, mesmo contando com o salário-educação. Esse custeio não era bastante para garantir as condições mínimas de infraestrutura e conforto para o trabalho e aprendizagem. Santana (2011) afirmou que a precariedade do ensino se encontrava através da falta de material didático, prédios adequados e professores qualificados, visto que, no meio rural, havia a predominância de docentes leigos. Neste cenário, houve a construção da escola primária rural construída e em construção pelos sujeitos que a vivenciava.

Ao considerar as forças coercitivas que os lugares sociais lançam sobre os indivíduos, podemos dizer que as ações dos indivíduos são influenciadas por lugares ou estruturas sociais. O rural, visto com símbolo do atraso e do esquecimento, parecia explicar e justificar as condições de existência da escola primária. Contudo, Chartier (1991) aponta um espaço composto por continuidades e descontinuidades entre o que foi determinado e o que os sujeitos fazem com o que lhes é imposto chamado de

(...) apropriação, a nosso ver, visa a uma história social dos usos e das interpretações, referida a suas determinações fundamentais e inscrita nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas

na descontinuidade das trajetórias históricas.  
(CHARTIER, 1991, p.180)

O excerto acima nos leva a compreender que a apropriação é uma espécie de tradução, por se referir a leitura que o indivíduo faz do mundo e que permite sua ação. A circulação dos modelos culturais, segundo o autor, não se daria de uma maneira simples, mas por meio de tensões seja pela diferença seja pelas formas de imposição. (CHARTIER, 2010). Neste sentido, ela seria “criadora, produção de uma diferença proposta de um sentido” (CHARTIER, 2010, p.3).

Brito (1996) considerou o período que se iniciou em 1960 como uma sistematização através da qual o sistema escolar, educacional e de ensino se consolidaram. Sendo ainda esta fase foi dividida, segundo Brito (1996, p.118), entre:

- a) A implantação dos Sistemas de Ensino na década de 1960.
- b) A nova sistematização do ensino decorrente da Lei 5.692/71 e do planejamento educacional na década de 1970.
- c) A reorientação dos sistemas de ensino resultante da Lei 7.044/82 e do planejamento educacional na década de 1980;
- d) Os sistemas de ensino propostos pelos projetos da Lei de Diretrizes e Bases, em tramitação no Congresso Nacional.

A distribuição em fases propiciaria que a implantação do sistema de ensino fosse gradual, além disso, não havia recursos nem pessoal qualificado suficiente que possibilitassem uma implantação em larga escala. É interessante ressaltar que, mesmo cumprindo, tudo o que a LDB de 1961 exigia, o Piauí só teve seu sistema estadual de ensino determinado por meio da lei estadual 2.887 de 05 de julho de 1968. Com essa Reforma, os estabelecimentos que não fossem da União e os particulares que optassem por seguir o sistema federal de ensino, estariam livres de se sujeitarem à legislação estadual de ensino, cabendo ao Estado autorizar o funcionamento dessas escolas. (BRITO, 1996).

A predominância da zona rural na maioria dos municípios piauienses requeria maiores investimentos a fim de atender a deman-

da escolar. Isso requeria que os administradores se empenhassem na elaboração de planos para a realização de acordos e convênios tanto com o Estado quanto com a União. A expansão do ensino primário rural se daria, portanto, com a criação de programas que possibilitassem a formação do corpo docente e a construção de prédios escolares. Pois:

O projeto para Educação Rural, realizado em convênio com os estados, tinha como objetivo a construção e a instalação de escolas rurais principalmente, escolas normais rurais, de forma que preparassem adequadamente os professores para ministrar aquele ensino. Além disso, o INEP investiu na zona rural como forma de desenvolvê-la, evitando, assim, o êxodo rural. Esse projeto era baseado nas experiências que foram realizadas na zona rural do Rio de Janeiro, sede do Distrito Federal, onde muitas destas escolas foram instaladas e onde os alunos dos cursos oferecidos pelo INEP realizavam seus estágios. (SANTANA, 2011, p.61)

Outra preocupação do governo apontada através das políticas para o rural estava na formação de professores, o investimento em programas de formação e escolas normais era frequente na tentativa de garantir professores qualificados para uma escola rural que se pretendia ter. Esta preocupação se concretizou no envio de professores para outros estados a fim de se especializarem para formar os professores primários. Na década de 70 foi observada, além da falta de vagas para os estudantes, uma discrepância na quantidade de professores, sendo abertas, vagas para professores e regentes de ensino. Nesse período, foi instituído também concurso público para as vagas e melhor remuneração para os professores. Esse avanço possibilitou a criação de novos prédios escolares, aumento de vagas e uma preocupação do governo com reformas de ensino que se tornavam cada vez mais necessárias, principalmente na escola primária. Todavia, para dar prosseguimento à Reforma, era necessário pessoal qualificado a fim de conduzir as ações dos diversos programas e projetos que seriam implantados no âmbito municipal.

## METODOLOGIA

Entre os procedimentos metodológicos utilizados optamos pela História Oral Temática a fim de possibilitar através dos depoimentos colhidos em entrevistas com professores e alunos que atuaram no período, a oportunidade de caracterizar a escola primária rural. O critério para escolha dos participantes foi a sua vivência da escola primária no período pesquisado, sendo requeridos três ex- alunos e dois ex-professores, totalizando cinco sujeitos cuja participação ocorreu por meio de adesão voluntária à pesquisa.

A partir de então, realizamos visitas a esses locais em busca de informações sobre antigos professores e/ou alunos que trabalharam/ estudaram no período de 1964-1983, além de fotos ou informações sobre as escolas nesse período. Essas visitas, resultaram na identificação de 4 dos 5 sujeitos participantes das entrevistas. O 5º participante foi encontrado através de uma enquete em redes sociais sobre pessoas que estudaram/ trabalharam em uma escola primária na zona rural durante o período demarcado para estudo nesta pesquisa.

Dessa forma, optamos por usar o conceito de *memória* que nos remete a impressões ou informações que podem ser passadas ou não, de acordo com o que o sujeito as define. Ao considerarmos a memória como parte da identidade do indivíduo, é possível recuperar vestígios do modo de ser aluno, professor no período pesquisado. Além disso, o estudo da memória histórica precisa levar em consideração as diferenças entre a memória escrita e a memória falada. De maneira que o passado não possa ser esquecido e servir ao presente e ao futuro. (LE GOFF, 2003)

Meihy (1994) caracterizou a História Oral:

Parte-se do princípio que História Oral é prática nova, resultado da interação entre narradores e estudiosos atentos à responsabilidade de documentar. Trata-se de uma fala mediada pelo gravador que, contudo, pode não ter sua função esgotada no mero ato de gravar. Portanto, garante-se a inexistência de História Oral sem qualquer destes três elementos: depoente, pesquisador e máquina para gravar. Tudo reunido deve gerar textos

escritos, elaborados a partir de técnicas e métodos estudados. A História Oral, pois, é mais de que arquivo de gravações. Implica a elaboração de um documento que pode ser, num primeiro momento a transcrição do testemunho e, em outra etapa, a sua análise. O primeiro estágio implica objetividade, o segundo admite gradações dependendo mais de quem interpreta. (MEIHY, 1994, p.53)

Portanto, os relatos das entrevistas a partir do momento em que passam por um processo de gravação, transcrição e análise, podem ser usados como documentos que permitem a reconstrução de determinado momento histórico e exige responsabilidade por parte de quem a realiza uma vez que as informações a ser transcritas e documentadas devem ser tal como o sujeito falou a fim de não haver distorções durante o processo.

Com base no anonimato resguardado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nomeamos os sujeitos a partir de sua função exercida no período. A1 cursou o ensino primário na década de 1960 e permanece morando na mesma comunidade até hoje. Já A2, concluiu as quatro primeiras séries do primeiro grau na zona rural do município de Porto entre 1977-1979, depois se mudou para Teresina para estudar. A3 cursou até a quarta série do ensino de primeiro grau na zona rural de Teresina durante os anos de 1981-1985, em seguida, veio para a zona urbana a fim de continuar os estudos. Os professores entrevistados foram categorizados como P1, que atuou na zona rural durante as décadas de 1960 e 1970, depois, nos anos 80, voltou para a cidade. P2 iniciou sua atuação na cidade e na década de 80 foi trabalhar na zona rural, chegando inclusive a ser diretora da única escola existente no povoado e permanece morando próximo à instituição mesmo aposentada. Além disso, ressaltamos que A1 foi aluna de P1 e A3 estudou na mesma instituição na qual P2 foi professora.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A escola primária na zona rural do Piauí era marcada foi uma dinâmica própria. Desde o formato dos prédios até a consideração do tempo pela comunidade, esta escola se modificou ao longo do período.

do estudado. As escolas vivenciadas pelos sujeitos participantes se modificaram ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, passando inclusive da esfera estadual para a municipal. As notícias veiculadas sobre o ensino primário no Piauí apontam como deficitário e carente durante a década de 1960. No jornal O Dia foi listado alguns problemas pelos quais o ensino primário passava, tais como:

1) há deficiências enormes de escolas primárias no Estado. 2) inexistem condições de fixação do mestre no interior do Estado. 3) é precário o aparelhamento das escolas. 4) faltam condições físicas aos escolares (alimentação deficiente, causa principal). 5) os professores não têm ambiente (restrito) de vida intelectual e espiritual. (DEPOIMENTOS, 1961)

Estes problemas figuraram como presentes no estado em diversos momentos neste período, de acordo com Melo (1973), essa situação tinha raízes históricas decorrentes da colonização piauiense e de seu papel pouco expressivo nos ciclos de desenvolvimento do país, além do desinteresse do governo central, resultando na falta de políticas que resolvessem os problemas vivenciados pelo povo piauiense, do mau uso dos recursos aqui existentes. A Tabela 1 aponta a quantidade de escolas primárias existentes entre 1961 e 1983:

**Tabela 1** - Unidades Escolares de Ensino Primário segundo Dependência Administrativa e Localização- Piauí (1961-1983)

ANO	TOTAL	UNIDADES ESCOLARES					
		SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				SEGUNDO LOCALIZAÇÃO	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	URBANA	RURAL E SUBURBANA
1961	1.311	1	414	769	127	280	1.031
1962	1.403	-	518	753	132	312	1.091
1963	2.163	-	536	1.457	170	381	1.782
1964	2.604	-	586	1.743	275	434	2.110
1965	2.243	-	512	1.481	250	479	1.764
1966	2.112	-	518	1.349	245	462	1.650
1967	2.274	6	470	1.601	197	427	1.847
1968	2.999	6	506	2.254	233	519	2.480
1969	2.699	29	476	2.000	194	495	2.204
1970	2.613	27	259	2.119	208	561	2.955
1971	3.516	20	586	2.702	208	584	3.592
1972	4.296	31	753	3.207	305	702	3.594
1973	5.237	25	1.012	3.688	312	649	4.588
1974	4.831	21	968	3.603	239	484	4.347
1975	5.313	23	1.028	3.995	267	-	-
1976	5.111	21	1.061	3.797	232	-	-
1977	6.665	8	1.368	5.011	278	-	-
1978	6.827	7	1.284	5.253	281	-	-
1979	6.458	11	1.245	4.925	277	-	-
1980	7.888	14	1.607	5.911	356	-	-
1981	6.805	6	1.244	5.354	201	-	-
1982	6.903	3	1.191	5.459	250	-	-
1983	7.048	3	1.215	5.573	257	-	-

**Fonte:** Adaptado de IBGE-Diretoria de Pesquisas, Departamento da População, Censos Demográficos, Sinopse Preliminar do Censo Demográfico de 1991. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil. 1992. 1975. 1976.1978. 1979. 1981.1982. Rio de Janeiro: IBGE.

Ao observar a Tabela 1, destaca-se que no ano de 1961, haviam 1.311 unidades escolares de ensino primário no Piauí, dos quais 1.031 se encontravam na zona rural, enquanto 280 se encontravam na zona urbana. No entanto, se considerar que os números apresentados não figuram como prédios escolares, mas o ensino primário, em suas diversas modalidades: escolas isoladas, reunidas e grupos escolares, não tinha escola suficiente para a demanda que se apresentava (LOPES, 2002).

No decorrer do período analisado, encontramos um aumento na quantidade de unidades escolares tanto na zona rural, (pouco mais de 248%) quanto na zona urbana (aproximadamente 109%), com destaque para a participação cada vez mais marcante do município na expansão desse ensino em detrimento do governo estadual que quase quadruplicou seu número de escolas em uma década.

A partir de 1961, houve um aumento de unidades escolares na zona municipal, devido ao processo de municipalização do ensino

provocado pela LDB de 1961. Como pode ser observado na fala de A1: *"Hoje o colégio é municipal, mas antes era estadual. O nome do colégio era até Grupo Escolar XXX. Depois que mudou pra prefeitura"*.

Na revista "Um novo horizonte educacional para o Piauí", de 1974, a Secretaria de Educação informou que o aumento no número de matrículas era proporcional ao de reprovação e afirmaram que isso se atribuía à falta do sistema de promoção das escolas rurais, na sua maioria municipal, os alunos repetiam por anos seguidos a mesma série apenas variando os livros, além das questões demográficas e sócioeducacionais vivenciadas pela zona rural. Em conversa com uma moradora de um dos povoados visitados para a pesquisa e que morava próximo à escola, descobrimos que na década de 1970, naquela região, as crianças não entendiam o que era "passar de ano". Os colegas de outra escola próxima ao povoado perguntavam se eles haviam passado de ano e eles respondiam que não sabiam porque todos sempre estavam na mesma série e nos mesmos conteúdos, até chegarem a idade de mudarem de escola.

A falta de recursos levava a um ideário de que o desenvolvimento da escola dependia do crescimento econômico do estado exclusivamente. Contudo, em entrevista concedida ao jornal O Dia, em 1973, o secretário estadual de Educação, Wall Ferraz, disse que havia outros fatores igualmente responsáveis pelo problema da escola.

O secretário de Educação, professor Wall Ferraz, é de opinião que não é apenas o fator econômico o único responsável pelas desistências e reprovações no setor escolar. Seu argumento se prende a recentes resultados das provas realizadas na área da reforma do ensino, onde aparece, também como fator preponderante desse ponto negativo da educação, a ausência de um sistema administrativo que correspondia à realidade educacional. Disse o secretário de Educação que o baixo índice de evasão escolar, ocorrido em 72, foi justamente em face do sistema de avaliação do rendimento dos alunos e de outras providências adotadas nesse setor. (FATOR..., 1973, p.1-5)

Essa afirmativa coloca em questão a atuação dos órgãos responsáveis pela educação existentes no estado. Na época, o Estado contava com o Serviço Cooperativo de Educação do Piauí (SECEP) na Secretaria de Estado da Educação criado por meio do Decreto n.537, de 7 de janeiro de 1964. Entre as responsabilidades do SECEP estavam a orientação e o acompanhamento dos programas e projetos financiados pelo Acordo, o custeio de programas de formação e treinamento de professores e técnicos da Secretaria, a execução dos programas de construção de prédios para unidades escolares, a aquisição de material didático e a elaboração dos programas trimestrais de atividades.

A direção do órgão estava sob o comando do Secretário de Estado da Educação e Cultura, caso essa autoridade não pudesse desempenhar sua função em determinado momento, poderia fazê-lo o Diretor-Executivo ou outro funcionário nomeado pelo governador. A criação de órgãos administrativos que se responsabilizassem pelo ensino primário demonstrou a preocupação inicial do governo em melhorar as condições do ensino, garantir a construção de prédios escolares, a formação e a contratação de professores, além de fiscalizar o uso das verbas conseguidas por meio de convênios com outras esferas de governo e acordos internacionais. Pina (2011) ressaltou que a aproximação do Brasil com os Estados Unidos se dava pelo fato de este ser um modelo para aquele, levando a incorporação de medidas estadunidenses com o intuito de atingir o mesmo desenvolvimento aqui.

Segundo Saviani (2008, p.297), os acordos MEC-USAID caracterizaram uma concepção produtivista da educação através da “racionalidade, eficiência e produtividade” incorporadas à legislação de ensino. Contudo, nem sempre essas ações chegavam igualmente à zona rural devido à dificuldade de acesso a certas regiões e ao desconhecimento da real situação das unidades escolares afastadas da zona urbana, devido às carências da fiscalização. Sobre isso, A3 relatou:

Não foi uma escola ruim, os professores eram ótimos, eu conhecia todo mundo. Nada de mais. Aí tinha o período das coisas, a gente fazia tudo merendava e ia embora. Aí no período das férias, eles chamavam os

pais para renovar a matrícula, pronto, acabou-se. Aí em dezembro tinha a distribuição de cesta básica que a gente se encontrava de novo. E as brincadeiras dos meninos, que os meninos jogavam bola que o campo era na frente da escola. (A3, 2017)

A memória que a entrevistada tem sobre a escola que vivenciou durante sua infância remete a aspectos do cotidiano: o tempo escolar, a renovação de matrículas, as brincadeiras dos meninos na frente da escola. Elementos frequentes em seus primeiros anos na escola no meio rural e que não se repetiram, segundo seu relato, na zona urbana, para dar prosseguimento dos estudos. Ao serem indagados sobre fiscalização escolar, apenas A1 contou que ia alguém da Secretaria visitar a instituição: *“Nesse dia todo mundo levava uma coisa, era melancia, abóbora, os alunos levavam um monte de coisa. Ensinavam a gente até a cantar uma música”* (A3, 2017).

É interessante ver como a fiscalização era um mecanismo encontrado pela Secretaria de se fazer presente nas escolas rurais a fim de verificar o desenvolvimento das mesmas e de seus alunos. Esse fator se insere em um dos termos que Joigneaux (2011, p.430) usou para definir forma escolar: *“A forma escolar é o modo de socialização caracterizada por uma relação inédita- pedagógica- entre um professor, seus alunos e saberes, no seio de um espaço e um tempo específicos, codificados por um sistema de regras impessoais”*. Ao preparar os alunos para a visita do inspetor, de acordo com o relato de A1, o professor lhes ensinava modos de receber o visitante e os orientava a ir bem arrumados no dia. Havia um conjunto de regras a ser seguidas naquele momento, desde o modo de se vestirem até a entrega de uma lembrança, no caso, frutas ou verduras cultivados pela comunidade, para o visitante.

Além disso, havia o fardamento que deveria estar impecável, as unhas cortadas, os meninos de cabelo curto e as meninas de cabelo preso. Sobre isso é interessante observar essa *“relação específica com o poder”* por meio do qual, independente do lugar em que estivessem, sendo visita ou não de um inspetor, havia regras a ser seguidas na escola. Apesar das dificuldades encontradas na escola primária, ainda havia a preocupação na zona rural, em fazer entender que aquele espaço possuía uma dinâmica própria, delimitada por tempo e nor-

mas específicas que o tornavam diferente dos outros espaços conhecidos pela comunidade.

Santana (2010) afirmou que nesse período era comum a presença de professores leigos na zona rural, pois estes garantiam a existência de uma escola para as crianças nos povoados, além de evitarem a migração das famílias em busca de educação. As formas de ingresso na carreira eram as mais variadas possíveis. De acordo com seus relatos: *"Eu ingressei por intermédio do doutor (...) depois fiz o concurso de efetivação fui efetivada também não lembro a data. Do tempo que o Átila era secretário de educação que ele fez o concurso de efetivação pra quem não era efetivo e eu fui aprovada nessa época."* (P1, 2017)

Outro elemento essencial para a compreensão da escola primária rural se encontra no conhecimento do material didático e escolar usado no período pesquisado. Através do material didático, é possível fazer inferências sobre o pensamento educacional vigente na época e o material escolar se encontra relacionado com os conteúdos abordados e que requeriam uso de objetos específicos para a compreensão de determinado assunto. A falta de condições financeiras de boa parte dos pais com crianças na escola refletia na aquisição de materiais escolares.

Em relação à aquisição de material escolar, A1 disse que não recebia nenhum material da escola e que seus pais compravam apenas o lápis e o caderno; A3 relatou que quem comprava o material 119 para a escola era "o pai, no início era o pai né. Mas aí quando chegava o período de férias, a Secretaria mandava pra escola. Aí a escola distribuía pra gente." (A3, 2017) A entrega de um kit que, de acordo com o relato era composto por caneta, lápis, borracha e régua, ocorria geralmente no mês de julho, mas o material chegava por volta de maio ou junho. A2 também mencionou a entrega de material escolar em determinado período do ano pela Secretaria, mas, ressaltou que no começo do período escolar, eram os pais quem custeavam o material:

Tinha caderno. Eles davam. Tinha época que dava, eu lembro. Assim, porque, nós começava, eu me lembro, minha vó me dava caderno e eu e eu ave Maria, não deixava encostar nada e aí depois quando já estava estudando mesmo, um certo período já que tinha começado as aulas. Aí vinha, o governo mandava. Eu me

lembro até do cheiro dos caderno novo que ia. Aí eles distribuíam para gente: lápis, borracha, caderno. (A2, 2017).

A partir dos três relatos, conseguimos perceber as mudanças quanto à entrega de material escolar. Durante a década de 60, período em que A1 estudou, os pais compravam os materiais dos seus filhos. Já na época de A2, eles recebiam lápis, borracha e caderno. A3, na década de 1980, vivenciou um período em que já havia a entrega de um kit.

## CONCLUSÃO

Apesar das dificuldades encontradas na escola primária, ainda havia a preocupação na zona rural, em fazer entender que aquele espaço possuía uma dinâmica própria, delimitada por tempo e normas específicas que o tornavam diferente dos outros espaços conhecidos pela comunidade. Concluímos que, entre 1964 e 1983, a escola primária rural, na visão dos participantes da pesquisa, apesar de precária, encontrou maneiras de sobrepujar as dificuldades estruturais através dos próprios sujeitos que a construíram/vivenciaram. Desta forma, ela era uma escola de estrutura diversificada, com professores indicados principalmente por políticos e/ou pessoas influentes, mas que era atendida por políticas educacionais que visavam a compensar as disparidades entre a escola primária rural e a urbana.

## REFERÊNCIAS

- BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados. São Paulo; USP. 11(5). 1991.
- JOIGNEAUX, Christophe. Forma Escolar. *In*: ZANTEN, Agnès van (org.). **Dicionário de Educação**. vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. **O debate em torno da educação escolar**. 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo História Oral e Memória. In: **Cadernos CERU**.n.5. série 2. 1994.p.52-60.

MELO, Cláudio. **O Piauí**: Realidade e perspectivas de desenvolvimento. 1973.

PINA, Fabiana. Acordo **MEC-USAID**: ações e reações (1966-1968). Dissertação de Mestrado- Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2011.187f.

SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro **Professores Leigos no Piauí**.: o ingresso e a permanência na profissão docente. In:: IV Encontro de Pesquisa em Educação. Teresina: Piauí. 2010.

SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, 2011.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.24,p.7-16, jun.2008.

## **FONTES**

DEPOIMENTOS. **O Dia**, Teresina, 19 mar. 1961.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1963. Rio de Janeiro. 1963.440p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1964. Rio de Janeiro. 1964.416p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1965. Rio de Janeiro. 1965.519p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1966. Rio de Janeiro. 1966.561p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1967. Rio de Janeiro. 1967.794p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1968. Rio de Janeiro. 1968.542p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1969. Rio de Janeiro. 1969.652p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1970. Rio de Janeiro. 1970.725p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1971. Rio de Janeiro. 1971.819p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1972. Rio de Janeiro. 1972.976p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*- 1973. Rio de Janeiro. 1973.946p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1974. Rio de Janeiro. 1974.946p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1975. Rio de Janeiro. 1975.847p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1976. Rio de Janeiro. 1976.803p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1977. Rio de Janeiro. 1977.833p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário**

**Estatístico do Brasil**- 1978. Rio de Janeiro. 1978.982p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1979. Rio de Janeiro. 1979.840p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1981. Rio de Janeiro. 1981.787p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1982. Rio de Janeiro. 1982.892p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1979. Rio de Janeiro. 1979.840p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**- 1984. Rio de Janeiro. 1984.1095p.

## **ENTREVISTAS**

**A1. As Políticas Públicas para o Ensino Primário no Meio Rural Piauiense:** depoimento. 2017. [5 de setembro, 2017]. Teresina. Entrevista concedida a Enayde Fernandes Silva

**A2. As Políticas Públicas para o Ensino Primário no Meio Rural Piauiense:** depoimento. [26 de junho, 2017]. Entrevista concedida a Enayde Fernandes Silva.

**A3. As Políticas Públicas para o Ensino Primário no Meio Rural Piauiense:** depoimento. [26 de junho, 2017]. Entrevista concedida a Enayde Fernandes Silva.

**P1. As Políticas Públicas para o Ensino Primário no Meio Rural Piauiense:** depoimento. [5 de setembro, 2017]. Entrevista concedida a Enayde Fernandes Silva.

**P2. As Políticas Públicas para o Ensino Primário no Meio Rural Piauiense:** depoimento [6 de setembro, 2017]. Entrevista concedida a Enayde Fernandes Silva.

# **HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA BÍBLICA DOMINICAL DAS IGREJAS PRESBITERIANAS DE TERESINA/PI (1936-2019)**

*Jamyllle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima<sup>1</sup>, Cristiane Feitosa Pinheiro<sup>2</sup>.*

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo trata da história e memória das práticas educativas da Escola Bíblica Dominical de duas Igrejas Presbiterianas de Teresina/PI.

A história e memória da Igreja Presbiteriana do Brasil, em Teresina, é pouco conhecida, havendo escassos documentos que nos forneçam informações sobre o seu surgimento e as práticas educativas desenvolvidas na sua Escola Bíblica Dominical, ao longo dos anos, desde a chegada do presbiterianismo no Piauí. segundo nos informa em entrevista, o professor de História do Seminário Teológico do Nordeste, em Teresina, Rogério Cunha.

Não há livro, dissertação ou tese que abordem as práticas educativas desenvolvidas nas Escolas Bíblicas Dominicais das Igrejas Presbiterianas de Teresina, torna, assim, esta pesquisa pioneira na área.

Considerando a importância da IPB e das práticas educativas por ela desenvolvidas nos departamentos da Escola Bíblica Domini-

---

<sup>1</sup> Centro de Ensino Unificado de Teresina, e-mail: [jamylllealencar@hotmail.com](mailto:jamylllealencar@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, e-mail: [cristianeufpi@gmail.com](mailto:cristianeufpi@gmail.com)

cal, buscamos desenvolver estudo que respondesse ao seguinte problema: quais as práticas educativas adotadas nas Escolas Bíblicas Dominicais das Igrejas Presbiterianas do Brasil em Teresina, desde o surgimento da Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina, em 1936, até os dias atuais (2019)?

Para tanto, adotamos como objetivo geral objetivo geral, apresentar as práticas educativas desenvolvidas na Escola Bíblica Dominical da Igreja Presbiteriana em Teresina. Como objetivos específicos, buscamos identificar as principais práticas educativas no departamento infantil da EBD; investigar de que maneira essas práticas educativas são realizadas e em que fonte doutrinária estão embasadas; mapear os principais materiais didáticos usados na mediação das práticas educativas na EBD.

A escolha do presente tema deu-se em face da necessidade de se conhecer a história e memória das práticas educativas nas Escolas Bíblicas Dominicais das igrejas presbiterianas de Teresina, desde o surgimento da Primeira Igreja Presbiteriana em 1936, sendo este o marco temporal geral da pesquisa, e tendo como recorte final a presente data (2019), para que se tornem conhecidas pelo público.

Por se tratar de pesquisa histórica, ancoramos o olhar na abordagem da Nova História Cultural e nos estudos de Jacques Le Goff (1990), Burke (1992), assim como nas pesquisas de Alberti (2004) e Thompson (2002).

## **Do alicerce teórico da pesquisa ao método científico**

Fonseca (2017) leciona que a Nova História Cultural promoveu uma revolução no uso e alargamento das fontes e que essa nova postura do historiador diante das fontes fez com que o resquício do passado possa ser melhor observado.

Na lição de Burke (1992, p. 11), “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída.”

Le Goff (1990, p. 250) mostra que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.”

Por isso, Le Goff, na leitura de Fonseca (2017), propõe que o historiador assuma a função de inventariante dos arquivos do silêncio e

historiografe os fatos tendo como suporte os documentos ou a ausência deles.

“A nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana”, afinal, “tudo tem uma história”, ou seja, “tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado com o restante do passado”, segundo Burke (1992, p. 11).

Sendo possível fazer o registro do passado através dos relatos orais daqueles que viveram os fatos históricos de uma dada comunidade, Thompson (1992, p. 103) registra que “a descoberta da história oral pelos historiadores, agora em andamento, provavelmente não será ignorada. E ela não é apenas uma descoberta, mas também uma reconquista”.

Thompson (1992, p. 45) destaca que, na verdade, “a história oral é tão antiga quanto à própria história” e que “apenas muito recentemente é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador”.

Segundo Thompson (1992, p. 103), a história oral “oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito. E devolve também ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício.” Thompson (1992, p. 137) leciona que:

a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não é só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.

Algumas práticas educativas realizadas nas Escolas Bíblicas Dominicais das Igrejas Presbiterianas da Piçarra e do Jóquei foram analisadas levando-se em consideração os materiais impressos disponíveis e os relatos da professora Maria de Lourdes Rodrigues Mourão e da coordenadora pedagógica Nilma Melo Oliveira.

Para Alberti (2004, p. 29), “de modo geral, qualquer tema, desde que seja contemporâneo – isto é, desde que ainda vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele –, é passível de ser investigado através da história oral.”

Alberti (2004, p. 30-31) acrescenta que a opção pela história oral “depende de haver condições de se desenvolver a pesquisa: não é apenas necessário que estejam vivos aqueles que podem falar sobre o tema, mas que estejam disponíveis e em condições (físicas e mentais) de empreender a tarefa que lhe será solicitada.”

Burke (1992, p. 12-13) dá-nos ciência de que “vários novos historiadores estão preocupados com [...] as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” e nos mostra que à história da cultura popular tem sido dada muita atenção.

À luz do exposto, a despeito das poucas fontes documentais hábeis a nos dar conta acerca das práticas educativas das Escolas Bíblicas Dominicais das Igrejas Presbiterianas teresinenses, pudemos trazer à tona e historiar algumas práticas educativas nas Igrejas Presbiterianas da Piçarra e do Jóquei, realizadas em marcos temporais diferentes.

### **Do percurso metodológico para o encontro das práticas educativas na EBD**

Realizamos pesquisa bibliográfica junto à Constituição e ao *site* da Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB) e descobrimos qual é a sua fonte doutrinária (símbolos de fé), ou seja, quais são os documentos nos quais se baseiam todo o ensino e que norteiam as práticas educativas que devem ser adotadas pelas igrejas locais.

Para enriquecimento deste trabalho, utilizamos a história oral como método para a obtenção de informações junto aos sujeitos da pesquisa, visando historiar o que guardam em suas memórias.

Foi realizado o levantamento de informações junto a membros de duas igrejas locais, quais sejam: Igreja Presbiteriana da Piçarra e Igreja Presbiteriana do Jóquei, e foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde foram tomados como fontes de consulta livro e apostila impressos que tratam do objeto escolhido.

## Situando o tema: Um pouco de História

A primeira Igreja Presbiteriana do Brasil em Teresina foi formalmente organizada em 15 de novembro de 1936 e foi denominada Primeira Igreja Presbiteriana de Teresina.

Com o passar dos anos, surgiram na Capital piauiense as seguintes igrejas: Segunda Igreja Presbiteriana de Teresina (organizada em 11/01/1968), Igreja Presbiteriana Nova Jerusalém (organizada em 17/08/1991), Igreja Presbiteriana do Calvário (organizada em 16/01/1999), Igreja Presbiteriana do Jôquei (organizada em 02/12/2001), Igreja Presbiteriana da Piçarra (organizada em 16/09/2006), Igreja Presbiteriana da Piçarreira (organizada em 07/12/2008), e Oitava Igreja Presbiteriana de Teresina (organizada em 26/02/2016). Foram criadas também as congregações: Parque Jurema, Monte Carmelo, Cidade Jardim, Antioquia, Vila da Paz (criada em fevereiro de 1993) e Porto Alegre (criada em 30/06/1998).

Trataremos no presente artigo, tão somente, de práticas educativas realizadas na Igreja Presbiteriana da Piçarra e na Igreja Presbiteriana do Jôquei, bairros teresinenses.

Em todas estas igrejas são realizadas dominicalmente, pela manhã, as aulas das Escolas Bíblicas, sendo as turmas divididas utilizando-se o critério de idade e, em algumas ocasiões excepcionais, também o de sexo.

O comprometimento e preocupação dos evangélicos com a educação é muito antigo. COPPES (1979) destaca a importância que os reformadores Ulrico Zuínglio e João Calvino davam à habilidade de todo cristão ler a Bíblia por si só.

Calvino tinha o pensamento de que ao lado de uma igreja, deveria haver também uma escola, pois entendia que o papel da igreja era também de proporcionar educação às pessoas, até para que pudessem ler melhor as Sagradas Escrituras.

É atribuída, historicamente, a João Calvino a autoria da frase que os pais devem prometer ensinar a criança a ler, ao batizarem seus filhos na igreja, algo visionário e revolucionário num cenário de extremo analfabetismo na Europa do século XVI, pressupondo que os pais, ainda que analfabetos, engajar-se-iam para alfabetizarem-se a si próprios e aos seus filhos, para que assim, com autonomia, pudessem ler as Sagradas Escrituras.

A história nos conta que Calvino, um dos precursores da Reforma Protestante e maiores influenciadores para o surgimento da Igreja Presbiteriana enquanto denominação reformada, influenciou sobremaneira a sociedade em Genebra, na Suíça, no século XVI, sendo os livros que escreveu considerados importantes fontes até hoje sobre educação, artes, arquitetura, economia, capitalismo, trabalho social e outros.

Do ponto de vista socioeconômico, Calvino influenciou Genebra com o pensamento bíblico de que todo trabalhador é digno do seu salário, para que as pessoas pudessem ter autonomia e independência financeira do Estado, vivendo daquilo que desenvolvem e têm a oferecer, pensamento este que contribuiu para a redução da miséria em Genebra, em sua época, tendo também influenciado sobremaneira o desenvolvimento do capitalismo.

Weber (2004) reconhece o papel marcante do calvinismo na história do desenvolvimento capitalista.

Kuyper (2002) destaca que, como fenômeno central no desenvolvimento da humanidade, o Calvinismo satisfaz cada condição requerida para o desenvolvimento humano a um estágio superior e que a História testifica que o Calvinismo tem realmente enobrecido a vida social das nações.

Berkhof (1989), ao expor a visão bíblica de autoridade do professor em sala de aula e o que deve reger a relação professor-aluno, mostra, em oposição a esse pensamento, a visão rousseuniana da liberdade do aluno e como Rousseau praticamente nega a existência de autoridade na sala de aula, ou pelo menos condena o seu exercício, assim como mostra-nos que Immanuel Kant segue o pensamento rousseuniano dando grande ênfase à liberdade da criança, porém sem ir ao extremo de condenar toda e qualquer demonstração de autoridade numa sala de aula.

Para Berkhof (1989), o professor deve ser revestido de autoridade moral e deve mostrar tal autoridade dando orientações sobre as vidas e atividades de seus alunos.

Schauffele (1982), citando Provérbios, capítulo 1, verso 8, que diz que “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria”, leciona que “a visão cristã do mundo e da vida é descaradamente bíblica” e que “o professor de Escola Cristã, em sala de aula, deve dirigir o processo de

aprendizagem com o Livro da Palavra numa mão e com o livro do mundo na outra”.

### **Das fontes oficiais e seu valor educativo às práticas educativas**

Para conhecermos e historiarmos as práticas educativas das Igrejas Presbiterianas do Brasil em Teresina, é preciso recorrermos, primeiramente, ao artigo 1º da Constituição da Igreja Presbiteriana do Brasil (1950) que, juntamente com o disposto em seu *site*<sup>3</sup>, dão-nos conta de que os Símbolos de Fé oficiais da igreja são: Confissão de Fé de Westminster, Catecismo Maior de Westminster e Breve Catecismo de Westminster, senão veja-se:

Art. 1º. A Igreja Presbiteriana do Brasil é uma federação de igrejas locais, que adota como única regra de fé e prática as Escrituras Sagradas do Velho e Novo Testamentos e como sistema expositivo de doutrina e prática a sua Confissão de Fé e os Catecismos Maior e Breve; rege-se pela presente Constituição; é pessoa jurídica, de acordo com as leis do Brasil, sempre representada civilmente pela sua Comissão Executiva e exerce o seu governo por meio de concílios e indivíduos, regularmente instalados.

Assim, as práticas educativas desenvolvidas nas Escolas Bíblicas Dominicais das igrejas locais devem estar em consonância com as doutrinas abraçadas pela Igreja Presbiteriana do Brasil, expostas nos seus símbolos de fé.

Realizamos o levantamento de informações sobre as práticas educativas nas Escolas Bíblicas Dominicais junto a membros de duas igrejas locais, quais sejam: Igreja Presbiteriana da Piçarra e Igreja Presbiteriana do Jóquei.

---

<sup>3</sup> Símbolos de Fé da Igreja Presbiteriana do Brasil disponíveis em <<https://www.ipb.org.br/ipb/doutrina>>. Acesso em 09 de Dez. de 2019.

Na Igreja Presbiteriana da Piçarra, segundo nos informa a professora do Departamento Infantil, Maria de Lourdes Rodrigues Mourão, desde quando esta igreja ainda era uma congregação, nos anos de 1990, e nos anos 2000<sup>4</sup>, era usado como material didático para contar histórias às crianças, o livro “Conhecendo a Cristo”, da editora Aliança Pró-Evangelização das Crianças (APEC), datado de 1987, que possui imagens organizadas em cinco histórias bíblicas sobre Jesus Cristo. Nas ilustrações 01 e 02, capa e contracapa do livro:

### **Ilustração 01.** Capa

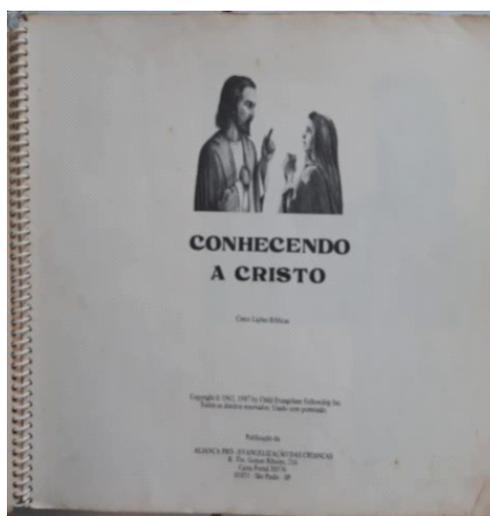


**Fonte:** Conhecendo a Cristo (1987)

### **Ilustração 02.** Contracapa

---

<sup>4</sup>No momento, ainda não foi possível precisar a data inicial de utilização deste material, sendo sabido apenas que era utilizado desde quando a Igreja Presbiteriana da Piçarra ainda era uma congregação, nos anos de 1990.



Os materiais adotados pela igreja, geralmente, possuíam, além das imagens, os roteiros das lições, sugestões de como fazer atividades, entre outros, segundo nos informa a professora Maria de Lourdes, em entrevista.

Após a contação das histórias, as crianças faziam atividades impressas para fixar o que foi ensinado na lição. Na aula, também era utilizado como recurso pedagógico, o canto de corinhos cristãos relacionados com o tema da aula. A APEC fornecia material com os cânticos gravados em fita cassete.

Na EBD da Igreja Presbiteriana do Jóquei, de janeiro a novembro de 2019, as crianças do departamento infantil, de zero a onze anos de idade, tiveram aulas sobre o tema "O que Deus é?", inspirado e baseado na Pergunta 4 do *Breve Catecismo de Westminster* que diz:

#### **Pergunta 4. Quem é Deus?**

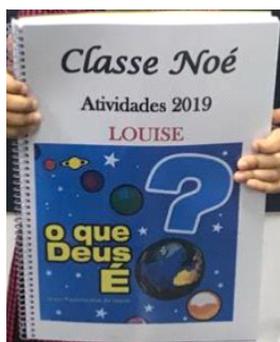
R. Deus é espírito, infinito, eterno e imutável em seu ser, sabedoria, poder, santidade, justiça, bondade e verdade.

Ref. Jo 4.24; Êx 3.14; Sl 145.3; 90.2; Tg 1.17; Rm 11.33; Gn 17.1, Ap 4.8; Êx 34.6-7.

De fevereiro a novembro, em cada mês, as crianças estudaram cada um dos atributos de Deus constantes na resposta à citada Pergunta 4, de modo que, em fevereiro do corrente ano, estudaram sobre “Deus é espírito”. Em março, aprenderam sobre “Deus é infinito”. No mês de abril, viram que “Deus é eterno”. Em maio, estudaram sobre “Deus é imutável em seu ser”. Em junho, foi estudado o atributo “Deus é sabedoria”. No mês de julho, as crianças estudaram sobre “Deus é poder”. Em agosto, aprenderam sobre “Deus é santidade”. Em setembro, estudaram que “Deus é justiça”. Em outubro, aprenderam sobre “Deus é bondade”. Por fim, no mês de novembro, estudaram sobre o atributo “Deus é verdade”.

Ao final, no dia oito de dezembro de 2019, as crianças receberam impressas as atividades que realizaram durante todo o ano. No caso da “Classe Noé”, que possui 16 alunos matriculados na faixa etária de 3 e 4 anos de idade, foram entregues as atividades encadernadas, senão veja-se:

**Figura 03.** Capa do caderno de atividades



**Fonte:** Atividades 2019: O que Deus é?

As lições estudadas pelos professores para que ensinassem aos alunos foram escritas pelo pastor Tiago Canuto Baía, atualmente fazendo estágio pós-doutoral (PhD) em Novo Testamento, no Puritan Reformed Theological Seminary, nos Estados Unidos, que à época da preparação do material (nos anos de 2011 e 2012), era pastor auxiliar na Igreja Presbiteriana do Jóquei e responsável pelo Departamento Infantil da Escola Bíblica Dominical.

Em virtude de não se ter encontrado os tópicos sobre as “aplicações práticas” das lições sobre os atributos “Deus é bondade” e “Deus é verdade” e do pastor Tiago Baía não mais residir em Teresina, o pastor Leonardo Oliveira Melo, pastor titular da Igreja Presbiteriana do Jóquei, escreveu apenas as “aplicações” das duas últimas lições, nos meses de outubro e novembro de 2019, para que os professores pudessem se preparar para dar as aulas conforme as doutrinas da Igreja Presbiteriana do Brasil, segundo nos informa a coordenadora Nilma Melo.

Foram utilizados como recursos pedagógicos, além da leitura bíblica, atividades impressas feitas pela citada coordenadora e, também, por alguns professores das turmas. Foram realizadas reuniões no ano de 2018 e em janeiro de 2019 para que os professores tivessem oportunidade de compartilhar sugestões de atividades fotocopiadas e lúdicas, de brincadeiras e de materiais que poderiam ser utilizados durante as explanações das lições.

Durante o reconto das histórias bíblicas utilizadas para ensinar sobre cada um dos atributos de Deus, as professoras utilizaram imagens, impressas em folha de papel A4, obtidas em *sites*, como por exemplo, [www.freebibleimages.com](http://www.freebibleimages.com). Também foram realizadas atividades lúdicas e brincadeiras com as crianças, para que aprendessem os conteúdos.

Além do reconto de histórias bíblicas, da realização de atividades, também é utilizado como recurso pedagógico o canto de músicas relacionadas ao tema de cada lição.

Foram cantadas as músicas do CD intitulado “O que Deus é?”, que possui 11 faixas que falam dos atributos de Deus compostas por membros da própria igreja, quais sejam, pastor Tiago Canuto Baía, por Paula Beatriz Krebsky dos Santos Rocha Baía e por Olga dos Santos Araújo da Silva, gravado em agosto de 2012, disponível para *download* gratuito no sítio eletrônico da igreja ([www.4share.com/dir/xi2CbGq\\_/sharing.html#dir=4WquVYcL](http://www.4share.com/dir/xi2CbGq_/sharing.html#dir=4WquVYcL)).

O material produzido pelo pastor Tiago possui o roteiro de aula, o versículo da lição, a indicação da música da lição, o conteúdo do que o professor deve explicar às crianças e sugestões de atividades e brincadeiras.

A título exemplificativo, na lição que ensina que “Deus é espírito”, no tópico “aplicação”, pastor Tiago escreve o que deve ser dito pelo professor em sala de aula:

Você ama a Deus? Se você ama a Deus que você não vê, então como você pode não amar o seu amigo que você vê? (cf. 1 João 3:16; 4:9-10). Às vezes, nós dizemos que amamos a Deus (que não vemos), mas com os nossos coleguinhas, a gente fica com raiva deles, fala mal, bate, não empresta o brinquedo, não conversamos com eles. A Bíblia diz que se amamos a Deus que não vemos, devemos amar os nossos irmãos e colegas que vemos. É impossível amar a Deus sem amar os nossos colegas. **Falar do evangelho aqui!** Se você crer que Jesus amou você, morrendo e sofrendo por você apesar da sua malcriação, desobediência e maldade, então você irá amar seu amigo, mesmo que ele seja malvado com você!

Assim, é ensinado para as crianças não apenas a parte teórica da lição constante nas Sagradas Escrituras, mas também a aplicação do que foi ensinado, ou seja, qual a utilidade prática do que foi aprendido e que tipo de transformação aquelas preciosas lições devem gerar na vida do cristão.

As práticas educativas das Escolas Bíblicas Dominicais das Igrejas Presbiterianas de Teresina ensinam valores transcendentais e eternos aos seus alunos, com vistas a contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e para o avanço do desenvolvimento humano a um estágio superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, analisamos algumas práticas educativas desenvolvidas na Igreja Presbiteriana da Piçarra e na Igreja Presbiteriana do Jóquei nos anos 2000 e no ano de 2019, respectivamente, utilizadas para o ensino de valores transcendentais e eternos, com vistas a contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e para o avanço do desenvolvimento humano a um estágio superior.

Vimos que o que é ensinado em sala de aula nas Escolas Bíblicas

Dominicais das Igrejas Presbiterianas do Brasil deve estar de acordo com os símbolos de fé da igreja, quais sejam, Confissão de Fé de Westminster, Breve Catecismo de Westminster e Catecismo Maior de Westminster.

Percebemos que, com o passar dos anos, as práticas educativas mudaram, porquanto ao invés de se adquirir material didático já pronto, a Igreja Presbiteriana do Jóquei inova e produz seu próprio material didático.

Indubitavelmente, a análise do *corpus* de pesquisa oportunizou o acesso ao conhecimento de práticas educativas facilitadoras ao conhecimento da mentalidade cristã orientadora do grupo investigado.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BAYLY, Joseph; SCHAUFFELE, Charles; CUMMINGS, David; WHITEHEAD, John; NOLL, Mark. **The basis for a Christian School: a resource book with answers for the christian parent**. New Jersey: Presbiteryan and Reformed Publishing Co., 1982.

BERKHOF, Louis; TIL, Cornelius Van. **Foundations of christian education: Adresses to Christian Teachers**. New Jersey: Presbiteryan and Reformed Publishing Co., 1989.

BLOCH, Marc. **A apologia da história**. Tradução de André Telles. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-apologia-da-historia-marc-bloch-em-epub-mobi-e-pdf/>>. E-pub. ISBN: 978-85-378-0573-2. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002. Acesso em 16 de Out. de 2019.

**Breve Catecismo de Westminster**. Disponível em: <<https://ipb.org.br/uploads/brevecatecismo.pdf>>. Acesso em 13 de Dez. de 2019.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

**Constituição da Igreja Presbiteriana do Brasil.** Disponível em <<http://www.executivaipb.com.br/site/constituicao/constituicao.pdf>>. Acesso em 09 de Dez. de 2019.

COPPEs, Leonard; WEEKS, Noel; SANDERSON, John; TIL, Cornelius Van; CUMMINGS, Calvin; CUMMINGS, Mary. **The purpose of a Christ-centered education.** New Jersey: Presbiterian and Reformed Publishing Co., 1979.

GOFF, Jacques Le. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão e Irene Ferreira. 5 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1990. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/download-historia-e-memoria-jacques-le-goff-em-epub-mobi-epdf/>>. Acesso em 15 de Out. 2019.

**História.** Igreja Presbiteriana do Brasil, 2015. Disponível em: <<https://www.ipb.org.br/ipb/historia>>. Acesso em 12 de Out. 2019.

KUYPER, Abraham. **Calvinismo.** Trad. Ricardo Gouvêa e Paulo Arantes. São Paulo, Cultura Cristã: 2002.

PINHEIRO, Feitosa Cristiane. **Entre o giz e a viola:** práticas educativas do Mestre-Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-1971). Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

**Sítio eletrônico da Igreja Presbiteriana do Brasil.** Disponível em: <<https://www.ipb.org.br/ipb/doutrina>>. Acesso em 09 de Dez. de 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** Trad. José Marcos Mariani de Macedo. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Disponível em: <[https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/cc\\_ead/Etica\\_Protestante\\_Espirito\\_capitalismo.pdf](https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/cc_ead/Etica_Protestante_Espirito_capitalismo.pdf)>. Acesso em 16 de Out. 2019.

### **Fontes orais:**

CUNHA, Rogério. **Entrevista oral:** Realizada por Jamylle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima. Teresina (PI), 11 Out. 2019.

MOURÃO, Maria de Lourdes Rodrigues Mourão. **Entrevista oral:** Realizada por Jamylle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima. Teresina (PI), 13 Dez. 2019.

OLIVEIRA, Nilma Melo. **Entrevista oral:** Realizada por Jamylle Torres Viana Vieira de Alencar Leite Lima. Teresina (PI), 13 Dez. 2019.



# O DESPERTAR DA DOCÊNCIA EM UM PROFESSOR ENGENHEIRO: BREVES MEMÓRIAS

*Magnaldo de Sá Cardoso<sup>1</sup>, Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>.*

Ao iniciar esses escritos, não há como deixar de revisitar lembranças, sentimentos, emoções, de um jovem engenheiro embalado pelo sonho de atuar profissionalmente na atividade docente. Tomo por empréstimo a contribuição de Halbwachs (2004), para quem a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente.

Aquele jovem atravessou a infância e a juventude orientado por uma tia professora normalista<sup>3</sup>, celibatária, modelo de conduta moral e profissionalismo, que abdicara de gerar seus próprios filhos, optando em cuidar da educação dos filhos de uma irmã<sup>4</sup> mais nova. Opção compreensível dada a atividade de professora normalista que exercia:

[...] as professoras tinham que ser solteiras ou viúvas, e caso viessem a contrair matrimônio perderiam imediatamente o cargo para o qual tinham sido nomeadas. Cabia ao diretor geral da Instrução Pública

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí-UFPI, e-mail: magnaldo@ufpi.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí- UFPI, e-mail: amparoferro@uol.com.br

<sup>3</sup> Professora Maria Antoniêta Pereira Lopes, normalista e celibatária, como convinha ao exercício da função de professora do ensino público proposta no Estatuto da Instrução Pública nos seus artigos 22 a 25, apresentado pelo Diretor Anísio Brito (FERRO 1996, p. 93).

<sup>4</sup> Magnólia Viera de Sá, casada com Antônio Cardoso dos Santos. O casal veio a ter nove filhos, entre os quais o autor deste texto.

(função equivalente hoje a de Secretário de Estado da Educação) comunicar o fato ao governador do Estado para que o cargo de professora fosse considerado vago e providenciado substituta. Esta determinação era reflexo da ideologia da educação como missão, cujo exercício, de certa forma, seria um empecilho à outra missão de mulher de ser esposa, dona de casa e mãe (FERRO 1996, p. 94).

Justificavam os legisladores a “necessidade de serem afastadas do Magistério Primário as senhoras mães de família, pois as funções do lar eram colidentes com as da escola, não podendo elas atenderem a contento a uma e outra” (BRITO, 1996, p. 59). Sobre o tema, o Regulamento Geral baixado em 1921 pelo Decreto nº 771, de 06/09/1921, *ad referendum* da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, onde se lia:

*Art. 22* - Não poderão ser providos como professores:  
*a* - As mulheres menores de 18 anos de idade e os homens menores de 20.

*b* - As mulheres casadas.

*Art.24* - A prova de não ser casada a candidata ao magistério público poderá ser feita por atestado de qualquer autoridade judiciária ou do Secretário de Estado da Polícia.

*Art.25*- A professora normalista ou não que se casar em primeiro ou segundas núpcias perderá *ipso facto* o cargo do magistério público para que fora nomeada, cumprindo ao Diretor Geral da Instrução Pública levar o fato da realização do casamento ao Governador do Estado, logo que desta tenha conhecimento, a fim de que seja declarado vago o referido cargo (BRITO, 1996, p. 59).

A professora primária Maria Antoniêta, Tiêta, como era carinhosamente tratada entre amigos, colegas de magistério e parentes, era orgulho de toda a família, por seu exemplo e postura adotada, sempre otimista, e com ações encorajadoras a todos que dela se aproximavam. A tia protetora, com um olhar voltado para um porvir melhor, sempre se posicionou favorável à ideia de que a receita de sucesso na

vida do indivíduo passa, necessariamente, pelos bancos escolares, necessitando, para tal sucesso, oportunidade, empenho e dedicação. Essa tia, totalmente dedicada aos sobrinhos, os quais orientava como se filhos seus fossem, foi a incentivadora e articuladora da ida do jovem engenheiro para a conclusão do Ensino Médio no Estado da Bahia<sup>5</sup>, promovendo e posteriormente custeando financeiramente sua graduação.

Aos anos finais da década de 1960, o jovem que tinha facilidade nas disciplinas de Ciências Exatas, de modo particular em matemática, experimentou sua primeira experiência docente. Por sugestão de sua tia professora, aceitou o convite para “resolver” alguns exercícios de matemática da disciplina Metodologia da Matemática a jovens alunas do Curso de Formação de Professor Primário da Escola Normal<sup>6</sup> que funcionava em Teresina, e que tinham dificuldades nessa disciplina ministrada na 2ª Série do curso, portanto, obrigatória para a graduação dessas futuras professoras.

Conforme, Soares (2004, p. 9), nos anos de 1947 a 1973, período de vigência do Decreto-Lei Estadual nº 1.402/47 de 27/01/1947, a Escola Normal oferecia um Curso de Formação de Professor Primário (2º ciclo) “identificado com a preparação pedagógica, uma vez que todas as disciplinas específicas do curso apresentavam um direcionamento a esta especificidade”. Ainda sobre a Escola Normal, contribui a autora:

[...] a partir de 1960, professores piauienses foram enviadas<sup>7</sup> para o Espírito Santo, Minas Gerais e Estados Unidos da América com a finalidade de se especializarem em Coordenação, Supervisão, Didática

---

<sup>5</sup>No Estado da Bahia, concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual da Bahia o “Colégio Central” - Salvador, 1969. No ano seguinte, foi aprovado no Vestibular da Universidade Federal da Bahia, para a Escola Politécnica, Curso de Engenharia Elétrica (1970 a 1975).

<sup>6</sup>Escola Normal Antonino Freire, localizada à Praça Firmina Sobreira, Bairro Matinha em frente ao Cemitério São José - Teresina.

<sup>7</sup>Em 1962, a Professora Maria Antoniêta P. Lopes estava entre o grupo de professores que viajaram para realizar Curso de Especialização em Minas Gerais e nos Estados Unidos da América.

e Alfabetização. De volta ao Piauí, trouxeram inovações didático-metodológicas que se incorporaram ao Ensino Normal ministrado principalmente na Escola Normal Antonino Freire (SOARES, 2004, p. 10).

A partir do retorno dos professores especializados, uma estrutura curricular, de base departamental, implantada na Escola Normal a partir de 1966, possibilitou, segundo seus gestores, flexibilidade, liberdade, praticidade e objetividade ao ensino. Nesta nova organização, competia ao Conselho Federal de Educação determinar as disciplinas obrigatórias; ao Conselho Estadual de Educação as disciplinas complementares; e aos estabelecimentos de ensino as disciplinas optativas (SOARES, 2004, p. 10).

Nessa nova Grade Curricular (Diário Oficial de 10/03/1966), dentre as Disciplinas Complementares indicadas pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí, constava a disciplina Metodologia da Matemática, ofertada na 2ª e 3ª Séries, àquele semestre ministrada pela Profa. Maria Antoniêta P. Lopes.

Para o jovem estudante secundarista, no que pese as experiências de aprendizado, ao discutir e resolver questões de Matemática em dias de estudo, em provas que se avizinhavam, ou em pequenas explicações de resoluções de problemas e equações, em acanhados e improvisados espaços, nada se comparava àquela nova experiência de uma sala de aula tradicional com alunas que não conhecia.

**Foto 1** - Instituto de Educação Antonino Freire - Teresina-PI



**Fonte:** M. de Sá Cardoso (2019)

O que a memória reconstitui para o presente é o cenário composto de um ansioso aprendiz, tendo à frente uma assistência formada de ávidas alunas, quase professoras! Sobre esse momento, Dominique Julia (2001) afirma que "...a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes 'que funcionam' e os que 'não funcionam' diante deste público".

E assim, em uma das salas do Centro Pastoral Paulo VI<sup>8</sup>, utilizando giz branco em acanhado quadro negro, o jovem estudante do então primeiro ano científico, estudante do Colégio Estadual Zacarias de Góis, o Liceu Piauiense<sup>9</sup>, resolveu toda a lista de exercícios, e se fez entender pela classe inusitada de atenciosas alunas. Tomou gosto pelo cenário característico de sala de aula tradicional, a dinâmica, a interação envolvendo aluno, professor, conteúdo, aprendizagem e a constatação da existência do prazer no ato de ensinar.

Essa primeira e motivadora experiência havia despertado no coração do jovem estudante a vocação docente. No entanto, somente durante o Curso de Graduação as oportunidades de atuar como professor voltaram a acontecer, desta feita por meio de Programas de Monitoria na Faculdade, Iniciação Científica, aulas particulares e uma rápida e rica experiência em cursinho preparatório de Vestibulares, quando substituiu um amigo colega de turma de Engenharia que atuava como professor em um destes cursinhos.

A proximidade da conclusão do Curso de Engenharia, as perspectivas de absorção no mercado de trabalho, os convites de colocação em empresas de Engenharia reconhecidamente sólidas, e finalmente a oportunidade de retornar à sua terra natal contribuíram para que o jovem recém-formado optasse por aceitar a oferta de emprego estável disponibilizada pela Cepisa<sup>10</sup>. Deste modo, aceita retornar à Teresina como engenheiro e devidamente absorvido pelo mercado de trabalho.

---

<sup>8</sup> Arquidiocese de Teresina - Centro Pastoral Paulo VI, uma das unidades de serviço pastoral localizado à Rua Benjamim Constant, Centro - Teresina-PI.

<sup>9</sup> Localizado em frente à Praça Landri Sales - Teresina-PI.

<sup>10</sup> Centrais Elétricas do Piauí (CEPISA). Localizada à Av. Maranhão - Teresina-PI.

**Foto 2** - Centrais Elétricas do Piauí (CEPISA) - Teresina-PI



**Fonte:** M. de Sá Cardoso (2019).

Entretanto, a função que ocupava de engenheiro e chefe da Divisão de Construção<sup>11</sup>, responsável por obras de eletricidade em todo o Estado do Piauí, praticamente o mantinha fora da sede da empresa em Teresina, por, pelo menos, vinte a vinte e cinco dias a cada mês. O que o impedia, portanto, de assumir qualquer outro compromisso profissional na cidade. O exercício da docência, por exemplo, seria uma dessas atividades, pois pressupõe a presença do professor.

Neste sentido, recebera convite para assumir disciplinas na Escola Técnica Federal do Piauí<sup>12</sup>, convite feito por amigos engenheiros que atuavam como professores naquela instituição de ensino. Por força de sua atuação profissional no campo de trabalho, teve que declinar do convite.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos anos da década de 1970, passava por grandes transformações na implantação de novos

---

<sup>11</sup> Divisão de Construção - DIVCO (1976-1978), braço executor de obras da CEPISA, responsável por construções de Linha de Transmissões, Rede de Distribuição, Subestações, Ampliação de Redes Elétricas.

<sup>12</sup> Atual Instituto Federal do Piauí (IFPI).

**Foto 3 - Eletricista-Montador em atividade de campo**



**Fonte:** M. de Sá Cardoso (2019).

cursos e ampliação física do Campus Universitário da Ininga<sup>13</sup>. Sob a gestão do Reitor Prof. José Camillo da Silveira Filho<sup>14</sup> a UFPI ganhava novos espaços, novos cursos, novos centros de ensino, novos professores. E na área da Engenharia surge, no ano de 1978, o Centro de Tecnologia, com duas Coordenações, a de Ciências Agrárias e a de Tecnologia<sup>15</sup> (CARDOSO, 2017, p. 27). No ano de 1998, a Coordenação de Tecnologia desmembra-se da Coordenação de Ciências Agrárias, tornando-se independente, em um Centro de Ensino com três Departamentos: de Construção Civil<sup>16</sup>, Estruturas<sup>17</sup> e Transportes<sup>18</sup>, como tam-

---

<sup>13</sup> Antiga Fazenda Ininga, terreno doado à União (1968) pela Família Fortes, para a construção do então futuro Campus Universitário Ministro Petrônio Portela - UFPI.

<sup>14</sup> Reitor *pro tempore* da UFPI - ano de 1974 a 1980.

<sup>15</sup> As Coordenações deram origem, respectivamente, ao Centro de Ciências Agrárias (CCA), Diretor Prof. Antônio Manoel G. A. Castelo Branco Filho e ao Centro de Tecnologia-CT, Diretor Prof. Rafael-Victor do Rego Monteiro.

<sup>16</sup> Em 12.01.1979 registrou-se em Ata a 1ª Reunião do Departamento de Construção Civil. Chefe de Departamento Prof. Paulo Henrique Ribbentrop Castelo Branco, lotação de dez professores. Lavratura da Ata: Expedita Maria de Moraes.

<sup>17</sup> Sob a Presidência do Prof. Djalma Velloso Filho, o Departamento de Estruturas reuniu-se pela primeira vez em 12.01.1979, contava com onze professores. Ata de abertura lavrada por Maria Laura de Sousa Ferreira.

<sup>18</sup> Em 12.01.1979, realizou-se a 1ª Reunião do Departamento de Transporte sob a Presidência do Prof. José Lages Monte, contava com onze professores. Secretária: Maria de Jesus Rocha.

bém três novos cursos: de Tecnólogo em Construção Civil<sup>19</sup>, Engenharia de Agrimensura<sup>20</sup> e Engenharia Civil<sup>21</sup>.

Para atender a demanda das disciplinas a serem implantadas nos novos cursos, o Diretor do Centro de Tecnologia<sup>22</sup> passou a selecionar professores à medida que as disciplinas eram ofertadas, conforme a matriz curricular de cada curso. Seguindo a matriz, no primeiro semestre do ano de 1978, seria ofertada no quinto período do Curso de Engenharia Civil a disciplina Instalações Elétricas Prediais<sup>23</sup> cujo docente teria como principal característica a formação na área específica de Engenharia Elétrica. O convite foi feito ao jovem engenheiro para assumir a disciplina; desta feita, com a possibilidade de dedicar tempo integral à docência, caso a decisão pelo Ensino Superior fosse contemplada, isto significaria mudança radical em sua vida pessoal e no campo de atuação profissional.

**Foto 4** - Centro de Tecnologia da UFPI



**Fonte:** M. de Sá Cardoso (2019).

<sup>19</sup> O Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal (julho/1975) autoriza o curso Tecnólogos em Construção Civil: Edifícios. Extinto através da Resolução nº 90/83 do Conselho Diretor da UFPI.

<sup>20</sup> Resolução nº 33/75 - CONSUN de 15/08/75 cria o Curso Superior de Agrimensura.

<sup>21</sup> Resolução nº 02 de 01/12/76 do Conselho Universitário da UFPI cria o Curso de Engenharia Civil.

<sup>22</sup> Prof. Rafael-Victor Carvalho do Rêgo Monteiro, primeiro Diretor do Centro de Tecnologia da UFPI de 1978-1985.

<sup>23</sup> Disciplina semestral de 5 créditos, 75 horas, 5 h/a - aulas semanais.

Esse convite faz retornar as imagens do jovem de quinze anos à frente do quadro negro, tendo como público interessado alunas, futuras professoras, a acompanhá-lo; as iniciantes experiências de Monitoria do aluno universitário; a sala cheia de atentos alunos, ávidos por conhecimentos no Cursinho Pré-Vestibular, conduzidos por um professor substituto; a serena figura professoral da tia protetora e inspiradora. Todas essas imagens vieram a um só tempo corroborar a decisão há muito tempo acalentada no coração do jovem engenheiro: a opção pela docência.

A decisão é tomada: nasce um professor de Ensino Superior em Engenharia.

A partir desse momento, um novo cenário se estabelece. Sai de cena o jovem engenheiro electricista, com fios, postes, cabos, equipes de homens pouco letrados, e, em seu lugar, nasce o *professor principiante*<sup>24</sup>, com todos os desafios que a profissão docente estabelece. Desafios que se iniciam a partir da Graduação de Bacharel em Engenharia, pois, sendo bacharel, não recebeu em sua formação inicial informações em disciplinas em Ciência da Educação que o orientasse sobre planejamento, avaliações, técnicas e métodos de ensino, saberes da profissão docente.

Agora não mais equipes de campo com homens<sup>25</sup> aguardando ordens para a execução de uma tarefa braçal, dura, mecânica, repetitiva. Atividade em que se sobressai a destreza, a motricidade, a força física e a capacidade de conclusão no tempo determinado por laboriosas tarefas diárias e imediatas. Em seu lugar, surgem ávidos e inteligentes jovens estudantes de Engenharia, aguardando do professor postura motivadora em sala de aula e no campo da prática, procedendo orientações sobre conhecimentos técnicos, ética, e conceitos de Eletricidade, que em breve lhes serviriam de balizamento na utilização de conhecimentos específicos para o exercício de suas futu-

---

<sup>24</sup> O *professor principiante* - aquele que ainda não completou três anos de ensino depois de se ter graduado, destacando três principais etapas de formação de professores: A *formação inicial*, o *período de indução* e a *formação contínua* (PACHECO E FLORES, 1999).

<sup>25</sup> Equipes de Campo, acerca de dez componentes, compostas de um motorista, um electricista-chefe e electricistas montadores.

ras atribuições profissionais. São panoramas absolutamente diversos e novos desafios que se apresentavam.

E o professor de início de carreira sente-se motivado e disposto a aprender mais sobre a vida de professores, sobre a atividade docente, sua formação, suas práticas, seus métodos. E cada vez mais concorda com Paulo Freire (1996), quando o estudioso brasileiro orienta que “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Com o passar dos anos, o então professor principiante se faz pesquisador em Educação, estudando a trajetória de formação acadêmica do Professor Bacharel em Engenharia. Adota como lugar de fala o Centro de Tecnologia da UFPI, o lugar social onde esta pesquisa historiográfica se articula como lugar de produção socioeconômica, política e cultural. Apreende-se, por meio de estudos de Certeau (2000), que “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas se organizam”.

A intenção deste texto é, sobremaneira, contribuir para estudos que se caracterizem relevantes para a história e memória da Educação brasileira e para a melhoria da atuação profissional do professor engenheiro.

Objetivam estes escritos refletir sobre vestígios da história de vida do autor, na trajetória de formação e motivação que dão sentido ao exercício da docência, e contribuir para a produção da seção de introdução de Projeto de Tese, atualmente em desenvolvimento. Apoiase em estudo historiográfico fundamentado na Nova História Cultural, por meio de autores como Roger Chartier, Michel de Certeau, Viñao Frago, António Nóvoa, Maurice Halbwachs, Cecília Souza, alguns dos quais merecem maior destaque.

## **CONCLUSÕES**

Essas histórias percorridas pela memória, as motivações, apropriações e investimentos pessoais e institucionais dos quais se valeiram os professores, ao longo de suas trajetórias profissionais, apon-

tam para a necessidade de aprofundamento sobre o tema, como também investigar e melhor compreender a atividade docente do professor Bacharel em Engenharia do Centro de Tecnologia da UFPI. Esta produção pretende ser uma contribuição para o compartilhamento de estudos e pesquisas mais aprofundadas voltadas para o saber-fazer do engenheiro na profissão docente.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Itamar Sousa. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CARDOSO, Magnaldo de Sá. **O Centro de Tecnologia da UFPI: trajetória histórica**. Teresina: EDUFPI, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina, PI: EDUFPI, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2004.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, vol. 1, n. 3, Tomo III, jul./1982.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina**: reconstruindo uma memória da formação de professores. Dissertação

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Relatório de atividades**. Teresina: Centro de Tecnologia, 1998.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno**. Teresina: Centro de Tecnologia UFPI, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Teresina: Departamento de Transportes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Teresina: Departamento de Estruturas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades**. Teresina: Departamento de Construção Civil e Arquitetura, 2001.

# ESTABELECIMENTO RURAL DE SÃO PEDRO DE ALCÂNTARA: A INSTRUÇÃO CONTROLADA PELO CASTIGO

*Jalinson Rodrigues de Sousa<sup>1</sup>, Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Os castigos e punições são práticas, historicamente, constatadas nos espaços escolares como regras para o estabelecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Esta forma de relação entre professores e educandos são normas presentes nas ações educacionais e aceitas pela sociedade.

Este estudo apresenta uma abordagem nos processos pedagógicos da escola do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, que funcionou de 1876 até 1888, localizada na região sul do Piauí, particularmente sobre os castigos e punições aplicados como mecanismos de controle disciplinar dos alunos e servidores. Esta pesquisa é sobre o funcionamento desta instituição de ensino destinada para a educação de afrodescendentes beneficiados com a Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871, também conhecida como Lei do Ventre Livre. A proposta inicial desta escola foi o ensino das primeiras letras, educação moral, religiosa e profissional.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí; Membro do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI).  
E-mail: jalinson.r@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em História e Filosofia da Educação, Professora Titular da Universidade Federal do Piauí; Coordenadora do Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME/UFPI).  
E-mail: diamparoferro@uol.com.br.

As crianças, homens e mulheres, público alvo desta escola, moravam nas fazendas nacionais de criação de gado vacum, cavalariças e de pequena agricultura. Neste artigo vamos problematizar o Projeto de Regulamento para o Estabelecimento Rural de São Pedro, um documento que evidencia a prática de castigos e punições aplicadas nos servidores e educandos adultos e crianças.

Dentro dos objetivos de reconstruir elementos históricos acerca das condições proporcionadas para a educação dos afrodescendentes, o estudo do Projeto de Regulamento para o Estabelecimento de São Pedro de Alcântara é uma investigação que revela um alinhamento dos procedimentos aplicados nesta escola com a prática de outros estabelecimentos de ensino nas diversas regiões do Brasil.

Esta investigação revela aspectos relacionados ao modelo nacional de educação da segunda metade do século XIX e contribui para a historicidade da educação dos afrodescendentes no Estado do Piauí. A relevância, também, está na oportunidade de evidenciar que a escola do Estabelecimento desenvolvia um rígido sistema disciplinar, o que para os alunos proporcionava uma extensão dos rigores e brutalidades da escravização.

A pesquisa está inserida no campo da nova história cultural e essa abordagem busca evidenciar os fatos relacionados a uma população que foi escravizada e que vivia em um sistema social marcado pelo autoritarismo e a força. É uma escrita da “história vista de baixo” (Jim Sharpe, 2011), em que os fatos relatados contemplam interesses antes sufocados e silenciados. As fontes desta pesquisa historiográfica são bibliográficas e documentais, localizadas em diversas bibliotecas e no Arquivo Público do Piauí.

No presente texto apresentamos um quadro teórico histórico do uso dos castigos no decorrer do século de XIX, as discussões, divergências sobre esta prática e a legislação que proibiu as punições. Em seguida, traçamos um histórico do Estabelecimento Rural. Depois, tecemos análises sobre o Projeto de Regulamento, elaborado para servir como código de comportamento e receituário de procedimentos para disciplinar. Este regimento, também, proclama a robustez de poder atribuído ao diretor do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara. O Projeto de Regulamento data de 31 de dezembro de 1878 e foi assinado pelo então diretor interino do Estabelecimento, Ricardo Ernesto Pereira de Carvalho.

## Castigos e punições como regra no ensino escolar

Desde os tempos coloniais que os castigos corporais foram usados para punir os educandos que contrariavam a disciplina recomendada ou que apresentavam dificuldades em acompanhar os conteúdos apresentados como saberes pela escola, seja ela oficial, oferecida pelo estado ou particulares, que funcionavam a partir de iniciativas das famílias abastadas. O uso dos castigos e punições foram práticas desenvolvidas desde a instalação das primeiras escolas no Brasil Colônia:

As ordens religiosas oriundas da Europa que se estabeleciam no Brasil, em especial, jesuítas e franciscanos, aplicavam os castigos físicos, da mesma forma que aplicavam nas escolas que mantinham na MetrÓpole. O entendimento dos jesuítas era o de que não se poderia conceber disciplina sem obediência. Nesse sentido, e com fundamento no cenário de dominação que se instituía, o controle e disciplinamento da população escolar eram legítimos porque se inspiravam em regulamentações e políticas educacionais, exemplificadas na época pelo plano de estudos jesuítico e pela própria prática cotidiana de controle da população colonizada (CARVALHO, MORAES, CARVALHO, 2019, p. 25).

Os castigos e punições, como observamos, foram procedimentos pedagógicos para manter a obediência e para a garantia dos processos de aprendizagem. O professor foi o elemento executor destas atitudes que penalizavam os educandos alheios às normas de boa conduta na escola. As penas físicas variavam entre privação de liberdade, suspensão de alimentação e espancamentos. Os instrumentos usados nestas práticas de torturas foram a férula (conhecida como palmatória), chicotes ou varas.

Essa prática, mesmo contando com o consentimento social e aliado aos padrões autoritários da época, nas primeiras décadas século XVIII foi proibida legalmente. O castigo corporal, sendo substituídos pelos de cunho moral, baseado no método lancasteriano.

De acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, os castigos físicos ficaram proibidos nas escolas, devendo ser substituídos pelos morais. No entanto, em várias províncias essa alteração não se realizou de forma rápida e em muitas delas foi infrutífera a experiência da adoção de castigos morais, ocorrendo, muitas vezes, uma volta silenciosa da palmatória ou fêrula (DALCIN, 2006, p. 83 apud SIQUEIRA, 2000, p. 240).

Essa lei que proibiu os castigos e punições físicos, também, determinou a ampliação de oferta de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares populosos de todas as províncias do Império. Essa nova legislação representava uma estruturação e ampliação da oferta de educação para a população em geral.

### **Os castigos e punições nas escolas do século XIX no Piauí**

A instalação do ensino escolar na Província do Piauí apresentou dificuldades em função de peculiaridades desta região brasileira. O funcionamento das escolas foi precário e com pouca função social. Para Costa Filho (2006, p. 77), “as razões que determinam esse resultado encontram-se as distâncias entre as escolas localizadas nas vilas e a maioria da população localizada nas fazendas”.

Nesse contexto, a frequência dos educandos nas escolas era limitada e apresentava bastante evasão. Como forma de diminuir ou evitar a ausência das crianças na escola, os castigos físicos foram usados como mecanismos de controle dessa situação, além de aplicados para enquadrar comportamentos e acelerar a aprendizagem:

Os castigos corporais aplicados como método pedagógico é um outro aspecto a ser destacado no sistema de ensino piauiense. Essa prática parece ter sido muito comum na primeira metade do século XIX, principalmente em se tratando do ensino primário. Na segunda metade, a proposta era substituir os castigos físicos por penas mais leves, dentre outras a admoestação em particular ou diante dos colegas, a execução de tarefas extras e a exclusão temporária ou permanente das aulas (COSTA FILHO, 2006, p. 101 - 102).

Mesmo com a proibição legal dos castigos físicos na escola, norma difundida nacionalmente no século XIX, os educandos no Piauí continuaram sendo punidos quando contrariavam as recomendações de disciplina e obediência esperada pelo professor, A descrição a seguir retrata uma situação de crueldade e horror:

O discípulo relapço era posto de joelhos em cima de montinhos de caroços de milho com os olhos vendados por grotescos óculos de cacos de cabaça, ou [...] ficava descalço no meio da areia quente, tendo ainda uma cadeira na cabeça, sobre a qual Mestre Belarmino colocava uma pedra bem crescida (COSTA FILHO, 2006, p. 148, apud SAMPAIO, 1996).

Mesmo com os maus tratos, muitas famílias autorizavam os professores a usarem este método no processo de ensino e aprendizagem. O uso dos castigos pelo professor rendia prestígio e respeito. Os pais devotavam mais confiança nos mestres que praticavam punições aos alunos considerados fora dos padrões de comportamento e dedicação a escola.

### **A escola do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara**

O Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara foi uma instituição escolar fundada para oferecer o ensino das primeiras letras, educação moral, religiosa e profissional para crianças negras incluídas pela Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871, que prometia livrar da escravidão todas as crianças nascidas a partir daquela data. As crianças que foram matriculadas nesta escola durante o seu funcionamento, no período de 1876 a 1888, foram oriundas das fazendas nacionais de criação gado, localizadas ao Sul do Piauí.

Esta escola representa a primeira experiência escolar para os negros no Piauí. A sua fundação foi a partir de um projeto elaborado pelo agrônomo piauiense do município de Barras, Francisco Parentes, e instituído pelo Decreto nº 5.392, de 10 de setembro, de 1873. Dois anos após a publicação da Lei do Ventre Livre, foi lançada a pedra fundamental da construção do estabelecimento Rural, em 4 de agosto de 1874, com a presença do Presidente da Província Adolfo

Lamenha Lins, o diretor inicia o funcionamento da escola de primeiras letras em barracões. Inicialmente foram matriculados 65 alunos matriculados, sendo 53 homens e 12 mulheres. Para esta atividade inicial foram contratados dois professores, esposo e esposa, com experiência no magistério, oriundos da capital da Província, Teresina: Juvêncio Tavares de Melo e Silva e Emiliana Sarmiento de Moura Ribeiro.

### **Regulamento disciplinar da escola do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara**

Desde o início da educação escolarizada no Brasil, os castigos foram utilizados como métodos tanto para desenvolver a aprendizagem dos alunos como para manter o controle e disciplina na relação entre professores e alunos. Essas normas existiam constando em regulamentos disciplinares elaborados pelos estabelecimentos escolares ou órgãos responsáveis pelo planejamento de políticas educacionais.

Mesmo com a proibição, na prática, os castigos continuaram a reger os processos e aprendizagem nas escolas brasileiras. A escola do Estabelecimento Rural de São Pedro, proposta em 1873, possuía o seu código disciplinador com castigos e punições tanto para os funcionários, como para as crianças internas. São estruturas constituídas para estabelecer um processo de obediência e submissão.

Entre os documentos pesquisados no Arquivo Público, encontramos o projeto de Regulamento para o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, elaborado e aprovado pela direção em 31 de dezembro de 1878. Neste documento pesquisado constam três páginas, mas percebemos que entre a segunda e a terceira existe uma possibilidade de mais páginas, pois a última expressão da segunda página não sequencia na página posterior encontrada. Contudo, as informações constantes são suficientes para caracterização do Regulamento, assim expressas:

O projeto de Regulamento para o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, azilo agrícola de meninos do sexo masculino - filhos de libertos nacionais e de mulheres escravas – nascidos depois da promulgação da Lei nº 2040, de 28 de setembro de

1871, organizado e submetido à aprovação do Ministério da Agricultura pelo agrônomo Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho, diretor interino do mesmo Estabelecimento (Projeto de Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, 1878).

A redação deste documento deixa claro que o Regulamento, composto pelo Capítulo 1º, que trata dos “Fins do estabelecimento” e Capítulo 2º, que trata “Da administração”, no geral com dois artigos, foi definido, com suas regras expressas, para normatizar as relações de poder no interior do Estabelecimento Rural.

O Capítulo 1º do Regulamento, através do artigo 1º, apresenta a finalidade para o qual foi criado o Estabelecimento Rural e a definição das obrigações prescritas, tanto para os servidores, quanto para os internos.

Art. 1º - O Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara tem por fim não somente amparar os orphãos e os menores do sexo masculino, filhos de libertos nacionais e os de mulheres escravas, nascidos depois da promulgação da Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871; educalos physica, moral e religiosamente os libertos adultos que fizerem parte do pessoal precisamente do Estabelecimento e estão sujeitos à disciplina e regimes estabelecidos neste Regulamento; mas ainda proporcionar aos educandos o ensino profissional da agricultura e das industrias annexas a lavoura, tendo em vista a diversidade de aptidões dos aprendizes, e as conveniências da principal indústria do paiz – a indústria rural que compreende a criação e a lavoura (Projeto de Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, 1878).

O Artigo 2º, descrito no Capítulo 2º, traz a dimensão da autoridade do diretor do Estabelecimento nos desdobramentos administrativos da gestão de recursos patrimoniais e financeiros. Além de estabelecer as punições para os servidores e alunos internos que cometerem ações identificadas como desobediência ao Regulamento:

Art. 2º. O Diretor exerce a suprema direcção e fiscalização do estabelecimento, nomeia, suspende e demite os empregados da casa e os da lavoura e fazendas de gado; marca-lhes as respectivos vencimentos e salários; faz todas as despesas necessárias às construções, regimes e o bom andamento dos serviços; vende todos os produtos naturais, industriais e agrícolas do domínio de sua administração, compreendidos os bois de talho das fazendas nacionais “Algodões,” “Serrinha” Nova fazenda, “Rio Branco,” “Guaribas,” “Mattos”, e os animais da fazenda de cavalariço do Olho D’água; remete à Thesouraria de Fazenda, no fim de cada trimestre, os valores líquidos existentes, depois de deduzidas as mencionadas despesas; e manda admitir no internato do Estabelecimento todos os menores filhos de libertos nacionais e ainda o número de ingênuos nascidos das mulheres escravas (Projeto de Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, 1878).

As punições são definidas separadamente para servidores e internos. Para os servidores o Regulamento estabelece “a suspensão ou demissão dos cargos que o ocuparem, a juízo e arbítrio do diretor, consoante o grau do delito ou falta commettida por cada um” (Projeto de Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, 1878).

Para os estudantes libertos e adultos, o Regulamento define como punição, primeiro, “penas correcionais de prisão por espaço de um a cinco dias” e em segundo estágio de gravidade a expulsão do Estabelecimento.

Para os educandos menores e internos, os rigores do Regulamento são mais enfáticos e determina a aplicação de castigos físicos, definidos em quatro ações punitivas.

1º Privação do recreio e reprehenção; 2º Prisão escolar do quarto escuro; 3º Castigo corporal moderado, que não exceda de 6 a 12 palmatoadas; 4º Expulsão do educando incorrigível, que será remetido à Presidência da Província para manda-lo matricular na Companhia

de aprendizes marinheiros (Projeto de Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, 1878).

Como verificamos, em meados do século XIX, no Piauí, numa escola para negros alforriados, o uso da palmatória ainda predominava e constava formalmente neste código de comportamento, que foi o Regimento do Estabelecimento Rural de São Pedro. Uma situação que não apresentou nenhuma inovação nas relações entre educadores, educandos e servidores da escola. A prática dos castigos e punições nos remete a imaginar que esta escola funcionou num estado de tensão autoritária e obediências forçadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os castigos e punições identificados na escolarização brasileira no século XIX foi uma prática referendada pelos costumes da época, mas que em determinado momento suscitou mudanças na forma de tratamento do educando, no processo de aprendizagem.

As proibições dos castigos e a substituição pelas punições e repressões morais não afastaram das escolas os métodos de tortura física. Esta situação demonstra que o processo de aprendizagem neste período foi baseado na centralização do poder na figura do professor, que desempenhava a função de ensinar e bater os alunos que apresentassem algum desvio nas regras estabelecidas como normais.

O Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara reproduziu os padrões civilizatórios da época e, também, mostra que a escola para os negros foi tão cruel como a vida cotidiana na escravização. A existência de regras tão rígidas que definiam a prática de torturas para crianças que vinham do universo do trabalho forçado representam uma contradição na proposta de oferecer educação moral, religiosa e profissional.

Mesmo instituída como mecanismo pedagógico, os castigos e punições não apresentaram indícios de que contribuíram para a aprendizagem das crianças matriculadas no Estabelecimento Rural. No acervo pesquisado não encontramos manifestação sobre os castigos e punições esboçadas pelos pais ou educandos desta instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

Projeto de Regulamento do Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara. APEPI - ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PIAUÍ. Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, 1878. Teresina. Códice: 3, 14.

BURKE, Peter. (Org). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; MORAES, Grinaura Medeiros de; CARVALHO, Bruna Katherine Guimarães Carvalho. **Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito:** contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-50104-40362018002601366.pdf>. Acesso em 10/12/2019.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 – 1889.** Teresina: FCMC, 2006.

DALCIN, Talita Bank (2000). **“Palmatoando” as fontes:** os usos dos castigos físicos em nome da disciplinarização e da ordem nas escolas paranaenses da segunda metade do século XIX. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação do Corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

# HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DO JESUÍTA AO GRADUADO

*José Marcelo Costa dos Santos<sup>1</sup>, Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>.*

## 1 Introdução

Desde a colonização, foram muitas as tentativas de implantação de sistemas de ensino no país e, conseqüentemente, de práticas de formação de professores. Dos primeiros religiosos que vieram ao Brasil até os professores da contemporaneidade, tivemos várias políticas formativas, entretanto, a formação ainda é questão de muitos debates entre pesquisadores, professores e especialistas da Educação.

Jesuítas, professores régios, mestres-escolas, professores leigos, normalistas, graduados, especialistas, foram muitas as nomeações dadas àqueles que se lançavam à prática de ensinar ao longo dos períodos históricos e cada uma destas caracterizações reflete tempos, tipos de sociedades e momentos histórico-culturais no campo educacional.

Nesse ensejo, esta produção acadêmica se delinea sob breves aportes teóricos sobre os percursos da formação de professores no Brasil, enfatizando aspectos sobre o Piauí, contemplando estudos históricos e pedagógicos que norteiam esse campo. O objetivo geral é analisar os processos em torno da formação docente no país, em termos de história e pedagogias.

---

<sup>1</sup> (UFPI/UESPI) celloilha5@gmail.com

<sup>2</sup> (UFPI) amaparoferro@uol.com

Como objetivos específicos, intencionamos: discorrer sobre o percurso histórico da formação de professores no Brasil, enfocando aspectos referentes ao Piauí; caracterizar o ciclo formativo dos profissionais da Educação Brasileira; e discorrer sobre os aspectos pedagógicos da profissão docente.

Entendemos como importante e relevante a presente proposição de estudo, tendo em vista que traz uma discussão pertinente sobre os processos em torno da formação de professores, possibilitando que reflitamos sobre a trajetória docente no país, no sentido de mostrarmos como se deram as campanhas de formação de professores, do jesuíta ao graduado, bem como trazemos uma análise de como essa formação tem sido desenvolvida ao longo da História da Educação Brasileira.

## **2 Revirando o baú da História da Formação de Professores no Brasil e no Piauí**

Em termos de *episteme*, a pedagogia jesuítica foi a primeira tentativa de promoção de uma educação no sentido da formação a partir de uma linha pedagógica, embora de caráter ideológico e intimamente doutrinal, no Brasil. Segundo Saviani (2007, p. 50), a “Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*”.

Os jesuítas que desenvolveram o ofício de ensinar durante o período colonial foram formados em cursos desenvolvidos pela Igreja Católica e, sob o crivo de Inácio de Loyola, eram designados ao exercício da função. Ressaltamos que a instituição primeira de formação desses padres professores foi um colégio romano criado pelo próprio Loyola, que funcionou como uma “[...] Escola Normal Superior que prepararia, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados” (FRANCA, 1952, p. 10).

Entretanto, em se tratando das terras piauienses não podemos dizer que se desenvolveu aqui uma educação jesuítica, tendo em vista que os congregados de Inácio de Loyola se empenharam, com afinco, na administração do legado (fazendas de gado) deixado por Do-

mingos Afonso Mafrense, o que inclusive incidiu diretamente no processo de expulsão desses religiosos do Brasil, por ação do Marquês de Pombal, em 1759.

Se considerarmos esse período, talvez tenhamos, ainda que em face de pontos de fragilidade evidentes, uma possível construção (inacabada) de um projeto educacional nacional com as famosas reformas pombalinas que, dentre outras ações, trouxe a instituição das Aulas Régias no Brasil, em 1772. De acordo com Villela (2000, p. 97), “A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios”.

A campanha das Aulas Régias inicia-se em Minas Gerais, tendo como sujeitos os mestres de primeiras letras, ou secundários, que não tinham formação específica para o exercício da docência, sendo aceitos a partir de um processo simples e com base nas cadeiras ofertadas, ou seja, para as cadeiras de instrução básica não era necessária formação comprovada, já para as línguas, geralmente eram inscritos padres por terem especificidade de conhecimento desta cátedra.

Villela (2000) traz apontamentos nessa mesma dimensão, no sentido de chamar atenção para a discussão de ocorrências marcantes no início da escolarização primária no Brasil, dentre elas o fato de que qualquer pessoa poderia desempenhar a função de professor, desde que detivesse alguma habilidade no trato da leitura, da escrita e do cálculo.

No Piauí, a escolarização se deu a partir de processos informais de educação, realizados nas fazendas, nas vilas, onde os professores eram leigos em termos de formação para o ofício do magistério. Reportando-nos ao período entre os séculos XVIII e XIX, podemos considerar o desenvolvimento das *Aulas Públicas*, das *Escolas Familiares* ou *Domésticas* (SOUSA NETO, 2013) como fatores preponderantes para o início da instrução piauiense.

Um morador de determinada comunidade poderia ensinar a outros e ser remunerado por isso, sem que houvesse qualquer institucionalização desse ofício. A esse respeito, podemos referenciar a figura do mestre-escola, que atravessa a História da Educação Brasileira em diversos momentos do ensino.

Ser um mestre-escola, nas comunidades piauienses, consistia em viver de forma nômade, poderiam ser caracterizados, talvez, como os “mascates da educação”, que saíam de vila em vila oferecendo seus serviços. Eram pessoas humildes, de pouca instrução que desenvolviam uma espécie de pedagogia que visava à alfabetização e ao desenvolvimento de noções básicas de Matemática em um curto período.

Os mestres-escolas, em princípio, não tinham vínculo institucional. Somente em meados do século XIX é que passamos a dar início a “um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária” (VILLELA, 2000, p. 99). Vale lembrar que a noção de professor nesse período continua sendo a de um ofício de caráter secundário, sem grandes exigências ou implicações para o seu exercício.

Até aqui não há a efetivação de quaisquer políticas de formação de professor e o que pregava a Lei Geral do Ensino (1827) não foi posta a cabo na prática. Exatamente pela escassez de escolas e de professores, a figura do mestre-escola foi marcante na educação brasileira, inclusive no Piauí.

Mesmo com a implantação da Escola Normal e embora já se tenha, grosso modo, pelo menos um espaço destinado à formação de professores, considerando as décadas de 1830 e 1840, a carência era muito grande, uma vez que a demanda das escolas normais não supria os altos índices de ausência de professor e de analfabetos em todo o país.

Em termos de cronologia, de acordo os estudos de Vilella (2000), temos como marco histórico sobre a origem das escolas normais no Brasil o ano de 1835. Foi na, então, Província do Rio de Janeiro, a partir do Decreto n. 10, de 10 de abril/1835, que Niterói sediou a primeira instituição de formação de professores para a instrução básica no país, sob fortes influências europeias. A Escola Normal “[...] atraía a atenção dos dirigentes sobretudo por seu sistema disciplinar, fortemente baseado na ideias de hierarquia e ordem, valorizadas pelo projeto conservador” (VILLELA, 2008, p. 33).

Tratando dos primeiros momentos de oferta do curso normal no Piauí, Ferro (1996) salienta que, embora as tentativas ocorridas em 1864, 1871 e 1875 quando tivemos novas tentativas de criação de uma escola normal, ora independente ora incorporada ao programa

curricular do Liceu Piauiense, a sua implantação, de fato, dar-se em 1909, tendo funcionando a partir de 1910 em Teresina, mediante o estabelecido na Lei nº 548, de 30 de março de 1910 do, então, governador Antonino Freire da Silva.

Vale lembrar que não se tem uma cronologia exata sobre os diversos perfis dos professores que atuaram no território piauiense, isto é, os padres continuaram a oferecer instrução mesmo após a expulsão dos jesuítas; os professores leigos e/ou os mestres-escolas não desapareceram com a implantação das escolas normais; e ainda, mesmo com a implantação das políticas de formação de professores em nível superior, enfatizadas pela Lei n. 9394/96, os normalistas continuaram na ativa.

Segundo a Lei de Diretrizes de Bases da Educação/LDB (1996), em seu artigo 62, a formação dos professores deve ser, prioritariamente, em nível superior. No final do século XX e início do século XXI, essa implicação legal levou as instituições de ensino superior de todo Brasil a desenvolverem programas de formação de professores, em caráter de formação inicial.

No Piauí, a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí formaram centenas de professores através dos cursos de férias, denominados de cursos de período especial onde os docentes, principalmente os que compunham os quadros efetivos das instituições públicas, ingressam, por meio de convênios, no Ensino Superior. Os convênios eram celebrados entre as secretarias de educação e as universidades, que se responsabilizavam pela formação dos professores.

Foram ofertadas graduações em nível de licenciaturas nas áreas de: Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português, Normal Superior, Matemática, Química e Pedagogia (com diferentes habilitações, dependendo da instituição e do currículo, sendo exemplos os cursos de habilitação em magistério e/ou o de habilitação em administração e supervisão escolar).

A admissão dos professores nesses cursos se dava mediante vestibular específico, sendo que as graduações eram ofertadas durante as férias coletivas desses profissionais, ou seja, nos meses de janeiro e de julho, tendo duração de quatro anos. Essa política de formação foi

responsável pela mudança de nomeação dos normalistas para graduados.

### **3 Aspectos Político-Pedagógicos da Formação Docente**

É fato que as questões em torno da formação de professores no Brasil vem sendo assunto de muitos debates entre pesquisadores durante as últimas décadas. Indagações sobre como deve ser essa formação e o que os professores devem aprender nos cursos de formação são discussões recorrentes, tendo em vista que:

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (PACHECO; FLORES, 2009, p. 45).

Neste sentido, a implantação de políticas de formação de professores rompe com antigos paradigmas formados a partir de “achismos” de que o magistério tem um elo relacional com o que entendemos como sacerdócio e/ou vocação, pois na verdade o professor não nasce professor, se constrói professor mediante formação consistente e de boa qualidade.

Romanowski (2012) analisa essa questão no artigo intitulado “*Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate*”, destacando que os resultados das pesquisas sobre formação docente a partir da década de 1980 mostram que embora as várias mobilizações (simpósios, colóquios, debates, publicações em diversos níveis), essa discussão ainda é pauta recorrente entre os pesquisadores.

Segundo essa pesquisadora, com base em diversas pesquisas desenvolvidas em GTs e publicadas em eventos acadêmicos, há certa discrepância em torno da formação de professores, a saber:

Nos simpósios de grupos de pesquisa parece que o foco no ensino de áreas do conhecimento específico de atuação profissional dos professores é predominante [...]. O processo de formação em si não é considerado. A formação de professores é entendida como articulada a área de conhecimento, ou seja, reafirma-se que o estudo dos conteúdos da educação básica e sua didática como pertinentes à docência como condição suficiente à docência. [...] No entanto, a formação de professores não se restringe a esses componentes (ROMANOWSKI, 2012, p. 920-921).

Nessa linha de análise, a autora questiona as práticas formativas que se desenvolveram no país ao longo da história, apontando a incompletude destas, que ainda não dão conta de todo o arcabouço necessário à formação do professor, no sentido de se ter uma política de formação que atenda a todas as principais implicações do setor, apontadas pela legislação educacional.

O campo de formação de professores apresenta diversos marcos legais, como bem os enfatiza Dourado (2015), fazendo uma relação analítica entre os mais importantes documentos que tratam, em específico ou como componente legal, das políticas de formação docente: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; o Plano Nacional de Educação, de 2014; o Parecer CNE/CP 02/2015; e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores-DCNs, CP/CNE 06/2015.

Esses documentos chancelam as políticas formativas em território nacional, propondo formação inicial e continuada para os profissionais da educação tornando, inclusive, obrigatório a qualificação em nível superior (LDB, art. 62) para atuar em qualquer modalidade de ensino da Educação Básica, como podemos verificar abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2017, p.46-47).

Em tese, o que se propõe é que os profissionais do magistério tenham formação consistente a partir do ingresso em cursos de graduação e de pós-graduação, bem como em qualificações ao longo de sua carreira, todavia, percebemos muitos dilemas sobre esta questão. Embora às muitas políticas de formação, ainda há lacunas nesse processo: existem fragilidades na formação teórica e, principalmente, pedagógica do professor, comprometendo a coesa relação entre teoria e prática, o que interfere diretamente na gestão e na avaliação dessa formação.

Debruçando-se sobre a formação de professores no Brasil, Bernadete Gatti (2010) faz uma análise pertinente a esta questão, pontuando que as várias tentativas de formar professores no país se deu de formas diversas, ora na tentativa das escolas normais em formar profissionais para o ensino de primeiras letras ora nas próprias universidades em formar bacharéis com complementação em disciplinas pedagógicas para o exercício da docência e, ainda, os próprios cursos de Pedagogia, considerando as primeiras décadas do século XX.

Gatti (2010) alerta que se consolidou no Brasil a ideia de que a formação docente deveria privilegiar os conceitos teóricos de cada disciplina a ser ministrada ao invés de valorizar as propostas pedagógicas para o ensino. Isso se tornou notável nos cursos de Pedagogia e de licenciaturas específicas onde, mesmo consideradas com referenciais de ajustes “parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se [...] a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p. 1357).

Esteves e Rodrigues (1993) apresentam a questão da análise das necessidades educativas como um campo inerente ao processo pedagógico que envolve as políticas de formação, ou seja, é uma carência que se faz real e necessária, portanto, fundamentais, tendo em vista que “melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos, desde algumas décadas atrás” (p. 39).

As autoras discorrem sobre o lugar da análise de necessidades na formação dos professores, no âmbito de que é preciso legitimar o discurso sobre a importância da formação de professores, analisando todas as nuances sobre essa questão, inclusive sua eficácia, mediante os diferentes modelos e situações em que haja proposições a esse respeito.

Mesmo considerando o cenário de Portugal, os postulados dessas autoras podem ser relacionados com a realidade brasileira, no sentido de pensarmos paradigmas, ou seja, as matizes que podem direcionar o processo formativo docente, o que suscita debates e um olhar mais apurado sobre esse assunto, tendo em vista a problemática em diferentes dimensões como, por exemplo, a eficácia dessa formação e o nível de adesão dos professores durante seu processo formativo.

Lima (2015) também estabelece uma discussão sobre a formação docente no Brasil, com foco nas discrepâncias e dilemas em torno dos saberes e necessidades formativas dos professores. Discorre sobre essa questão, alertando para a disseminação de discursos contraditórios no cenário da formação docente que trazem bandeiras neoliberais que apenas fomentam a visão binária entre elementos da formação, a saber: teoria *versus* prática; conteúdo *versus* forma; saber *versus* saber fazer.

O pesquisador em questão, amparado nos postulados de Donald Schön (1983), enfatiza o caráter prático e reflexivo da prática do professor, no sentido de que o docente deve, também, ser um pesquisador de sua própria prática. Prática esta que não deve ser vista e analisada apenas em sua racionalidade, mas considerando outros aspectos, inclusive os sócio históricos e os culturais.

A formação de professores no Brasil compreende três modalidades principais: formação inicial, formação continuada e formação con-

tínua. A formação inicial diz respeito ao que, atualmente, caracterizamos como ensino de graduação nos cursos de licenciatura; a continuada dar-se em programas de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e, ainda, em capacitações e encontros formativos sobre temáticas inerentes à educação; a terceira modalidade está intrínseca ao fazer docente, durando por toda a vida profissional do professor.

#### **4 Considerações Finais**

Ser professor, no Brasil, se constituiu como um processo que foi marcado por muitos dilemas, contradições e tentativas de (re)estruturação, desde a chegada dos jesuítas, os primeiros a exercer o ofício de ensinar, passando pelos professores régios, pelos mestres-escolas, os professores primários leigos, os normalistas até os de nível superior.

O processo formativo do professor brasileiro tem se mostrado em grande complexidade, uma vez que abrange segmentos importantes como aprender a ensinar, tendo como elementos o conhecimento de si e do aluno, os métodos de ensino e o currículo em torno dessa prática, que faz parte da vivência do docente antes mesmo que este exerça o magistério.

Compreendemos, nesse ensejo, que o estudo produzido contemplou os objetivos propostos, tendo em vista que desenvolvemos, ainda que breve, uma análise sobre o processo de formação de professores no Brasil, discorrendo sobre o percurso histórico da formação docente no tocante a aspectos referentes ao Piauí, bem como sobre os aspectos pedagógicos da profissão.

A análise mostrou que a formação de professor, no Brasil, compreende um processo que foi marcado por muitos dilemas, contradições e tentativas de (re)estruturação, ratificando o postulado de que ainda não há políticas formativas que atendam a todas as demandas de qualificação dos profissionais da educação nacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de Federal de 1988**. Brasília: Planalto Federal, Casa Civil, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica**: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: UFPI, 1996.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos Jesuítas**: *Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HABERMAS. **Pensamento Pós-metafísico**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação Continuada de Educadores/as**: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e**

**avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.  
PIAUHY, Leis e decretos do Estado do Piauí do ano de 1910.  
**Decreto nº 434, publicado em 19 de abril de 1910.** Expediente regulamento para a instrução pública do Estado. Teresina: Imprensa Oficial, 1913.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. A análise de necessidades na Formação de Professores. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SOUSA NETO, Marcelo de. **Entre vaqueiros e fidalgos:** sociedade, política e educação no Piauí (1820-1885). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2013.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil:** do Império a República. Campinas: Editora Alínea. 2008.

VILLELA, Heloísa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

# **O LIVRO “PROGRAMA DE ADMISSÃO” COMO ELEMENTO DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR DO GINÁSIO MUNICIPAL OEIRENSE (1950-1970)**

*Amada de Cássia Campos Reis<sup>1</sup>, Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>, Marta Susany Moura Carvalho<sup>3</sup>, Amanda de Cássia Campos Reis Bezerra Filgueira<sup>4</sup>.*

## **INTRODUÇÃO**

O artigo tem como objetivo principal analisar o livro “Programa de Admissão” usado como coadjuvante preparatório para o exame de admissão ao Ginásio Municipal Oeirense, levando-se em consideração seu conteúdo, aspectos físicos e iconográficos. Apresenta como recorte temporal os meados da década 1950 e início da década de 1970, período em que se dá a produção e circulação no meio educacional do Livro Programa de admissão e estabelece como recorte espacial, o Ginásio Municipal Oeirense, primeira instituição ginásial da cidade de Oeiras-PI. Esse trabalho resultou da análise de fontes bibliográficas e documentais e tomou o paradigma historiográfico da Nova História Cultural como perspectiva teórica-metodológica, tendo como eixos principais a Instituição Escolar e a Cultura Escolar, mais especificamente a Cultura Material Escolar.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, amada\_uapi@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, amparoferro@uol.com.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí, martasusanymc@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal do Piauí, amandamestradoufpi@gmail.com

Na pesquisa em História da Educação, temáticas como Instituições Escolares e Cultura Escolar foram tomadas, com frequência, como norteadoras para produção historiográfica. Para Buffa (2007, p.151) [...] a cultura escolar, considerada inclusive na sua materialidade, livros didáticos, disciplinas escolares, práticas educativas, questões de gênero, infância, organização do espaço escolar e instituições escolares têm sido privilegiado por nossos historiadores da educação.

Para Magalhães (2004), o estudo de uma Instituição Escolar requer um mergulho na sua materialidade, representação e apropriação. No que tange à materialidade refere-se ao que é instituído, ao que está estabelecido e que vem proporcionar o funcionamento da instituição escolar dando apoio ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem, ou seja, o próprio prédio escolar com a distribuição racional dos espaços e do tempo, todo seu aparelhamento incluindo o material didático-pedagógico e outros aspectos da instância objetiva que dá visibilidade à escola. Quanto à representação, essa faz referência à função que é atribuída à escola, ao padrão das ações pedagógicas desenvolvidas, ao currículo em ação, e aos demais aspectos voltados para as ações desenvolvidas pela instituição. Por fim, a apropriação que corresponde à própria aprendizagem, ou seja, a introjeção do ideário pedagógico da escola que vai modelar a identidade dos alunos e da própria instituição determinando os seus destinos. Assim, conforme o exposto, o autor sugere um esquema básico para a reconstituição histórica de uma instituição escolar que pode ser evidenciado pela ação combinatória entre os seguintes aspectos: materialidade/instituído, representação/institucionalização e apropriação/instituição.

Um dos aspectos comumente levado em consideração nos estudos das Instituições Escolares é a cultura escolar, que segundo Dominique Julia (2001, p. 10), se constitui em “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]”. Os pesquisadores em história da educação podem atentar-se às recomendações de Julia (2001) e voltar o olhar para o interior das instituições escolares, captando e analisando a dinâmica de seu funcionamento e instrumentos utilizados para concretizar as normas e práticas.

Nesse artigo ressaltam-se aspectos da materialidade do Ginásio Municipal Oeirense, focando na Cultura Material Escolar. Segundo Souza (2007), a Cultura Material Escolar é um enfoque historiográfico recente que direciona o olhar do pesquisador para os instrumentos auxiliares da prática educativa. Tais instrumentos são usados cotidianamente pelos agentes educativos na efetivação do processo de escolarização e que têm contribuído para caracterizar os espaços escolares em diferentes épocas, entre eles o próprio edifício escolar, o seu mobiliário e utensílios, os materiais didáticos, destacando-se nesse último aspecto o livro didático.

O livro “Programa de admissão”, objeto de análise desse trabalho, faz parte da cultura material do Ginásio Municipal Oeirense que foi usado como um instrumento preparatório ao exame de admissão pelos aspirantes a uma vaga nesta instituição.

### **O LIVRO “PROGRAMA DE ADMISSÃO”: conteúdo, aspectos físicos e iconográficos**

O livro didático era “considerado como literatura de somenos importância. A crítica literária demonstra uma certa indiferença por esse tipo de literatura” (FERRO, 2000, p.35), e, por esse e outros motivos, tal material escolar apresentava uma vida útil curta e continua cada vez mais sendo tratado como um objeto substituível que “vai sendo descartado na medida em que cumpre sua finalidade escolar” (CORRÊA, 2000, p.12). Mesmo que o livro escolar seja reconhecido como “instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2004, p. 471) ele ainda é visto como

o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu ‘prazo de validade’ (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.120).

No entanto, essa visão do livro didático como descartável vem

sendo superada pela historiografia educacional que o elege como um artefato escolar importante para o estudo do desenvolvimento das práticas educativas de outrora, constituindo-se um instrumento que contribui para a preservação da memória da cultura escolar.

A institucionalização do exame de admissão para ingresso nos ginásios públicos ou particulares no país instigou o crescimento do mercado editorial brasileiro, promovendo uma corrida de impressão de livros preparatórios, como também levou ao surgimento paralelo de aulas e cursos preparatórios, quase sempre particulares, com o objetivo de tornar os alunos aptos a enfrentarem as tão temidas provas seletivas. Era um mercado bastante promissor que ampliava à medida que o ensino secundário se expandia.

Uma variedade de livros preparatórios foi publicada e divulgada em todo país na vigência dos exames de admissão para ingresso nas escolas secundárias ginásiais, como enumera Ermel e Bastos (2012, p. 7-8): “Admissão ao Ginásio (Editora Brasil), Programa de Admissão (Companhia Editora Nacional), Curso de Admissão (Francisco Alves), Minhas Lições (Francisco Alves), Curso Moderno de Admissão (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas)”, e outros. Porém, em Oeiras, raros foram os alunos que não buscaram nos livros “Programa de Admissão” os conhecimentos básicos necessários para a conquista e o orgulho de fazer parte do distinto quadro discente do Ginásio Municipal Oeirense. Tal livro era um dos mais preferidos e adotado nas aulas e cursos preparatórios no Estado do Piauí e em muitas outras instituições congêneres no país afora, fazendo dele um dos campeões de venda dando bons lucros às suas editoras.

O livro “Programa de Admissão” teve sua primeira publicação em 1956 e em sua capa constava o nome dos quatro autores que escreveram os conteúdos das quatro disciplinas exigidas para o exame de admissão: Português – José Cretella Jr, Matemática – Oswaldo Sangiorgi, História do Brasil – Joaquim Silva e José A. Penteado, Geografia – Aroldo de Azevedo. Essa composição de autores manteve-se até o ano de 1967 e, na publicação do ano seguinte, além da substituição do autor dos conteúdos de Português José Cretella Jr por Domingos Paschoal Cegalla houve também mudanças nos conteúdos de Matemática, de forma a adaptar essa disciplina aos novos programas da Matemática Moderna e assim manteve-se até o primeiro ano da década de 1970. Essa obra era publicada pela Companhia Editora Na-

cional, que havia sido fundada no ano de 1925 por José Bento de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira. Essa editora viveu seu período áureo na década de 1950, anos de crescimento vertiginoso da rede de ensino ginasial no Brasil e de grande demanda por livros dessa natureza (ERMEL E BASTOS, 2012; SILVA, 2017)

Na garimpagem dos vestígios materiais que se relacionavam com Ginásio Municipal Oeirense foram localizados dois exemplares do livro o “Programa de Admissão”. Um deles manteve-se preservado sob a guarda cuidadosa da nonagenária professora Amália do Espírito Santo Campos, que fez parte do quadro docente da referida escola durante toda a existência dessa instituição e que, por muitas vezes, participou das bancas examinadoras dos exames de admissão, e o outro exemplar foi encontrado após uma busca incessante em repositórios institucionais on-line. Apesar de pertencerem a edições e anos diferente, 19ª edição de 1968 e 24ª edição de 1970, respectivamente, após uma apreciação minuciosa de seus conteúdos percebeu-se que ambos eram semelhantes. Esse achado por fazer parte da cultura material pertinente ao Ginásio Municipal merece uma análise mais pormenorizada.

Para análise do livro “Programa de Admissão”, mesmo que de forma sucinta, procurouse levar em consideração tanto os seus aspectos físicos e iconográficos, como também o seu conteúdo. A apresentação da capa de um livro escolar requer cuidados especiais necessitando ser atrativa a fim de estimular e convidar alunos e professores, principal público-alvo a quem se destina a folheá-lo. A obra em análise tem tamanho mediano, formato retangular e mede 15,5cm X 21cm. Como se pode observar nas figuras 112 e 113, o livro apresenta capa e contracapa duras com fundo de tonalidade azulada, cortadas ao meio por uma faixa contendo um desenho colorido, com estampa representando uma caminhada de crianças contentes, bem fardadas e munidas de seus materiais escolares, sugerindo ter idade por volta dos 11 aos 13 anos e aparentando ser provenientes de classes abastadas, como assim era constituída a grande maioria das turmas dos ginásios da época.

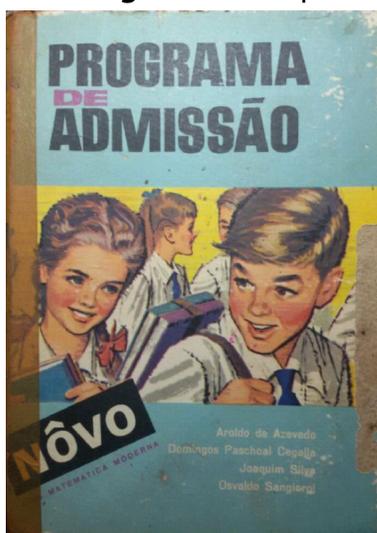
A ilustração que embeleza a capa da edição do livro “Programa de Admissão” traz em si a demonstração de um momento de convivência saudável, ativa e descontraída de uma turma, provavelmente

rumo à uma sala de aula, despertando nos alunos o desejo de frequentar uma instituição ginásial, que deveria ser concebida como um ambiente acolhedor e, conseqüentemente, fazer desses alunos consumidores que viessem a adquirir esses livros, cumprindo com o propósito da editora.

Na parte superior da capa, com letras maiúsculas, lê-se o nome do livro "PROGRAMA DE ADMISSÃO" e, embora direto e sem muito poder atrativo como a ilustração, cumpre com o seu papel de título de livro remetendo ao conteúdo do mesmo deixando claro o que se vai encontrar no seu interior. No quadrante inferior direito da capa estão assentados, em ordem alfabética, os nomes completos dos autores: Aroldo de Azevedo, Domingos Paschoal Cegalla, Joaquim Silva e Osvaldo Sangiorgi e, do lado direito, destaca-se uma tarja preta com a palavra "NÔVO" (sic) subscrita com a expressão "COM MATEMÁTICA MODERNA" chamando a atenção dos seus leitores, mostrando que essa edição apresentava os conteúdos de Matemática dentro dos preceitos atualizados da disciplina.

**Figuras 112 e 113** - Exemplar do livro Programa de Admissão - Capa e Contracapa

**Figura 112** - Capa



**Figura 113** - Contracapa



**Fonte:** Biblioteca particular da Prof. Amália Campos

No alto da contracapa encontra-se um espaço reservado para a identificação de a quem pertence o livro e a colocação do nome da

escola. Particularmente, esse livro que está sendo analisado, traz a assinatura de Amália Campos, professora do Ginásio Municipal Oeirense durante toda sua existência e, logo abaixo, o nome da escola de ensino primário que a mesma também lecionava, o Grupo Escolar Armando Burlamaqui, escola que foi celeiro de muitos alunos que se tornaram ginasianos por meio do exame de admissão. A parte inferior da contracapa traz o nome da empresa responsável pela edição do livro, Companhia Editora Nacional, que segundo Toledo (2004, p. 5) surgiu a partir da antiga editora Monteiro Lobato e Cia, em 1925, e “transformou-se na maior editora do Brasil, voltando seus negócios para os livros escolares”.

O projeto gráfico do livro “Programa de Admissão” foi planejado por Theobaldo de Nigris e Rubens de Barros Lima e, no que diz respeito ao aspecto iconográfico, nele foi feita a inserção de ilustrações variadas como desenhos, tabelas, quadros e mesmo fotografias tornando o visual interno do livro mais atrativo para os padrões gráficos da época. O uso desses elementos iconográficos nos livros escolares tem a intenção de servir como “importante atrativo aos olhos do consumidor, principalmente dos públicos infantil e juvenil” (FERRARO, 2011, p. 178) além de sua importância pedagógica no sentido de auxiliar a compreensão de novos conhecimentos estimulando a aprendizagem dos alunos.

O livro “Programa de Admissão”, em estudo, é ilustradamente farto, apresentando em sua quase totalidade imagens coloridas e somente algumas poucas fotografias em preto e branco, inseridas no final do livro. As ilustrações estão distribuídas ao longo do livro, porém a quantidade delas em cada uma de suas partes não se apresenta equilibrada. A primeira parte, a que se refere ao conteúdo de Português, é a que tem a menor quantidade de ilustração, apresentando apenas alguns quadros sinóticos; a parte de Matemática é a que apresenta o maior número de desenhos coloridos, com a nítida intenção de colaborar para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, como mandam os preceitos da Matemática Moderna; a parte reservada para História ganha destaque os desenhos dos vultos históricos e cenas de acontecimentos da História do Brasil; em Geografia, sobressaem os desenhos de mapas coloridos e fotos da época, em preto e branco, apresentando algumas transformações de paisagens urbanas representando o progresso do país.

Direcionando um olhar para o interior do livro “Programa de Admissão”, de 1968, encontra-se a comprovação de que o mesmo era aprovado oficialmente trazendo, na sua página seis, a informação de que tinha o seu “uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Registrado na Comissão Nacional do Livro Didático sob nº 2.751” (AZEVEDO et al, 1968). Convém lembrar que os livros didáticos sempre estiveram na mira do Estado, mesmo em momentos de abertura democrática, e principalmente quando se atravessava períodos de ditadura, como na época da publicação desse exemplar que está sendo analisado.

No início do período republicano, a expansão da rede escolar de ensino despertou no governo uma preocupação maior com o controle de livros didáticos e, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro para tal fim, porém a concretização desse intento ocorreu quase dez anos depois, em 30 de dezembro de 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006, que determinava os critérios para que o livro didático pudesse ser produzido, importado e utilizado no país. Por esse decreto foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com a competência de:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, DECRETO-LEI, 1.006, 1938).

Para que um livro fosse aprovado pela Comissão Nacional do Livro Didático era necessário que seu conteúdo, além de outras exigências, ressaltasse a honra nacional, que não se posicionasse contra o regime político vigente e nem ofendesse as instituições nacionais,

que exaltassem aos heróis da pátria, que não injuriasse a raça brasileira ou inferiorizasse alguma das regiões do país, não se posicionasse contrário às confissões religiosas, não atentasse contra a família e desvirtuasse a personalidade humana. Além disso, para autorizar a circulação de um livro didático, o mesmo deveria obedecer às normas da língua culta, evitando o uso de gírias e os regionalismos da língua, como também não apresentar problemas de ordem científica e técnica e ainda declarar o autor ou autores do livro (BRASIL, DECRETO-LEI, 1.006, 1938). Foram esses, entre outros, os principais critérios relacionados à escolha do livro didático, que certamente os avaliadores da Comissão Nacional do Livro Didático encontraram no livro “Programa de Admissão”, no momento analisado.

A obra “Programa de Admissão” foi editada sob a coordenação geral do professor J. B. Damasco Penna e os autores já mencionados anteriormente, Domingos Paschoal Cegalla, Osvaldo Sangiorgi, Joaquim Silva e Aroldo de Azevedo responsabilizaram-se, respectivamente, pelos conteúdos de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia que, juntamente com as partes pré e pós-textual, ocupam as 516 páginas que compõem o miolo do livro. Os conteúdos de cada uma das disciplinas foram selecionados levando em consideração o programa oficial determinado pela Portaria nº 86, de 28/06/1967, do Departamento de Educação do Estado de São Paulo para a preparação das provas dos exames de admissão ao ginásio (AZEVEDO et al, 1968).

O programa de Português ocupava 130 páginas do livro e procurava abarcar os aspectos relacionados ao entendimento e composição de texto e gramática aplicada. Cada lição iniciava com um texto para leitura e o entendimento do mesmo com o esclarecimento dos significados de algumas palavras e interpretação do texto lido através de um questionário seguido de um exercício que, comumente, findava com uma proposta de redação com temas envolvendo o cotidiano dos alunos ou que tivesse alguma finalidade prática estimulando a criatividade dos mesmos e levando-o a usar as palavras de forma correta e ordenadas logicamente e, por fim, a gramática aplicada incluindo análise sintática, análise morfológica e ortografia. Anexo à seção de Português, o livro traz algumas sugestões de leituras suplementares que eram muito utilizadas em ditados para treinamento da escrita

certa das palavras.

Os conteúdos de Matemática tomavam 40% da parte interna do livro “Programa de Admissão” apresentando 210 páginas envolvendo os seguintes assuntos: noções sobre conjuntos; números naturais com destaque para as quatro operações fundamentais em suas ordens diretas e inversas; divisibilidade; números fracionários; sistema métrico decimal; medida de figuras geométricas. Na apresentação dos conteúdos era bastante usado o artifício da ilustração para facilitar a compreensão dos mesmos e desenvolver o raciocínio lógico dos alunos. A resolução de problemas constituía o cerne da disciplina procurando usar uma linguagem simples que envolvesse o cotidiano dos alunos propondo situações de ordem prática.

Os conteúdos de História do Brasil e Geografia ocupavam a menor porção do miolo do livro, respectivamente com 18% e 12% do total, numa clara demonstração de que as disciplinas de Português e Matemática eram as que apresentavam um maior grau de exigência e preocupação na preparação para os exames de admissão. Observa-se que a seleção dos conteúdos de História do Brasil obedece a uma linearidade e cronologia dos fatos com realce para as datas e para os vultos históricos, tomando seus atos como modelos de bravura e determinação a serem imitados pelos cidadãos, sem atentar para uma análise mais crítica.

Logo na primeira página da seção de História, o livro traz uma lista contendo os nomes das principais figuras históricas, com a indicação das páginas para facilitar a localização das referências sobre a vida e os atos de cada um, em seguida, enriquecido com atrativos desenhos, muitos coloridos e outros não, estão dispostos os assuntos acompanhados de algumas notas de esclarecimento e um questionário que remete a um ensino ainda baseado na memorização, por fim, as páginas finais dessa disciplina foram reservada para o vocabulário de algumas palavras empregadas nas lições de História do livro. Os conteúdos selecionados são apresentados na seguinte ordem e título: O descobrimento da América; O descobrimento do Brasil; Os indígenas; As capitanias hereditárias; Os três primeiros governadores-gerais; Transmigração da família real para o Brasil; Independência do Brasil; 7 de abril – Regência; O segundo reinado; Guerra do Paraguai.

A disciplina de Geografia, por sua vez, ocupa a menor quantidade de espaço do livro com um total de apenas 66 páginas. Assim como nas partes anteriores, as lições de Geografia trazem muitas ilustrações coloridas com destaque para a abundância de mapas e algumas fotografias em preto e branco. Os textos das lições de Geografia apresentam um caráter descritivo e informativo, procurando apresentar aos alunos o mundo que os rodeia e de forma particular o Brasil, ressaltando a sua grandeza territorial e regional, os aspectos físicos e naturais com maior ênfase e, de relance, os seus aspectos econômicos, políticos e humanos. Os conteúdos dessa matéria estão agrupados em cinco unidades: O universo, O nosso mundo, As partes do mundo e seus países, O Brasil e As regiões brasileiras. Cada assunto é arrematado com notas contendo algumas curiosidades para complementação e melhor entendimento dos temas estudados, um minucioso questionário e um exercício de questões objetivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Livro “Programa de Admissão” resgatado como peça da cultura material do Ginásio Municipal Oeirense, é uma obra didática que se enquadrava nas exigências da Comissão Nacional do Livro Didático e, por observar as suas recomendações e ser por ela autorizado, conquistou a credibilidade dos seus leitores e manteve-se por 15 anos no mercado, sendo um dos livros preparatórios bem aceitos para os exames de admissão, chegando ainda a ser publicado em 1971 a sua 27ª edição, ano que, por força da Lei 5.692/1971, o ensino secundário passou a ter uma nova organização com a extinção dos ginásios e, conseqüentemente, o fim dos exames seletivos para esse ciclo de ensino.

Esse livro constitui-se como um suporte material para a preservação da memória da cultura escolar das instituições ginasiais. Ele contribuiu para a definição das práticas e dos conhecimentos a serem ensinados com fins específicos em uma determinada época. Além de ter tido uma função preparatória para os exames de admissão, passou a fazer parte do cotidiano escolar sendo usado rotineiramente pelos professores no preparo de suas aulas. Também veio colaborar no delineamento de uma pedagogia voltada para a formação de um novo

cidadão com ideais nacionalistas e conseqüentemente forjar um Estado moderno.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aroldo de (et al.). **Programa de Admissão**. 19a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e pesquisa**, vol. 30, n.3. p. 471-473, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724>>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

BUFFA, Ester. Os estudos sobre instituições escolares: organização espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento et. al (org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 de novembro de 2016.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 52, p, 11-24, 2000.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Câmara. Ingresso ao ginásio: Os manuais de preparação ao exame de admissão (1950 - 1970). In: VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2559/2010>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Cadernos do CEOM**. Ano 25, n. 34, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34357759-A-producao-dos-livros-didaticos-uma-reflexao-sobreimagem-texto-e-autoria.html>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Literatura escolar e história da educação**: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas. São Paulo, 2000, 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo; 2000.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas (SP): Autores Associados, n. 1, p. 09-43, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SILVA, Cristiani Bereta da. Editora do Brasil e o livro admissão ao ginásio (décadas de 1940-1960). In: IX Congresso Brasileiro de História da Educação, n. 9, 2017. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017, p. 1-17.

SOUZA, Rosa Fátima de. Vestígios da cultura material escolar. Apresentação do dossiê: A cultura material na história da educação: possibilidades de pesquisa. **Revista brasileira de história da educação** n° 14, p. 11-14, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/127/137>>. Acesso em 28 de agosto de 2017.



# HISTÓRIA E MEMÓRIA DO MOVIMENTO ESCOTEIRO, PRÁTICAS EDUCATIVAS/PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO INTEGRAL DE SEUS PARTICIPANTES

*Jennyane Vasconcelos Ramos de Moura Rufino<sup>1</sup>, Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>, Pablo Henricky Moura Rufino<sup>3</sup>.*

## INTRODUÇÃO

O filho chega em casa, acompanhado pelo segurança de uma mercearia, acusado de cúmplice de furto. O segurança o havia interrogado veementemente com a certeza de que ele havia testemunhado o crime cometido, mas o garoto continuava negando, na tentativa de proteger seu amigo. Rapidamente a mãe pediu: - Dê sua “palavra de Escoteiro” de que seu amigo não furtou aquele perfume! Sem saída, o menino calou! Não poderia dar sua “palavra de Escoteiro”!

A epígrafe destaca o valor da “palavra de escoteiro” para quem um dia participou do movimento. Percebe-se que, uma vez que o indivíduo, na infância ou adolescência, participa do Movimento Escoteiro, acaba por construir e agregar valores importantes para sua vida adulta. Como o valor de uma palavra dada.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI) – jennyane7@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI) – amparoferro@uol.com.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI) – pablohenricky@hotmail.com

Segundo o site do Movimento Escoteiro, organizado pelo grupo Escoteiros do Brasil, “O Escotismo é um movimento educacional que, por meio de atividades variadas e atraentes, incentiva os jovens a assumirem seu próprio desenvolvimento, a se envolverem com a comunidade, formando verdadeiros líderes.” (BRASIL, 2006). Com 110 anos, o Movimento Escoteiro tem feito parte da vida de milhares e milhares de jovens pelo mundo. No Brasil, o Escotismo chegou em 1910, no Rio de Janeiro, trazido por um grupo de oficiais que fundou a primeira associação escoteira, chamada de Centro de Boys Scouts do Brasil.

Com o Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946, a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) foi reconhecida no país como uma instituição extraescolar, conforme seus artigos que seguem:

Art. 1º Fica reconhecida a União dos Escoteiros do Brasil no seu caráter de instituição destinada a educação extraescolar, como órgão máximo de Escotismo brasileiro.

Art. 2º A União dos Escoteiros do Brasil manterá sua organização própria com direito exclusivo ao porte e uso dos uniformes, emblemas, distintivos, insígnias e terminologia adotados nos seus regimentos e necessários à metodologia (sic) escoteira.

Art. 3º A União dos Escoteiros do Brasil realizará, mediante acôrdo (sic), suas finalidades em cooperação com o Ministério da Educação e Saúde.

Portanto, seu reconhecimento como instituição extraescolar reforça a relevância de se pesquisar a temática proposta sob o título “História e Memória do Movimento Escoteiro, Práticas Educativas/Pedagógicas e Formação Integral de seus participantes”.

Consideramos a importância deste estudo por possibilitar reconstituir a história e memória do Escotismo no Piauí, analisando seus processos de organização, estruturação e funcionamento e destacando a importância das práticas pedagógicas utilizadas pelo movimento para a formação de valores.

Um dos elementos motivadores de nossa escolha por esse tema foi a oportunidade de participar do grupo de Escoteiros durante parte

da infância e adolescência. Como integrante do movimento, pudemos conhecer a visão, a missão, os princípios e os propósitos do Escotismo através de práticas pedagógicas voltadas para a formação do caráter e para o desenvolvimento moral, social e intelectual da criança, do adolescente e do jovem.

Ao buscarmos como objeto de estudo a história e memória do sistema de educação extraescolar do movimento Escoteiro no Piauí no período de 1930 a 2018, será enfatizada as práticas educativas/pedagógicas dos Escotistas, no intuito de, a partir dessa investigação, contribuir para o registro histórico do Escotismo no Piauí e revelar essas práticas e sua relação com a educação em ambientes não escolares que são de significativa importância para formação de valores e para o desenvolvimento de habilidades e de competências voltadas para a inclusão educativa e social de crianças, adolescentes e jovens.

Neste sentido, o problema de pesquisa emerge das reflexões sobre a necessidade de se valorizar as práticas escotistas como práticas educativas/pedagógicas e seu desenvolvimento no contexto histórico, sendo assim delineado: Historicamente, o Movimento Escoteiro no Piauí, ao longo de seu percurso, vem contribuindo com suas práticas educativas/pedagógicas na formação integral dos sujeitos partícipes desse sistema?

A resposta a esse questionamento é de grande relevância social, pois o Escotismo enquanto movimento educacional tem sido pouco abordado e estudado pela historiografia brasileira e, ainda menos, o Escotismo no estado do Piauí. Pretende-se com esta investigação contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a Educação do Piauí em espaços não escolares, incentivar e subsidiar outros estudos nessa área.

Nessa perspectiva, pretendemos destacar, dentro do contexto histórico educacional, como o movimento, de caráter extraescolar, enquadra-se entre as instituições destinadas a complementar a educação formal de crianças e jovens com vistas na formação de valores e na construção de um mundo melhor.

## **DESENVOLVIMENTO**

Pode-se compreender a educação não-formal como aquela que ocorre em outros espaços da vida social, com metodologias e ações

diferenciadas das unidades formais de ensino. Este caráter sugere que suas atividades educativas são ocasionadas fora do ambiente escolar, normalmente por parte de ONGs, empresas, sindicatos rurais, comunidades, associação de moradores, grupos organizados, entre outros. Para compreendermos melhor a contextualização do Movimento Escoteiro dentro da visão de ambiente não-escolar, é necessário definirmos de que se trata o escotismo. Segundo Oliveira (2011):

O escotismo é um movimento educacional de jovens, sem vínculos políticos partidários, que conta com a participação de adultos voluntários, e valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, de acordo com seus propósitos, seus princípios e seu método conforme concebidos pelo seu fundador Baden-Powell.

Souza (2000) se refere ao Escotismo como uma escola de cidadania, sendo uma forma de educação cívica e ao mesmo tempo militar, que visava criar e aumentar o nacionalismo e o patriotismo nas crianças e nos jovens. Segundo a autora, durante a década de 1920, o escotismo brasileiro era um escotismo do tipo escolar, que veio como substituto aos antigos Batalhões Infantis, que vigoraram no país até o momento, sendo, portanto, uma forma de militarização infantil, que visava aumentar o nacionalismo.

Vamos discorrer um pouco, para efeito de fundamentação acerca do Decreto-Lei nº 8.828, de 24 de janeiro de 1946, que afirma que o Escotismo foi reconhecido no país como uma instituição extraescolar, conforme a citação:

Pela sua natureza, enquadra-se entre as instituições escolares que visavam complementar a educação formal nas unidades de ensino formal, o que se configurava como um procedimento comum no Brasil da redemocratização de 1946, após o Estado Novo de 1937 (THOMÉ, 2006).

Ademais, o Método Escoteiro se define como um sistema de autoeducação progressiva e que constitui um todo integrado em que se combinam diversos elementos. O Escotismo é um movimento de

crianças e jovens, com a colaboração de adultos, unidos por um compromisso livre e voluntário. Hoje, no Brasil, este Movimento de educação não formal, complementa o trabalho da família, da escola e da religião, e é interessado em contribuir para que o jovem assuma seu próprio desenvolvimento. É mais importante a formação de atitudes do que a aquisição de conhecimentos ou habilidades específicas.

O escotista é um educador, mesmo que não seja formado por uma universidade ou faculdade. É nele que as crianças têm o seu paradigma para conseguir superar os seus medos. De acordo com o dicionário Aurélio, o conceito para educar é o seguinte: “v.t.d ep 1. Promover o conhecimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo. Instruir (-se). § Educador (ô) adj. e s.m.”

Segundo Silveira (2002 apud MANZATTO, 2012, p. 60): (2012), o trabalho é fundamental para as pessoas, pois é através dele que o homem se constitui como ser humano. O mesmo autor descreve que as vivências no ambiente de trabalho repercutem no cotidiano dos trabalhadores, tanto no contexto profissional quanto no doméstico ou social, interferindo na qualidade de vida.

## **METODOLOGIA**

Pretendemos realizar uma pesquisa histórica de natureza qualitativa, bibliográfica e de campo, por meio da Nova História, fundamentada em Burke (1991, 1992), Le Goff (1998, 2003), entre outros. Será realizado um estudo qualitativo tendo em vista dar significado às informações coletadas. (MINAYO, 2003). Marconi, Lakatos (2009), definem que a abordagem qualitativa está preocupada em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, sendo, portanto, uma análise detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento.

Na reconstituição da história do Escotismo no Brasil, inicialmente realizaremos uma breve historiografia sobre sua origem e práticas, relacionando-a aos movimentos de educação no Brasil. Serão tomados como fontes materiais impressos ou eletrônicos que tratam da temática escolhida, e, análise documental de arquivos públicos e privados como leis, decretos, relatórios, regulamentos, atas, ofícios, boletins, fotografias e outros.

Este trabalho tem um caráter exploratório, pois o tema pesquisado é pouco explorado e conhecido. Serão utilizadas fontes escritas e orais, tendo a fala, como uma fonte que vem se constituindo de forma também confiável de reconstrução histórica. Neste sentido, utilizaremos a história oral (LOPES; GALVÃO, 2001).

Será escolhido para estudo o 1ºG.E. Visconde de Cairú, em Teresina (PI), momento em que será realizada a pesquisa de campo, com aplicação de entrevista semiestruturada e história oral de vida. Portanto, para enriquecimento deste trabalho será utilizado a história oral como recurso metodológico para a obtenção de informações junto aos sujeitos da pesquisa – as memórias e experiências de dirigentes, Escotistas e Escoteiros sobre o passado e presente do Movimento, dando a palavra a esses atores da história fazendo vir à tona o que guardam em suas memórias. A história oral, segundo Bom Meihy (1998), veio servir aos anônimos como abrigo de suas vozes, dando sentido às suas experiências vividas, fazendo com que estes se sintam sujeitos sociais, legítimos fazedores de História.

Será necessário um levantamento de dados junto a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) e o uso da História Oral com a aplicação de entrevistas com Escoteiros de todas as idades e profissões presentes nessa instituição de Teresina (PI). Serão levados em consideração os aspectos físicos, organizacionais, sociais e culturais do G.E., englobando desde o processo de sua criação, estruturação física, os procedimentos pedagógicos e método Escoteiro, a revelação dos sujeitos e as relações de convivência. A análise desses aspectos é recomendada por muitos autores que se dedicam à pesquisa nessa área a exemplo de Magalhães (1998), Gatti Jr. (2002) e Buffa (2002), entre outros. Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas tem liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista. Esta técnica para Richardson (1999), além de dar maior liberdade ao entrevistado, permite que ele desenvolva suas opiniões e informações do modo em que ele achar conveniente, como norteador do conteúdo a ser descoberto, mas também como um estimulador. Além disso, serão realizadas observações das atividades dentro dos grupos. Será realizada a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011), de forma que serão rigorosamente organizados e o resultado será apresentado futuramente na instituição investigada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada inicialmente a aplicação de entrevista semiestruturada e história oral de vida. Para isso foram entrevistados 11 (dez) escotistas dos Grupos escoteiros: 1º GE Visconde de Cairú, 2º GE Erivaldo Sandro, 3º GE Nitish Laharry, 18º GE Aldrin Barbosa, 28º GE Raul Furtado Bacellar, 29º GE Seção Escoteira Autônoma 29 De Julho e 30º GE Seção Escoteira Autônoma Sobradinho, com idades entre 22 a 72 anos, sendo 6 (seis) do ramo lobinho, 4 (quatro) do ramo escoteiro) e 1 (um) do ramo pioneiro. A entrevista contou com 12 (doze) perguntas a respeito da experiência no movimento e de aspectos gerais que ligam o movimento à educação no Brasil.

Foram as perguntas: Como você ouviu falar no Movimento Escoteiro? Como foi a sua primeira experiência/contato com o Movimento Escoteiro? Quais as suas impressões pessoais sobre o Movimento em relação à educação de nosso país? Qual a maior dificuldade que você percebe no Movimento Escoteiro hoje? O que você considera mais marcante dentro do Movimento Escoteiro? Se você pudesse encontrar o B.P., o que você diria a ele? Você conhece a história do Movimento Escoteiro no Piauí? Como você descreveria a organização do seu grupo? Você acredita que há uma relação educativa entre o Escotismo e os movimentos educacionais no Brasil? Comente. Você acredita que o Escotismo é incentivado pelo Estado enquanto sistema integrado à educação? Comente. Há nas práticas educativas/pedagógicas do Movimento Escoteiro alguma contribuição na formação integral dos sujeitos partícipes desse sistema? Exemplifique. Na sua opinião, de que forma o Movimento Escoteiro contribui ou poderia contribuir para a educação? Para tabularmos as respostas, utilizamos uma tabela, a fim de melhorar a visualização destas.

As respostas variam entre conhecer o movimento através de amigos, vizinhos ou ações realizadas próximo a esses escotistas. Como experiência inicial, alguns consideram uma experiência única, outros conheceram já nas atividades como acampamentos ou acantonamentos e a maioria convergiu em dizer que não conheciam nada e foram conhecendo na prática. Quanto as impressões pessoais sobre o Movimento em relação à educação de nosso país, foi unânime o reconhecimento da influência do movimento enquanto prática pe-

dagógica extraescolar. As dificuldades que esses escotistas entrevistados percebem, variam entre: participação voluntária mais efetiva, ajuda financeira, ajuda do poder público, participação dos pais. O que eles consideram mais marcante dentro do Movimento Escoteiro vai entre a amizade e fraternidade até a honestidade e formação de valores. Na pergunta sobre o que diriam ao fundador do escotismo, foi unânime o agradecimento por ter criado o movimento. Quanto ao conhecimento histórico do movimento no estado, a maioria não conhece ou conhece pouco. A organização dos grupos segundo os entrevistados está dentro dos padrões pré-determinados pela União. Foi unânime a resposta dos entrevistados sobre haver relação entre o escotismo e os movimentos educacionais no nosso país. Quanto aos incentivos do Estado, apenas um entrevistado considera que haja certo incentivo, porém pouco, o restante não reconhece esse auxílio. Todos consideram que o movimento escoteiro contribui para a formação de seus participantes. Eles citam essa contribuição dentro da formação e caráter, disciplina técnicas de aprender fazendo, dedicação dos pais e orientação juvenil.

Percebe-se que no recorte escolhido, os escotistas focam mais no espírito de tradição e conformidade com aquilo que existe no movimento escoteiro, com a preservação de conceitos como civismo, caráter, honra, amizade, fraternidade, sociabilidade, bondade, lealdade e etc, porém não se aprofundam no caráter histórico dessa informação, não conhecendo ou conhecendo pouco sobre a chegada desse movimento em nosso estado. Muitos acreditam que as dificuldades de voluntariado e participação assídua de outros adultos com a mesma percepção do movimento tem rareado, mas seria esse problema atual, ou algo que possa ter perdurado durante a história? Por que mudanças o movimento veio passando ao longo dos anos? Não seriam essas dificuldades encontradas um indício de novas mudanças? Com o aprofundamento dessa pesquisa, esperamos chegar a essas e outras respostas, em especial sobre as lacunas que parecem estar encobertas pelo tempo e falta de relatos dessa época, onde o escotismo era trazido ainda mais fiel à realidade criada por Baden Powell em 1907, por sua proximidade histórica e temporal.

## CONCLUSÃO

Outrossim, conclui-se que num Brasil de tantas mudanças e jogos políticos, a educação não poderia ser diferente. Afinal, ainda no início do século XX, estávamos passando por uma crise do regime e das ideias liberais, que era diretamente relacionada ao agravamento da questão social. Este era o cerne da questão política e a preocupação no sentido de agregação de massas. A necessidade de que a política reforçasse o controle e reintegrasse a sociedade trouxe a germinação das ideias nacionalistas e os ideais de direita vieram da Europa e foram reinterpretadas em nosso país. A visão era que o fortalecimento da nação estaria no resgate educacional dos valores, da moral, da ética e o apelo sentimental pela pátria e o solo natal.

Assim o Escotismo como movimento de crianças e jovens, com a colaboração de adultos, unidos por um compromisso livre e voluntário caiu como luva. Hoje, no Brasil, este Movimento de educação não formal, complementa o trabalho da família, da escola e da religião, e é interessado em contribuir para que o jovem assuma seu próprio desenvolvimento. É mais importante a formação de atitudes do que a aquisição de conhecimentos ou habilidades específicas. O Escotismo tem como base a crença na família, raiz integradora da comunidade e centro de uma civilização baseada no amor, na verdade e na justiça. Por isso, eles fazem o possível para contribuir no caráter destes participantes, a fim de que ele cresça rumo a uma cidadania responsável, participante e útil.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BILAC, Olavo. Olavo Bilac e o Escotismo: trecho da conferencia realizada em Bello Horizonte em 26 de agosto de 1916. Oficinas Graphics do Jornal do Brasil: Rio de Janeiro, 1929.
- BOM MEYHI, José Carlos Sebe. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL, Decreto-Lei. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decretolei/1937-1946/Del8828.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/1937-1946/Del8828.htm)> Acesso em 16 out 2016

BRASIL, Escoteiros do. Método Escoteiro. Disponível em <<http://www.Escoteiros.org.br/metodo-Escoteiro/>> Acesso em 27 de jan 2006. Site oficial da União dos Escoteiros do Brasil

BRASIL, Escoteiros do. Movimento Escoteiro. Disponível em <<http://www.Escoteiros.org.br/o-movimento-Escoteiro/>> Acesso em 27 de jan 2006. Site oficial da União dos Escoteiros do Brasil

BRASIL, União dos Escoteiros. Estatuto 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.Escoteiros.org.br/arquivos/documentos\\_oficiais/estatuto\\_UEB\\_2011.pdf](http://www.Escoteiros.org.br/arquivos/documentos_oficiais/estatuto_UEB_2011.pdf)> Acessado em 22 out 2013.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos Souza. 2002

BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. A Escola dos Annales: 1929-1989 – a revolução francesa da História Geográfica. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. 4ed. São Paulo: Pioneira, 1993. Folhetim de divulgação do Movimento Escoteiro. 13º GE, São Paulo

GATTI JR, Décio. Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campina (SP): Autores Associados, 2002. p. 25-38.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. A História Nova. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a

- história das instituições educativas. In SOUSA, Cynthia Pereira de;
- CATANI, Denise Bárbara (Orgs.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 2006.
- MASETTO, Marcos Tarciso (Org.) Docência na universidade. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo. E.P.U. 1974.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Política Educacional Brasileira Cte Editora, São Paulo, 2005.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez, 1995.
- THOMÉ, N. Movimento Escoteiro: projeto educativo extra-escolar. Universidade do Contestado (UnC), Campus de Caçador (SC). Revista HISTEDBR On-line. Páginas 171-194. Campinas, 2006.
- WEBER, Eugen Joseph, França fin-de-siècle. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ZUQUIM, Judith & CYTRYNOWICZ, Roney. Notas para uma história do Escotismo no Brasil: a 'psicologia escoteira' e a teoria do caráter como pedagogia de civismo (1914-1937). Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 35, pp. 43-58, jul. 2002.



# AS FESTAS ESCOLARES NO GRUPO ESCOLAR PADRE DELFINO EM TIMON-MA

*Prof<sup>a</sup>. Ms. Elisângela Maria Silva<sup>1</sup>, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

As festas escolares, enquanto nosso objeto de estudo, é um dos aspectos que compõe a cultura escolar, sendo esse um conceito amplamente discutido no campo da educação. O termo cultura escolar nas pesquisas educacionais pode ser considerada recente, pois foi apenas em 1970, quando se acentuaram os debates sobre a crise educacional brasileira, que a cultura escolar foi realmente considerada objeto de investigação. Desde então a categoria cultura escolar tem assumido visibilidade na estruturação de eventos no campo educacional e tem subsidiado estudos historiográficos educacionais (FARIA FILHO, 2003).

Observa-se aspectos da Cultura Escolar segundo Julia, (2001, p. 25) destacamos:

Cultura Escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação – Teresina -SEMEC-PI/Secretaria Estadual de Educação do Maranhão- SEDUC-MA. elisangelamsilva2@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI. amparoferro@uol.com.br

das culturas que lhe são contemporâneas. 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.

O objetivo deste artigo foi desenvolver uma análise sobre as festas escolares do Grupo Escolar Padre Delfino em Timon, no Maranhão em suas diversas circunstâncias históricas, em busca de identificar seus vários objetivos, bem como compreender sua importância para a educação pública brasileira nesses vários momentos. Desse modo, o problema que norteou nosso trabalho foi: qual a função social, cultural, política e pedagógica atribuídas às festas escolares públicas brasileiras nos vários momentos da história.

As Instituições Escolares de um modo geral tornam-se ricos lugares de memórias, pelas fontes possíveis de serem encontradas em seus acervos e por sua cultura material e imaterial, que usados numa perspectiva pedagógica, ganham significados. (GATTI, 2002, p.35).

Assim, percebemos que as festas escolares expressam aspectos da cultura escolar, pois ao mesmo tempo em que é regida por normas, pelo ensinamento de condutas e conhecimentos, é também composta de práticas coordenadas com finalidades educativas. Portanto, as festas escolares são como um aspecto da cultura escolar, que se modifica de acordo com as épocas e as finalidades sociais, políticas e religiosas, também se transformaram e foram apropriadas pelos dirigentes de ensino, professores, alunos e sociedade em geral de diferentes formas no decorrer dos anos.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para analisar as questões centrais e atender aos objetivos norteadores da pesquisa realizamos um levantamento prévio de documentos na escola, pesquisa em sites sobre trabalhos já realizados sobre a cidade. Encontramos fontes iconográficas (fotos), de uma ex-aluna da primeira turma do Grupo Escolar Padre Delfino, além de acervos particulares de duas professoras, documentos escritos de acervo da escola, tais como: documentos históricos, boletim escolar, ponto

de frequência dos funcionários, projeto da construção do prédio escolar e portarias de autorização de funcionamento e de reconhecimento da escola, entre outros.

A investigação fez-se uso de fontes orais e iconográficas, recorrendo à memória de cidadãos timonense que exerceram à docência, os discentes, diretores e os funcionários ao longo das décadas desde a fundação e consolidação da instituição. Cabe salientar que a memória das pessoas que estudaram e trabalharam no estabelecimento remete às lembranças que, quando provocadas pela observação de fotografias ou de documentos históricos, dão a impressão de que o passado está presente e pode ser eternizado.

Nesse sentido, concordamos com Halbwachs, (1990, p. 29) ao afirmar de que é preciso que haja um testemunho para que um fato se perpetue e se torne memória para um grupo.

Para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação. [...] relação entre o testemunho do “eu” e o testemunho do “outro” deve ser harmoniosa no sentido de que ambos devem se entender como fazendo parte de um mesmo grupo e o evento vivido e recordado deve ser comum aos membros desse grupo.

Conforme Halbwachs, (1990) há, portanto, um novo aspecto para a noção de memória e apresenta então os quadros sociais que compõem a memória. Para ele, mesmo que aparentemente particular, a memória remete a um grupo; o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo na sociedade, já que nossas lembranças permanecem coletivas e são aguçadas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Assim unimos a visão das imagens às lembranças que existem em nós, uma vez que criamos e recriamos novas representações e nos apropriamos de fatos não vividos por nós, mas que passam a fazer parte do nosso acervo de lembranças.

Na cultura escolar percebe-se uma predominância em oportunizar algo além de pensar e agir dos modos da sociedade que proporcionam a aquisição de conhecimento e até mesmo habilidades extraídas dos processos formais da escolarização.

Consequentemente nosso embasamento teórico para investigação dos aspectos envolvidos na construção da história do Grupo Escolar Padre Delfino será intermediada pela Nova História Cultural por ser um enfoque que se adequa ao estudo oportunizando a utilização de fontes variadas, como relatos orais, escritos, a coleta, análise e sistematização de informações colhidas em depoimentos de pessoas-fontes, que estão sendo utilizados com o intuito de formar, organizar e conservar acervos documentais relativos à memória da instituição escolar.

De acordo com Le Goff (2003), a história das sociedades humanas e o estímulo científico ao descrevê-la e interpretá-la serão os dois cerne entre os quais se formam o conceito de história. Porque temos o tempo natural e cíclico das estações, a percepção da duração registrada pelos homens, a memória pessoal e coletiva que submete-se ao calendário, representando graficamente o passar do tempo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em nossa pesquisa tivemos a surpresa por tamanha organização de uma professora, até hoje guardar fotos de algumas placas de formatura<sup>3</sup> dos concludentes do Jardim de Infância Santa Filomena, então com prazer analisamos essas fotos que eternizaram a cultura escolar através da nobre recordação em guardar e lembrar com orgulho dessa conquista por toda a vida.

---

<sup>3</sup>Na verdade, segundo a própria docente, era um cartaz produzido pela professora Iracy Barros com cartolina e emoldurado tornando-se assim um Quadro e a diretora Maria do Socorro Ferreira Maranhão que levava para fazer a moldura.

**Figura 01** - Placa da 1ª Turma em 1962



**Fonte:** Acervo Pessoal da Professora Iracy Barros Moreira.

As fotografias escolares estão impregnadas de vestígios da cultura escolar. Elas retratam um conjunto de aspectos que caracterizam a escola como instituição, construídos socialmente pelos sujeitos na interação uns com os outros no âmbito da escola, constituindo a cultura escolar. Cada instituição de ensino possui a cultura escolar própria e em cada contexto da história a imagem fotográfica apresenta uma cultura contemporânea, atribuindo à cultura escolar um caráter histórico. Portanto, é esse caráter histórico da cultura escolar que é revelado pelas fotografias escolares” (ALMEIDA, 2011, P.65)

A professora Maria Gorete Feitosa Gonçalves em seu relato nos confirma que:

Ao longo de toda nossa trajetória escolar, temos a oportunidade de realizar diversas formaturas. Existem as formaturas de: Educação Infantil, Ensino Fundamental - término da oitava série ou nono ano, Ensino Médio - término do terceiro ano do ensino médio, e depois a de profissional, na faculdade. Com a Educação infantil não seria diferente, pois é o início de uma longa jornada escolar. Um começo muito dinâmico e feliz, que consideram as particularidades do mundo infantil e preveem um planejamento coerente com o que

sabemos sobre a criança, seus saberes e suas necessidades de aprendizagem.

Cada uma delas representa o término de uma etapa de nossas vidas e início de uma nova fase, aprendizados, novas experiências, entre outras coisas. O Jardim de Infância, hoje educação infantil era primeira formatura de todas, onde o aluno geralmente estava com seis ou sete anos de idade, e é realizada quando o aluno passa pelas séries iniciais, que era antes de se iniciar a primeira série do ensino fundamental, portanto, é realizada no Jardim.

**Figura 02** - Colação de Grau do jardim de Infância Santa Filomena no Grupo Escolar Padre Delfino



**Fonte:** Arquivo pessoal do da Professora Socorro Maranhão.

O nacionalismo era predominante na época da fundação da instituição pesquisada e a escola era um local onde as práticas nacionalistas eram realizadas em várias oportunidades. Como ocorria semanalmente, havia o hasteamento à bandeira com canto do Hino Nacional Brasileiro e o Hino à Bandeira, além de leituras de textos referentes à pátria e poesias elaboradas pelos próprios alunos. E segundo (Silva, 2015, p. 57)

Os rituais, celebrações e festividades que pertenciam ao calendário escolar eram comemoradas pela comunidade escolar e as festas que a instituição realizava, como bailes, festas juninas e desfiles contavam com a participação dos familiares de alunos. As festas ocupavam grande quantidade de tempo durante o ano letivo e os professores eram responsáveis por ornamentar a escola, a sala de aula, participar ativamente das comemorações, difundindo os valores cívicos e cumprindo as atividades previamente determinadas pelas autoridades educacionais. O desempenho dos alunos e dos professores era avaliado pelos diretores, coordenadores e sociedade em geral, conforme a qualidade das apresentações veiculadas nos dias festivos.

Para o entendimento de Silva (2009), as comemorações cívicas ou religiosas realizadas periodicamente são instrumentos de resistência ao esquecimento do passado, ou melhor, é a utilização do passado no presente, um entrecruzamento de tempos, espaços e vozes, fazem parte do mecanismo educativo que reiteram a memória dos educandos. Mais uma característica nada imparcial das festas, uma vez que ela tem a capacidade de eleger o que deve ser lembrado, alterar os sentidos do tempo emocional e cronológico dos sujeitos, inculcar subjetivações e ideias.

O civismo na escola percebemos que estava relacionado as atitudes e comportamentos que no dia-a-dia manifestam os cidadãos na defesa de certos valores e práticas assumidas como os deveres fundamentais para a vida coletiva, visando a preservar a sua harmonia e melhorar o bem-estar de todos, buscando aquele respeito aos valores, às instituições e aos semelhantes. Ele não se restringe ao amor à pátria, como forma única de vida, mas é um ato cívico, por estar respeitando às leis e à sociedade.

Podemos confirmar nessa passagem de Almeida, 2011, p. 88

Outras atividades comuns nas práticas escolares são aquelas referentes ao desenvolvimento do civismo, como as comemorações das datas cívicas e desfile cívico. A escola sempre aproveita suas datas cívicas para

estimular o desenvolvimento do espírito cívico e apresentar aos alunos partes da construção da história do país. Em determinada data cívica, realizam-se atividades comemorativas resgatando o contexto histórico relacionado e a implicação do fato na história do país. As datas cívicas na escola e na sociedade em geral sofreram um abalo devido a uma nova historiografia que mostrou que muitas destas datas e heróis nacionais – analise nosso hino nacional, um poema parnasiano sem sentido para quase todos nós – não passavam de propaganda e história forjada pela República e pelos Governos posteriores.

Além de todo esse arsenal ideológico e representativo que a festa tem, ela também altera a dinâmica da escola, indicando permanência e repetição, variando conforme a finalidade da comemoração. Era nessas festas que possivelmente percebemos a forte relação entre política, Igreja e o Estado, pois havia explicitamente a hierarquia, o preconceito e o compromisso com as elites. E, apesar de todo esse emaranhado, ainda assim, havia na festa o seu valor mais humilde, que seria da valorização das pequenas ações que envolviam a todos. Para Almeida, 2011, p.92:

Os desfiles cívicos, rituais cívico-patrióticos, legado dos grupos escolares, continuam incorporados às práticas escolares, ainda sendo enaltecidos e incentivados pelo poder público, são espetáculos de grande visibilidade social, e acontecem todos os anos em comemoração à independência do Brasil. Cada ano possui uma temática, na qual alunos, professores e funcionários empenham-se em desenvolver, apresentar e conscientizar a sociedade quanto a fatos históricos e a cultura vinculada ao tema. Assim como as demais atividades referentes à prática do civismo, o desfile cívico apresenta-se como um ritual dotado de muita ordem e disciplina.

O desenvolvimento dos valores cívico-patrióticos recebeu destaque nas escolas devido à ideologia do regime militar. A partir de 1971, com a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, assim como a Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde

como matéria obrigatória do currículo, além do Ensino Religioso. Assim como as demais atividades referentes à prática do civismo, o desfile cívico apresenta-se como um ritual dotado de muita ordem e disciplina.

O uso de um fardamento e a formação impecável se fazem presentes na foto 03, a escola demonstrava uma devoção à pátria, orgulho pelo país, era uma solidariedade entre as pessoas, sempre na busca da preservação dos princípios fundamentais e da constituição de um Estado organizado e com um trabalho exemplar para a coletividade, tornando-se práticas especificamente políticas de um país formando assim uma cultura.

**Figura 03** - Alunos perfilados do Grupo Escolar para o Desfile Cívico



**Fonte:** Arquivo pessoal do da Professora Socorro Maranhão

É uma recordação para a vida toda, as fotos dos desfiles cívicos da escola são lembranças, algo insubstituível, que celebra o passado e motivou por muitos anos o futuro, eternizando esse momento. Essa foto 04 demonstra a organização dos Jipes em fila trazendo alguns alunos como destaque fazendo daquela ocasião um momento de despertar em cada criança o sentimento de patriotismo, além de proporcionar um momento de integração entre a escola e a comunidade.

**Figura 04** - Os Jipes com as alegorias do Desfile



**Fonte:** Arquivo pessoal do da Professora Socorro Maranhão

## CONCLUSÕES

O cotidiano do Grupo Escolar foi marcado por alguns fatos, como as festas escolares, a abertura e o encerramento do ano letivo, as férias escolares. Através desses eventos foi possível estabelecer conexões e compreender os aspectos culturais vivenciados no interior da escola, servindo como fonte de um padrão cultural com vistas a uma reorganização de comportamento.

A escola tinha o objetivo, além do desenvolvido intelectual dos alunos, contribuir para o seu desenvolvimento físico e moral. As festas constituíam-se em oportunidades para a comprovação dos avanços alcançados pela escola no desenvolvimento das crianças, e era durante as festas que os estudantes demonstravam estes avanços apresentando bons desempenhos nas sabatinas, nas apresentações de ginásticas e nos torneios esportivos, inclusive, os hábitos de higiene eram exigidos dos alunos, os corpos também recebiam destaque, principalmente nas apresentações de ginástica, nos torneios esportivos e nos desfiles pelas cidades.

Além de serem momentos importantes para o aprendizado dos conteúdos, do civismo, da higiene, as festas escolares também visaram estabelecer princípios da educação estética da população. A educação estética refere-se às mais variadas formas de expressão artística, tais como canto, dança, música, literatura, teatro e trabalhos manuais,

bem como às formas de educar para produzir uma emoção estética. As festas deveriam dar visibilidade à modernidade, consolidar no espaço urbano novas atitudes e valores, como a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade, entre outros. As cidades precisavam ser percebidas não somente como locais de trabalho e de deslocamento, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo ao belo, da harmonia e da ordem.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História. Contemporânea do Brasil, 1989.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **Retrato da escola: estudo de imagens fotográficas do cotidiano escolar**. Rio Claro. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências - Rio Claro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área: Organizações Educacionais: Cultura e Subjetividade. 160f.

BURKE, Peter, **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 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*. Rio de Janeiro, 2000.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, Teresina, 1996.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006. 200p.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Tradução de Gizele de Sousa. In: Revista brasileira de história da educação. Nº 1 jan/jun.2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et all.] 5ª. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. 2004. 178p.

SILVA, C. M. C. de S. **História das práticas pedagógicas e cultura escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá- MS (1972-1987)**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, Marina Coimbra Barbosa da. **As Festas Escolares no Brasil: uma análise a partir da literatura sobre a temática e à luz da teoria crítica**. Marília, 2015. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMIRA, Vera Teresa. (orgs). **A Cultura Escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr – (Coleção Educação Contemporânea). 207p.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória.** Bragança Paulista: IFAN – CDAPH. Editora da Universidade São Francisco. EDUSF. 2000. 196p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação). 187p.



