

# Escritas de Si

## Memórias Escolares e de Formação Docente

Maria Neide Sobral • Yone Oliveira dos Santos • Sayonara Rodrigues Viana  
(ORGANIZADORAS)



  
Criação Editora

'ESCRITAS DE SI' - MEMÓRIAS ESCOLARES  
E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Organizadoras  
Maria Neide Sobral  
Yone Oliveira dos Santos  
Sayonara Rodrigues Viana

ISBN 978-85-8413-622-3  
[doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-622-3](https://doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-622-3)



**Criação** Editora

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes  
Christina Bielinski Ramalho  
Fábio Alves dos Santos  
Gilvan Rodrigues dos Santos  
Ítalo de Melo Ramalho  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Eduardo Oliveira  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

# Escritas de Si

## MEMÓRIAS ESCOLARES E DE FORMAÇÃO DOCENTE

**Maria Neide Sobral  
Yone Oliveira dos Santos  
Sayonara Rodrigues Viana**  
(ORGANIZADORAS)

Adir Freire Freitas  
Alisson Azevedo Gois  
Daniel Ferreira Barros de Araújo  
Edson Ulisses de Melo  
Jilmária Marques Ramos  
José Ronaldson Sousa  
Juceleide Borges Correia  
Maria do Carmo Déda Chagas de Melo  
Rejane Canário Pereira  
Patrícia Francisca de Matos Santos



**Criação** Editora  
Aracaju (SE) | 2025

Copyright © 2025, by Organizadoras

É proibido reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.  
A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Diagramação:  
Adilma Menezes

Revisor:  
Mateus Correia

Capa:  
Jorge Luiz Barros

Consultoria artística:  
Sayonara Rodrigues Viana

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Isadora Pelosi CRB-5/2059

E794 Escritas de si: memórias escolares e de formação docente / Organizadores: Maria Neide Sobral; Yone Oliveira dos Santos e Sayonara Rodrigues Viana. – Aracaju: Criação Editora, 2025.

268 p.: il. ; color.

E-book

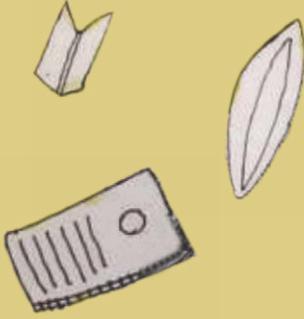
ISBN: 978-85-8413-622-3

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-622-3

1. Memórias. 2. Educação. 3. Formação docente. I. Sobral, Maria Neide (org.). II. Santos, Yone Oliveira dos (org.). III. Viana, Sayonara Rodrigues (org.). IV. Título

CDU: 37:929

*Dedicamos a todos e todas que, ao passarem pela  
ESCOLA, encontraram nela um lugar de acolhimento,  
de aprendizado e de crescimento pessoal.*



## APRESENTAÇÃO

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva<sup>1</sup>

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si (Delory-Momberger, 2008, p. 56)<sup>2</sup>.

**A**presentar o livro *‘Escritas de si’: memórias escolares e de formação docente* pelas minhas mãos e mente, que se encarregam de deixar aqui as marcas da leitura de 12 capítulos, que resultam de memórias, individuais e coletivas, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPED-Unit), significa materializar para o público leitor minhas apreciações. Tento, então, com satisfação e graça, abrir este caminho.

Neste livro, a organizadora, Profa. Dra. Neide Sobral, recuperou uma tradição quase perdida: a de propor produções textuais a partir das memórias dos alunos em sintonia com a disciplina ‘História da Educação’. Nesse sentido, a cada aluno foi dada a tarefa de ‘escrever sobre si’, enquanto sistemática avaliativa da disciplina. Essas produções se transformaram, na íntegra, no livro *‘Escritas de si’*.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”-Unesp, Campus Marília. Professor Titular I da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (Unit). E-mail: rony.nascimento@souunit.com.br - ORCID iD. <https://orcid.org/0000-0003-2195-9459>.

<sup>2</sup> DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Paulus; EDUFRN, 2008.

As condições de produção deste livro também envolvem aspectos editoriais e acadêmicos, dadas as possibilidades que oferecem para que essa contribuição chegue aos leitores. Também é necessário considerar o amadurecimento da História da Educação, que se insere duplamente enquanto disciplina escolar e campo de pesquisa, especialmente a partir do fim dos anos 1960 e início dos 70, com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no país (o da PUC-Rio, em 1965, e da PUC-SP, em 1969, foram os primeiros a se constituir), e dos anos 1980, com a criação do Grupo de Trabalho (GT – 2) ‘História da Educação’ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1984, e do Grupo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ (HISTEDBR), em 1986, fizeram crescer substantivamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil.

O primeiro capítulo que abre o livro, intitulado *O campo ‘minado’ da (auto)biografia: trajetória da disciplina história da educação*, de autoria da Profa. Dra. Neide Sobral, a autora sintetiza o transcorrer da disciplina, tendo em vista as escolhas epistemológicas, a seleção das referências bibliográficas, professores convidados (em grande parte amigos ameadados durante a sua trajetória de vida), entre outros aspectos.

O livro foi estruturado a partir de uma delimitação temporal, considerando as décadas em que os recortes das memórias foram narrados: a década de 1960 é composta pelos capítulos *Memórias do curso primário em Simão Dias (1963-1966)*, de Maria do Carmo Déda Chagas de Melo, e *Memórias de um ginasiano no movimento da juventude em Propriá (1962-1968)*, de Edson Ulisses de Melo; a década de 1970 é contemplada pelos capítulos *Minha trajetória escolar – itinerância e cultura escolar nos anos 1970*, de José Ronaldson Sousa, *A caminho da escola e da arte: lembranças estudantis da professora Neuma e de sua prática pedagógica no Colégio de Aplicação*, de Sayonara Rodrigues Viana, e *Cultura escolar e formação docente: uma jornada*

*de desafios e superação*, de Rejane Canário Pereira; a década de 1980 é composta pelo capítulo *Memórias de um professor em formação: a escrita de si e a subjetividade*, de Adir Freire Freitas; na década de 1990, situam-se os capítulos *Memórias escolares: o que vivi e aprendi no Educandário Menino Jesus de Praga (1990-1994)*, de Daniel Ferreira Barros de Araújo, *Memórias escolares: conflitos e oportunidades no ano de 1997*, de Alisson Azevedo Gois e, por fim, a década de 2000, composta pelos capítulos *Entre o aprender e o ensinar: desafios da alfabetização na minha jornada pelo magistério (1995-2000)*, de Jilmária Marques Ramos, *Telecurso 2000: contribuições de uma prática contextualizada para minha trajetória escolar*, de Juceleide Borges Correia, *Entre a escola e a docência: uma narrativa autobiográfica*, de Yone Oliveira dos Santos, e *Trajatória acadêmica na Universidade Tiradentes - 2002 a 2005*, de Patrícia Francisca de Matos Santos.

Os autores, formidavelmente, oferecem instigantes possibilidades de leitura, seja para os pesquisadores interessados em compreender o tema da (auto)biografia e sua interface com a História da Educação, seja para os das gerações passadas que vivenciaram muito do que é apresentado no livro, seja ainda, para a posteridade, que poderão conhecer aspectos do passado recente.

Apresentado, portanto, o livro *‘Escritas de si’*, enquanto um espaço privilegiado de circulação de memórias de professores que se aventuram pela escrita de si. Delory-Momberger (2008) nos convida a reconhecer o papel determinante da mediação narrativa nos processos de construção de si, de ordenar e de organizar a própria existência. Assim, dirijo-me aos leitores deste livro enquanto um leitor que também quer contar as experiências a partir do que li e, por fim, confesso que a escrita desta apresentação também deu forma às minhas experiências e um sentido que antes não tinha.

Aracaju, 22 de janeiro de 2025.

# SUMÁRIO

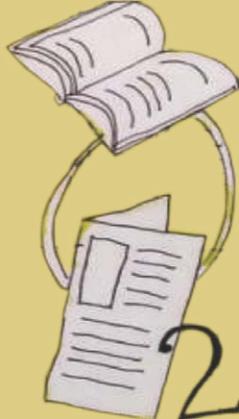
APRESENTAÇÃO	6
Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva	
<b>MEMÓRIAS ESTUDANTIS: DÉCADAS DE 1960 A 1990</b>	
O CAMPO 'MINADO' DA (AUTO)BIOGRAFIA: TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	12
Maria Neide Sobral	
MEMÓRIAS DO CURSO PRIMÁRIO EM SIMÃO DIAS (1963-1966)	54
Maria do Carmo Déda Chagas de Melo	
MEMÓRIAS DE UM GINASIANO NO MOVIMENTO DA JUVENTUDE EM PROPRIÁ (1962-1968)	73
Edson Ulisses de Melo	
MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR – ITINERÂNCIA E CULTURA ESCOLAR NOS ANOS 1970	94
José Ronaldson Sousa	
A CAMINHO DA ESCOLA E DA ARTE: LEMBRANÇAS ESTUDANTIS DA PROFESSORA NEUMA E DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO	111
Sayonara Rodrigues Viana	
MEMÓRIAS ESCOLARES: O QUE VIVI E APRENDI NO EDUCANDÁRIO MENINO JESUS DE PRAGA (1990-1994)	123
Daniel Ferreira Barros de Araújo	
MEMÓRIAS ESCOLARES: CONFLITOS E OPORTUNIDADES NO ANO DE 1997	137
Alisson Azevedo Gois	

## **MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: DÉCADAS DE 1980 A 2000**

- CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA JORNADA  
DE DESAFIOS E SUPERAÇÃO **147**  
Rejane Canário Pereira
- MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO: A ESCRITA DE  
SI E A SUBJETIVIDADE **184**  
Adir Freire Freitas
- ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO  
NA MINHA JORNADA PELO MAGISTÉRIO (1995-2000) **201**  
Jilmária Marques Ramos
- TELECURSO 2000: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA  
PARA MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR **221**  
Juceleide Borges Correia
- ENTRE A ESCOLA E A DOCÊNCIA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA **236**  
Yone Oliveira dos Santos
- TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE TIRADENTES – 2002 A 2005 **254**  
Patrícia Francisca de Matos Santos



## **Memórias Estudantis: Décadas de 1960 a 1990**



## O CAMPO 'MINADO' DA (AUTO) BIOGRAFIA: TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Maria Neide Sobral<sup>1</sup>

A 'escrita de si', termo cunhado pelo francês Michel Foucault, ao voltar-se para os estudos sobre a subjetivação e as práticas de cuidado de si, na década de 1980, orientou-me na escrita desse texto. Embora tenha surgido para iluminar as práticas de subjetivação nas sociedades ocidentais da Antiguidade, sua pertinência e atualidade atravessam o tempo e se mantêm fortemente presentes, sendo amplamente utilizada nas escritas contemporâneas, entendendo-as como técnicas que moldam os sujeitos. Foucault enfatiza que, na modernidade, a 'escrita de si' foi amplamente substituída por práticas confessionais ou por disciplinas científicas que objetivam o sujeito (como a psicologia). Ele critica essa transformação, pois acredita que a modernidade enfatiza o sujeito como um objeto de estudo, em vez de agente de sua própria transformação. Diários, meditações, notas pessoais, cartas, entre outros apontamentos, foram foco central da construção de técnicas de escrita que atravessaram o tempo, embora atualmente em outros formatos e outros suportes, como as escritas produzidas digitalmente. A 'escrita de si', segundo Foucault (2017), é, deveras, mostrar-se, expor-se, aparecer para o outro, bem perto dele.

---

<sup>1</sup> Maria Neide Sobral é professora aposentada da Universidade Federal de Sergipe e, atualmente, professora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade. E-mail: sssobral@gmail.com.

A ‘escrita de si’ sempre potencializa um exercício reflexivo, tanto para quem lê sobre o outro, quanto para quem escreve, seja no gênero literário biográfico, autobiografia ou em história de vida. Neste sentido, a ‘escrita de si’, aqui materializada, reflete sobre a História da Educação e como disciplina no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Esse processo produziu reflexões sobre o fazer e o pensar neste campo de conhecimento.

Este texto, portanto, se propõe a apresentar minhas memórias sobre a trajetória da disciplina ‘História da Educação’, ministrada a onze alunos, sendo nove do mestrado e dois do doutorado. Sendo um componente curricular optativo, os alunos eram vinculados às duas linhas do programa: ‘Educação e Comunicação’ e ‘Educação e Formação Docente’, interessados nas discussões gerais do conteúdo de um dos fundamentos da educação, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes.

Para tanto, apropriei-me do lastro da pesquisa de natureza (auto)biográfica para compor esse texto, trazendo à pauta uma discussão crucial para os estudos sobre educação: a história de seus objetos ou o objeto abordado historicamente. Utilizei estratégias didáticas voltadas para a leitura de textos, apresentação, exposição didática, discussão, realização de palestras, roda de conversa, visita a um museu e orientações individuais para a realização do trabalho final. Nesta direção, portanto, meu objetivo foi o de delinear, em linhas gerais, o percurso dado à disciplina, trazendo elementos singulares e significativos de sua realização, colocando nessas minhas memórias as memórias dos alunos, que foram registradas e postadas no *Google Classroom* e nas mensagens pelo *WhatsApp*. O uso do *Google Classroom* como ferramenta de memória coletiva permitiu um registro organizado das atividades realizadas, enquanto o grupo de *WhatsApp* facilitou uma comunicação mais imediata e informal, promovendo maior integração entre os participantes. Essas tecnologias contribuíram significativamente para a dinâmica da disciplina,

ampliando a interação e o compartilhamento de ideias entre os envolvidos.

Ademais, apresentei algumas referências que abordam esse tema: narrativas autobiográficas, na quais relacionam experiências; narrativa (auto)biográfica, história de vida e pesquisa-formação, voltando-se para as narrativas de vida e de formação que contribuem para a compreensão das trajetórias pessoais de estudantes, docentes e profissionais, de modo geral. Em seguida, trazer as memórias da disciplina, intercalada com as memórias produzidas pelos alunos, evidenciando como foi essa trajetória no âmbito da construção dos conteúdos e do trabalho final, como conclusão da disciplina.

### **(AUTO)BIOGRAFIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**

Ao escrever esse texto, o termo 'minado' surgiu com a força explicativa necessária para refletir sobre as auto(biografias) em geral e, em particular, na educação. 'Minado' aqui foi utilizado como uma metáfora atribuída às escritas dessa natureza, sempre permeadas de desafios, riscos, inquietudes e, também dilemas éticos, metodológicos e interpessoais. Essa complexidade evidencia fragilidades, limitações e muitas vezes impasses sobre o que revelar ou omitir, especialmente devido às tensões que sempre envolvem qualquer vida humana, marcadas por risos e dores, tramas e dramas, desejos e 'efeitos do real', realizações e frustrações. Nada é linear, nem segue uma sequência cronológica contínua entre nascimento, vida e morte, devido às intersubjetividades e anseios que envolvem a complexidade da existência humana.

Nesta direção, temos acompanhado a proliferação de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas de si, prosopografias, trajetórias profissionais e formativas, que têm enchido prateleiras das livrarias físicas e plataformas de vendas de livros e ebooks. Esse fenômeno nos revela que a vida humana, para além da visibi-

lidade e exposição provocadas pelos meios de comunicação e, em particular, pelas mídias digitais, agrega novos sentidos à existência humana. Contudo, esse foco tem se diluído em meio ao enfraquecimento de grandes utopias e de sonhos transformadores.

No campo da Educação, tem crescido uma vasta bibliografia sobre professores, estudantes e agentes educativos em geral. Nessas obras, percebe-se um olhar transversal sobre a escola, a cultura escolar e os complexos entornos institucionais daqueles que por ela passam. Entre nostalgias saudosas, sentimentos ambivalentes de vivências enriquecidas e problemáticas, distanciamentos e apagamentos de muitas lembranças, a escola, como ‘lugar de vida’, no sentido de Dewey (1979), tem sido arquivada em nossas memórias como uma etapa vencida, porém não esquecida.

Esse campo ‘minado’ das memórias escolares impõe-se pelos desafios epistemológicos, éticos e metodológicos que uma abordagem (auto)biografia exige. A ‘escrita de si’ e/ou do outro pressupõe o rompimento de fronteiras entre os limites do conhecimento científico e as vivências pessoais. Não é possível, sob uma perspectiva positivista, generalizar essas narrativas; ainda assim, elas podem e devem ser fontes válidas para o conhecimento acadêmico.

Os limites e os objetivos de se estudar o conhecimento produzido nessa abordagem exigem uma quebra de paradigmas. De um lado, atribui-se às memórias individuais e coletivas o papel de fontes privilegiadas para a compreensão dos fenômenos a serem estudados; de outro, permite-se a conexão com memórias apagadas ou esquecidas que emergem para atribuir e fortalecer determinadas análises sobre o objeto de estudo.

As (auto)biografias, em si mesmas, desenterram tensões muitas vezes amortecidas pelos documentos oficiais, o que exige um olhar apurado sobre o passado. Embora destinadas a desvelar o passado, essas narrativas carregam incertezas quanto à fidelidade dos acontecimentos, devido às diversas versões e interpretações que cada

fonte, cada palavra ou lembrança traz. Há, de fato, uma 'escrita de si' que possa ser enquadrada em uma determinada metodologia e método científico? Quais os limites e potencialidades das narrativas biográficas e/ou autobiográficas para o avanço do conhecimento nas Ciências? Narrativas (auto)biográficas sobre trajetórias escolares são ferramentas valiosas para compreender as experiências individuais no contexto educacional.

Escrever sobre o outro ou praticar a 'escrita de si' é uma tarefa difícil e complexa, que exige a quebra de fronteiras disciplinares. Essa prática requer uma multiplicidade de fontes e, historicamente, tem sido voltada para grandes homens e grandes feitos, sejam positivos ou negativos, endeusando ou condenando. Contudo, nem sempre essas narrativas se aproximam da vida real da personagem em sua complexidade e contradições. As narrativas (auto)biográficas permitem uma análise das vivências pessoais e oferecem *insights* sobre os processos de ensino e aprendizagem, especificamente sobre a cultura escolar, considerando o período e o lugar do percurso escolar de cada narrador.

As narrativas (auto)biográficas remetem a relatos de experiências vividas por uma pessoa, que são relatados por ela mesma (autobiografia) ou por outra pessoa (biografia). Procuram dar sentido aos acontecimentos de uma trajetória de vida, trazendo à tona lembranças guardadas, preservadas e, por vezes, esquecidas. Na educação, elas possibilitam ressignificar experiências de vida e práticas pedagógicas, desvelando desafios, dificuldades, conquistas e fracassos no processo de ensino (por parte dos professores) e de aprendizagem (por parte dos alunos). Os estudos (auto)biográficos representam uma forma de compreender trajetórias escolares e seus impactos nos desdobramentos acadêmicos e profissionais, potencializando reflexões que emergem das narrativas e desvelando a singularidade dos processos de formação.

## TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA: UMA 'ESCRITA DE SI' COM OUTROS

Apropriei-me da compreensão do termo 'trajetória', de Bourdieu (2006), que o entende como a relação entre a trajetória individual e um contexto social mais amplo. Essa perspectiva me permitiu intercambiar minhas memórias com as memórias dos alunos, dos autores e dos palestrantes, compondo a trajetória de desenvolvimento de práticas pedagógicas na disciplina História da Educação. De igual forma, aproximei-me da compreensão de disciplina como uma construção social e cultural, conforme André Chervel (1990), que aponta que as disciplinas, além de transmitirem conhecimentos científicos, moldam a cultura escolar e estruturam o currículo, fomentando identidades e práticas escolares específicas. Assim, o conceito de 'trajetória' aplicado à condução de uma disciplina acadêmica procura trazer à baila as memórias produzidas durante seu planejamento, realização e apreciação.

No Programa da disciplina História da Educação (2024), destaquei na apresentação os objetivos pretendidos:

A disciplina História da Educação busca abordar a pesquisa em História da Educação, situando-a no âmbito macro da História, sem perder de vista sua interface com a filosofia, a sociologia, a psicologia e outras ciências que contribuem para compreender a complexidade dos fenômenos educacionais. Os objetivos incluem a análise das principais tendências, métodos e fontes da pesquisa histórica em educação, bem como a exploração de cenários, tempos e espaços da história da educação, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Pretende-se contribuir para a problematização dos objetos de pesquisa dos discentes do ponto de vista histórico, visando responder ao questionamento: Quando e em que contexto se deu a emergência do problema a ser investigado?

Procurando tratar os temas/conteúdos a partir de questionamentos respondidos após leituras, discussões e pesquisas, o

propósito é oportunizar elementos básicos para a investigação no campo da História da Educação. Para aqueles focados nesse campo, o objetivo é aprofundar seus estudos; para os de outras áreas, busca-se refletir sobre a história de seus objetos, contextualizando e entendendo seus desdobramentos atuais.

Na condução da disciplina, iniciei com exposições sobre memória e história, embasadas em Le Goff (2003) e Certeau (2013). Esses conceitos foram fundamentais para a compreensão da história como um estudo sistemático e crítico dos eventos passados, baseado em evidências documentadas (arquivos, relatos escritos, artefatos etc.), buscando analisar e interpretar o passado de forma objetiva. Da mesma forma, a memória foi discutida como um conjunto de lembranças e experiências pessoais ou coletivas sobre o passado, influenciadas por emoções, valores e identidades culturais. A história e a memória se influenciam mutuamente: a primeira utiliza a memória para construir narrativas ricas, enquanto a segunda é moldada pelas interpretações históricas. Esses conceitos são essenciais para uma compreensão mais ampla do passado, oferecendo perspectivas complementares sobre como os eventos são lembrados e interpretados.

Também mencionei modalidades da História, como a História Cultural, História das Mentalidades, História do Imaginário, Micro-História e História Serial. Essas abordagens ajudam a potencializar o campo da História e suas interlocuções teóricas e metodológicas com a História da Educação. Como fundamento da Educação, a História da Educação utiliza dimensões (enfoques), abordagens (métodos e metodologias) e domínios (campos temáticos) para a construção do conhecimento (Barros, 2004).

Adotei uma abordagem problematizadora, questionando sobre o propósito da construção do saber histórico: seria para nos conhecer? Para entender as ações de gerações passadas? Para ressignificar

o presente a partir de estudos do passado? Ou para enfatizar aspectos de personagens, eventos ou instituições pouco trabalhados historicamente? A história, como elemento fundamental da humanidade, ilumina ou obscurece nossa trajetória no planeta. Na educação, preservar a memória educativa, ensinar sobre a História da Educação e pesquisar nesse campo tornam-se diretrizes essenciais para desconstruir e reconstruir o presente.

Baseei-me no conceito de ‘operação historiográfica’ de Certeau (2013), essencial para compreender o trabalho do historiador, seja ele de ofício ou um investigador da área de educação, como discutido por Saviani (2007). A operação historiográfica é composta por três elementos fundamentais: Prática do lugar - O contexto social e político em que o historiador está inserido, refletindo sua visão de mundo e a forma como escreve o conhecimento histórico; Construção do objeto - A maneira como o passado é estudado e o objeto filtrado pelo historiador, já que o passado não é diretamente acessível; e a Produção textual - A linguagem e as estratégias narrativas usadas para transformar análises em texto, conferindo uma dimensão discursiva com características da literatura e retórica.

Na escrita acadêmica sobre o ‘fazer histórico’, seguem-se tanto os cânones institucionais quanto as exigências da pesquisa histórica: explorar o acontecido, descrevê-lo, explicá-lo, ler as fontes e problematizá-las, para que o objeto de estudo seja relevante, engajado e inovador no campo da História da Educação.

Por fim, abordei a importância das fontes históricas no processo historiográfico. As fontes devem ser questionadas e criticadas, sejam elas documentos oficiais (legislação educacional, currículos, livros didáticos), periódicos (jornais, revistas, boletins), imagens (fotografias, gráficos, mapas, pinturas), registros orais (depoimentos, entrevistas, conferências), ou mesmo objetos e espaços como lugares de memória. É essencial argumentar sobre as escolhas das fontes e sua relevância para a abordagem do objeto de estudo.

Não é mera descrição das fontes, mas a busca de uma problematização em que o seu objeto se desvele necessário, engajado, pertinente, passível de ser investigado e que pode gerar um conhecimento histórico que amplie, revele, assinale, inove o campo da História da Educação. Assim, fui traçando uma reflexão sobre a construção do conhecimento em História da Educação, no cotejamento para uma possível elaboração de um objeto de estudo no âmbito desse fundamento em Educação.

Para transformar os objetos culturais produzidos por homens e mulheres em objetos científicos do historiador, é essencial refletir sobre as fontes. Questões como 'tenho fontes?', 'onde encontrá-las?' e 'quais são as melhores fontes para meu objeto de estudo?' tornam-se centrais. A problematização das fontes é uma etapa fundamental da operação historiográfica: elas devem ser questionadas e criticadas. As fontes podem incluir: Documentos oficiais - Legislação educacional, currículos, projetos político-pedagógicos, provas, livros didáticos e revistas pedagógicas; Periódicos - Jornais, revistas, boletins e anais; Imagens - Fotografias, gráficos, mapas, desenhos, esboços e pinturas; Registros orais - Depoimentos, entrevistas, palestras, conferências e *lives*; Arte e arquitetura - Música, esculturas, pinturas e espaços arquitetônicos que funcionem como lugares de memória, entre outros.

Além dos aspectos mencionados, foram discutidas questões metodológicas relacionadas ao fazer histórico, particularmente no campo da educação. Nesse contexto, foi dada voz aos alunos para a apresentação e discussão do texto de Eliana Marta Santos Teixeira e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001). Nesse texto, as autoras mapearam o campo da História da Educação, destacando especialmente como ele foi se formando ao longo da história, com ênfase no período a partir do século XIX.

Em consulta ao banco de dados de teses e dissertações da Unit, encontrei o trabalho acadêmico de Fábio Gomes Rocha, que apre-

senta uma proposta interessante de uso da Inteligência Artificial (IA) na pesquisa em História da Educação. Percebi que integrar esse conteúdo à disciplina, devido à sua temática atual, poderia ser um desafio, embora o trabalho tenha sido defendido há cinco anos. A temática da IA na educação tem sido discutida e investigada intensamente, com publicações que potencializam seus usos e refletem sobre suas limitações, especialmente nos aspectos éticos. O trabalho de Rocha, intitulado 'O uso da inteligência artificial para a pesquisa em história da educação: uma proposta de instrumento tecnológico', trouxe um conteúdo peculiar, como destaca Santos (05.09.2024):

A atividade proposta consistiu na leitura prévia da tese referenciada, complementada por uma explanação oral realizada pelo próprio autor, via transmissão simultânea pelo *Google Meet*, a turma pôde ouvir os apontamentos do Prof. Dr. Fábio Gomes Rocha, levantando dúvidas sobre o objeto discutido: a inteligência artificial aplicada à pesquisa em educação, com ênfase no instrumento metodológico desenvolvido em sua pesquisa.

É relevante pontuar que o trabalho acadêmico do autor foi submetido no ano de 2020, em um contexto marcado pelos primórdios da pandemia de COVID-19, período em que os serviços educacionais enfrentaram um processo de virtualização devido ao distanciamento social. O uso de ferramentas tecnológicas, especialmente as inteligências artificiais, revelou-se uma proposta inovadora para o campo da pesquisa em educação, tanto em aspectos teóricos quanto práticos. Nesse contexto, o Prof. Fábio desenvolveu o Sistema de Pesquisa para Educação (SPedu), uma ferramenta voltada à gestão documental por meio da recuperação de informações utilizando IA.

O SPedu foi apresentado como uma ferramenta de código aberto, na qual a inteligência artificial opera na extração de informações, especialmente visuais, permitindo que o usuário realize classificações para consulta posterior. Um exemplo

demonstrado foi o uso da ferramenta para tratar imagens de livros e jornais antigos, que apresentavam baixa qualidade e alterações de cores; o sistema possibilitou o tratamento dessas fotografias, a identificação de caracteres e até a reconstituição de possíveis figuras contidas nos materiais.

Diante das dúvidas levantadas pelos colegas, o Prof. Fábio fez um adendo sobre inteligências artificiais em geral, abordando os seguintes pontos: as opções disponíveis no mercado, aplicações voltadas à pesquisa, funcionalidades oferecidas, especificidades de dispositivos para acesso e download, questões éticas relacionadas à pesquisa (como a problematização da autoria compartilhada) e a relevância da construção de bons *prompts*. Ele destacou, ainda, a existência de uma engenharia específica voltada para esse setor, conhecida como engenharia de *prompt*.

Por fim, o autor mencionou que a ferramenta, por ser de código aberto, encontra-se em constante processo de alteração, modificação e aprimoramento por parte de outros pesquisadores. Ele também destacou que o SPEDu está sendo aplicado pela Secretaria da Fazenda de Sergipe como suporte para atividades do órgão.

Remeteu Melo (05.09.2024), a respeito do referido evento e, em particular, ao trabalho de tese do palestrante:

A pesquisa lança um novo olhar, contribuindo com os educadores que, cada vez mais, se preocupam com os avanços cibernéticos e as novas tecnologias, os quais se impõem como uma onda avassaladora. Esses avanços exigem dos educadores novas perspectivas diante das transformações nos modos de ensinar e pesquisar, forçando-os a abandonar, gradualmente, as tecnologias tradicionais e métodos que não mais se ajustam aos tempos atuais.

As plataformas digitais, impulsionadas pelas inteligências artificiais, têm facilitado as pesquisas não apenas nas ciências humanas, mas também nas ciências exatas, influenciando

áreas como química, física e biologia. Esse cenário tem permitido avanços antes inalcançáveis, possibilitando o enfrentamento de problemas que demandam soluções urgentes, como os evidenciados pela recente pandemia.

Essas e outras apreciações validaram a palestra do professor Fábio Rocha, abrindo uma compreensão maior para a potencialidade da IA nas pesquisas em História da Educação.



**Imagem 1** - Professor Fábio, no Google Meet, 05.09.2024.

**Fonte:** Turma de História de Educação.

Em um novo encontro da turma, foram discutidos textos que tratam da cultura escolar. Nessa direção, as leituras indicadas foram Dominique Julia (2001) e Fabiany de Cássia Tavares Silva (2021). A perspectiva histórica apresentada nesses textos mostrou-se essencial para os alunos, especialmente para a escrita de seus trabalhos finais.

No primeiro texto, Dominique Julia compreende a cultura escolar como um conjunto de normas que define os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas, além de um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Essas normas e

práticas estão alinhadas a finalidades que variam de acordo com as épocas, podendo ter propósitos religiosos, sociopolíticos ou simplesmente de socialização.

Já no segundo texto, Fabiany Silva destaca aspectos que caracterizam a cultura escolar, definindo a instituição escolar como um ambiente com uma cultura própria, composta por práticas e representações específicas. A autora assinala: “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (Silva, 2021, p. 204). Sousa (17.09.2024) expôs:

A autora aborda a cultura escolar como algo em constante movimento de construção do ser humano, muito além do espaço físico da sala de aula, mas também abordando estes espaços como fontes de significados e produtores de valores dentro de uma tradição cultural. Fabiany de Cássia contrapõe conceitos de cultura da escola e cultura escolar através de estudos de Jean-Claude Forquin. Esta cultura escolar é o conjunto de saberes organizado, didatizado, base consagrada de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. Nesta base de cultura estão elementos como cultura científica e popular, erudita ou de massas. O que muito me instigou no artigo foi (re)pensar o espaço escolar como uma dimensão simbólica e semiótica num sistema de valores e discursos, segundo a autora, inerentes a uma tradição cultural como: pátio, muros, espaço de recreação, salas de aula, enfatizando a arquitetura que agrega tantos signos e referências humanas no tempo. Impossível ler este trecho e não nos remeter ao(s) espaço(s) de nossa formação, as mais remotas, seu recorte cronológico em que somos não só alvos de saberes planejados, mas também agentes em aprendizado. O artigo aborda essa cultura escolar que revela uma civilização em determinada época, suas simbologias e comportamentos, modos pedagógicos e de conhecimento muito mais amplos que mero lugar de aprendizado. Espaço que mais que expressão estética, é canteiro farto

para pesquisas, lugar de tradições e significados socioculturais atuantes, enfoque ideológico e não neutro.

Os textos dialogam ao abordar a estruturação do que se entende por escola, suas práticas, valores e normas, oferecendo uma base sólida para compreender a história da educação e os processos que a permeiam.

Na apreciação dos textos escritos:

O autor [Julia] faz um vigoroso percurso pela cultura escolar sem evidentemente excluir os períodos temporais em que ela se revela. Estuda o período compreendido entre os séculos XVI e XIX: razões de competência no plano epistemológico. Parte da divisão em 3 partes de seu objeto: a primeira via é o interesse pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (Sousa, 12.09.2024).

A fundamentação teórica presente nos textos [Julia e Silva] foi de suma importância para ampliar os caminhos da pesquisa em História da Educação. Esses textos contribuíram significativamente para uma mudança de postura em relação à minha escrita sobre o artigo da vivência escolar. Ao pautar pontos que, por vezes, não são devidamente interpretados, os textos contribuíram para um novo olhar sobre as escolas onde tive minha trajetória escolar. As pequenas brincadeiras, os diálogos, a arquitetura escolar, não somente os manuais, mas as práticas das professoras, os valores presentes em cada instituição, foram mais bem observados por mim na reescrita da primeira etapa de apreciação das fontes (Araújo, 12.09.2024).

Nessa direção, Correia (12.09.2024) ressalta os elementos de grande importância para os estudos em História da Educação:

Partindo do texto, pude perceber uma interatividade e complementaridade com o outro texto sugerido para leitura em muitos pontos. Este trouxe dois aspectos importantes a considerar: o tempo e o espaço escolar na compreensão da cultura escolar. Não havia refletido sobre a profundidade da organização do tempo, tanto dentro quanto fora da sala de aula e da própria escola, e como essa organização pode estar relacionada à cultura escolar e à cultura de uma civilização.

No dia 19 de setembro de 2024, foi realizada uma mesa-redonda intitulada 'Intelectuais: Objetos e Fontes na Pesquisa em História da Educação', que contou com as presenças dos professores Josefa Eliana de Sousa, Danilo Mota de Jesus e Ane Rose de Jesus Maciel. Em trajetórias singulares, os participantes compartilharam seus percursos de pesquisa, contribuindo significativamente para a compreensão da história das instituições e dos personagens que foram objeto de seus estudos.

A professora Josefa Eliana, ex-colega da Universidade Federal de Sergipe, do Departamento de Educação, com quem compartilhei momentos marcantes ao longo da carreira, revelou importantes aspectos de sua trajetória acadêmica. Tive a oportunidade de participar de diversas bancas orientadas por ela, bem como de interlocuções produtivas em bancas de mestrado e doutorado de seus orientandos, incluindo Ane Rose e Danilo Mota, que também contribuíram para ampliar o diálogo em nossa área de estudo.

A professora Ane Rose de Jesus Santos Maciel expôs os desafios e os achados de sua tese de doutorado, intitulada 'Sob a tutela moral e dos auspícios da ordem: a trajetória de Dom Luciano José Cabral Duarte no Conselho Federal de Educação (1968-1986)'. Destacou, em especial, as questões relacionadas às fontes e análises realizadas, além do arcabouço teórico que fundamentou sua pesquisa. Sua apresentação evidenciou a relevância de Dom Luciano no Conselho Federal de Educação, ressaltando sua participação ostensiva no ce-

nário cultural de Sergipe. O recorte feito pela autora enriqueceu os debates da disciplina, especialmente no que tange ao cotejamento de fontes e às análises críticas realizadas, potencializando os conteúdos trabalhados em aula.

Nas colocações dos alunos:

A primeira explanação foi realizada pela Profa. Dra. Ane Rose, que apresentou o tema “Sob a tutela da moral e os auspícios da ordem: a trajetória de Dom Luciano José Cabral Duarte no Conselho Federal de Educação (1968-1986)”. O aspecto mais instigante da palestra foi a descoberta de facetas desconhecidas sobre o sergipano, destacando sua importância para a educação em Sergipe e no Brasil, especialmente sua influência no Conselho Federal de Educação e na criação da disciplina Educação Moral e Cívica.

Outro ponto interessante sobre esse personagem foi identificar que ele pode se tornar um excelente objeto de estudo, dado que existem lacunas em sua história ainda pouco exploradas. Um exemplo citado foi sua efetiva participação na criação do Museu de Arte Sacra de São Cristóvão (SE), tema ainda pouco investigado pela academia.

A professora Ane Rose utilizou conceitos epistemológicos de Jacques Maritain e Henri Bergson para explorar a filosofia moral, além de teorias de Pierre Bourdieu para estudar trajetória, campo religioso, capital social e cultura. Também foram utilizados os trabalhos de Jean-François Sirinelli (1996 e 1998), Julien Benda e Norberto Bobbio, abordando o papel do intelectual (Santos, 19.09.2024).

Inicialmente, a Profa. Ane Rose Maciel apresentou uma análise sobre a trajetória do intelectual Dom Luciano José Cabral Duarte no Conselho Federal de Educação (CFE), entre os anos de 1968 e 1986, buscando compreender os processos históricos que marcaram sua atuação nesse espaço. Sua exposição abordou, ainda, as ações de Dom Luciano na organização e estruturação curricular da disciplina Educação Moral e Cívica, formuladas a partir do Parecer 94/71. Para realizar essa análise,

foi necessário examinar a organização e o funcionamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica e da Escola Superior de Guerra (ESG), compreendendo que esses órgãos desempenharam papéis fundamentais no controle e na manutenção da disciplina, além de fiscalizarem e distribuírem livros didáticos e manuais de treinamento para professores de Educação Moral e Cívica (Viana, 19.09.2024).

A professora Maciel também apresentou sua tese biográfica sobre Dom Luciano José Cabral Duarte, detalhando o percurso metodológico, os objetivos, os resultados, as observações e as fontes utilizadas em sua pesquisa. Sua apresentação destacou a responsabilidade envolvida em um estudo biográfico como esse, incluindo a atenção necessária aos detalhes implícitos em documentos como cartas e registros. Ao revelar aspectos da vida profissional desse religioso que eram pouco conhecidos, Maciel evidenciou a sagacidade necessária para buscar e analisar fontes. A credibilidade e a profundidade de um trabalho acadêmico estão diretamente relacionadas à qualidade dessa investigação (Correia, 19.09.2024).

Em seguida, o professor Dr. Danilo de Jesus da Mota centrou-se na leitura de jornais como fontes, destacando sua relevância como registros diretos das experiências ao longo do tempo. Durante seus estudos sobre o curso de Odontologia em Sergipe, tanto no mestrado, quanto no doutorado, ele enfatizou os desafios enfrentados na busca de fontes, utilizando-se de uma ampla diversidade delas: diários escolares, que servem como relatos pessoais de cada aluno, registrando frequência, desempenho e outras informações; conteúdos e práticas pedagógicas dos professores, oferecendo uma visão singular do ambiente escolar; além de fontes orais e legislação, ressaltando suas conexões com as práticas educacionais.

O professor também demonstrou como as fotografias e a leitura crítica realizada sobre elas contribuíram significativamente para

suas investigações. Ele trouxe dados que evidenciam a necessidade de consultar obras publicadas, como livros, ensaios e artigos acadêmicos, de diferentes gêneros, para uma maior aproximação da instituição e de seus personagens históricos. Além disso, destacou a relevância das correspondências pessoais, como cartas trocadas entre intelectuais, como exemplo de fontes valiosas para a pesquisa.

O professor fez uma apreciação cuidadosa dos jornais como fontes de pesquisa, destacando que, desde o século XIX, esses veículos têm sido importantes para abordar questões educacionais, apresentando materiais sobre reformas educacionais, opiniões e outros temas pertinentes a cada período. Ressaltou, no entanto, a necessidade de análises críticas de seus conteúdos, pois, em geral, suas narrativas são moldadas por posições políticas às quais os jornais estão vinculados.

Na apresentação do Prof. Dr. Danilo Mota (Unit), foi oportuno abordar intelectuais como objeto de pesquisa, dado o papel crucial que desempenharam na história da educação, influenciando teorias pedagógicas e a formação de opinião. A análise de intelectuais envolve não apenas o estudo de suas biografias e obras, mas também sua inserção nos debates educacionais, culturais e políticos de suas épocas.

Documentos como obras publicadas, correspondências pessoais, discursos, conferências, e jornais — que frequentemente publicavam editoriais sobre reformas e políticas educacionais — foram destacados como fontes essenciais. As fotografias, por sua própria natureza visual, capturam contextos, significados e simbologias de seu tempo. Além disso, por serem registros visuais, expõem valores da sociedade, as transformações nas estruturas educacionais e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

A Metodologia Qualitativa de Análise Fotográfica foi apresentada como um recurso surpreendente, capaz de identificar contextos históricos, tecnologias utilizadas e mudanças

sociais refletidas nas imagens. Diários escolares também foram apontados como importantes referências para a história da educação, contendo relatos pessoais dos alunos, vivências diárias, progressos acadêmicos e interações sociais. Esses documentos revelam, ainda, as práticas pedagógicas oferecidas aos estudantes.

O Prof. Dr. Danilo Mota destacou a frase: “A história, a origem e a cultura são as raízes de um povo. Sem elas, o povo perde o sentido de quem é, de onde veio e para onde vai” (Pereira, 19.09.2024).

A mesa-redonda foi extremamente produtiva, e a apresentação que mais gerou identificação para mim foi a do Prof. Dr. Danilo Mota, principalmente pela relação entre objeto e fonte na área da saúde, já que minha formação é em enfermagem. Além disso, foi citado o Dr. João Garcez, odontólogo e um dos participantes, junto com o Dr. Augusto Leite, na fundação do Hospital de Cirurgia, onde trabalhei por mais de dez anos (Gois, 19.09.2024).

Por fim, a professora Dra. Eliana Souza falou sobre as justificativas possíveis para a escolha de determinados objetos na área de História da Educação, como a história da vida acadêmica, interesses sobre a vida profissional ou pessoal de determinados sujeitos que podem ser alunos, professores ou qualquer outro ator do campo da educação do passado. Tratou dos objetos de estudo, das fontes e dos desafios enfrentados em cada investigação.

No painel abaixo, as principais obras apresentadas, em formato de livros: (1) “A cartilha de Barnabé”, publicado em 1996, trata da rede pública municipal de ensino de Aracaju, compreendendo os aspectos legais, políticos e sociais na gestão de Conrado de Araújo, no período de 1959 a 1963; (2) “Catálogo das escolas públicas municipais de Aracaju”, no qual apresenta dados de cada escola, bem como uma biografia do patrono ou patronesse, traçando a estrutura administrativa-orga-

nizacional da Secretaria Municipal de Aracaju; (3) “Nunes Mendonça: um escolanovista sergipano” - Fruto de sua dissertação de Mestrado e publicado em 2003, na linha biográfica sobre o político, professor e divulgador dos preceitos escolanovistas no Instituto de Educação Rui Barbosa, em particular, e em Sergipe através de publicações e palestras; (4) “O Programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano” - Publicado em 2012, fruto de sua tese de doutorado realizado na PUC-São Paulo, já com uma segunda edição, em 2020; (5) “História e Memória da Universidade Federal de Sergipe - Narrativa do processo de implantação da referida instituição, na chamada cidade universitária, o crescimento acadêmico e sua expansão, interiorizando-se por meio de campi e do ensino a distância. O período tratado foi de 1968 a 2012, atualmente procura atualizar para uma segunda edição; e, por fim, (6) “Da pintura ao memorial: Universidade Federal de Sergipe pelo olhar do pesquisador do GRPHS”, como organizadora junto com Salim Silva Souza, apresenta abordagens comprometidas com o fazer do historiador, espelhando a diversidade e o interesse do referido grupo, na produção intelectual e no compartilhamento de saberes.



**Imagens 2 a 7** - Capas de livros publicados pela Dra. Eliana Souza.

**Fonte:** Fotos da autora.

O interessante foi o trajeto feito pela professora em relação à sua caminhada como pesquisadora e autora. Fez uma retrospectiva dessas ações ao longo de sua vida acadêmica, trazendo os materiais em formato de livros que publicou sozinha e com outros autores. Cada livro foi apresentado, contando um pouco de sua história.

Foi honrosa a participação da Professora Dra. Eliana Souza. Em seu livro *A Cartilha do Barnabé*, que traz como tema “Educação pública municipal de Aracaju”, num período representativo do estado populista, e que traz como objetivo investigar o funcionamento da rede pública municipal de ensino, compreendendo seus contornos legais, políticos e sociais na gestão do prefeito José Conrado de Araújo – 1959 a 1963.

Aqui a autora nos apresenta as diversas fontes de pesquisas, tais como: ofícios, portarias, decretos de criação de escolas, decretos de funcionamento de estabelecimentos de ensino, projetos de lei do Arquivo Público de Aracaju, Arquivo da Administração Pública Municipal, Arquivo da Câmara de Vereadores, Arquivo da Secretaria de Governo e de algumas escolas. O Livro *Catálogos das Escolas Municipais de Aracaju*, uma produção financiada pela Semed, dentre as fontes de pesquisa para a construção da primeira obra, mencionadas pela autora anteriormente, nesta fora acrescidas as pesquisas nas fontes que dão a nominação das escolas e a biografia dos homenageados, jornais, fotos, entrevistas, pesquisas e visitas constantes do catálogo, departamento da Semed e arquivos ou lugares de memória.

Na obra *Nunes*, um escolanovista sergipano, a autora informa ter como objeto de sua pesquisa, um estudo biográfico sobre o político, professor do ERB e divulgador do escolanovismo em Sergipe – José Antônio Nunes Mendonça. Em que tomou por fonte de pesquisa Atas, Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa de Sergipe, Ofícios, Decretos, Fotos concedidas pela família de Nunes Mendonça, Cartazes, Cartões, Telegramas e livros do Acervo de Nunes preservados pelo irmão.

Conforme afirma a autora, a obra *História e Memória: Universidade Federal de Sergipe. 1968-2012*, foi a pesquisa que mais exigiu dela. Uma obra por certo profunda e arraigada de suas próprias lembranças pelo convívio com a Instituição.

Das fontes buscadas, citou: Ata, escritura, estatuto, ofício resolução, discurso, plano, planejamento, proposta, projetos, catálogos, relatórios, mensagens apresentadas à Assembleia

Legislativa de Sergipe, fontes digitais, jornais, fotos, chaveiros, entrevistas com ex-alunos, professores, reitores, funcionários da UFS.

Apresenta ainda os acervos: IHGSE, APES, Biblioteca Pública Ephifânio Dórea, Arquivo Central da UFS, Arquivos de Departamentos da Instituição, Cultart, Museu do Homem Sergipano, Museu de Arqueologia de Xingó, e acervos de particulares (Pereira, 19.09.2024).

A apreciação geral da mesa-redonda foi feita por Chagas de Melo (19.09.2024):

Destaco que a metodologia aplicada foi eficiente, pois a mesa-redonda e os debates me oportunizaram analisar a importância das fontes e dos objetos de uma pesquisa científica, bem como o registro da História e Memória da Educação.

Foi gratificante não apenas ampliar meu conhecimento, mas também refletir sobre a relevância das fontes como matéria-prima para pesquisas científicas. Além disso, os debates possibilitaram estabelecer uma inter-relação com a nossa realidade cultural e intelectual.

Outro aspecto importante foi o conhecimento do acervo catalogado sobre a Educação Municipal, com as publicações de livros apresentadas pela Dra. Josefa, que, inclusive, denunciaram os descasos na conservação desses documentos.

Tais discussões me levaram a destacar vários pontos que considero fundamentais. Ressalto ainda que as exposições em aula, realizadas pelos autores das teses — Dra. Ane Rose, Dr. Danilo e sua orientadora, Dra. Josefa —, foram didáticas, atuais e aplicáveis à nossa prática educativa, independentemente da profissão.

Por oportuno, destaco o alinhamento pedagógico dos temas abordados com os conteúdos desenvolvidos na disciplina História da Educação, ministrada pela Professora Neide Sobral.

Concluo citando o patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”



**Imagem 8** - Encerramento da Mesa Redonda (19.09.2024).

**Fonte:** Arquivo da turma.

As informações e sugestões oferecidas pelos pesquisadores na mesa-redonda foram de grande relevância acadêmica, não apenas por razões de ordem metodológica, ao mostrar como se configura a pesquisa em História da Educação, mas também pela escolha dos objetos de estudo e sua importância para a compreensão de determinados períodos históricos da vida cultural e educacional em Sergipe.

Na sequência da disciplina, procurei fazer uma retrospectiva sobre alguns marcos da História da Educação, abrangendo elementos desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, seguindo as construções históricas consagradas pela historiografia, como cenário necessário para as discussões dos próximos temas.

Do mundo antigo, destacaram-se alguns elementos da Paideia, o contexto da cultura helenística e a fusão da cultura greco-clássica com influências do Oriente, como Egito e Pérsia. A Paideia, entendida como um curso de estudos com foco nos *studia humanitas*, refere-se à formação integral do ser humano, englobando aspectos físicos, intelectuais e morais, e à capacidade de participar ativamente da vida política e social da *polis* (cidade-estado grega). Foi analisado o legado da Paideia para a educação ocidental, bem como as diferenças entre a maiêutica e a Paideia. Nesse ponto, foi lido o texto de

Bortolini (2018) e um capítulo do livro de Cambi (1999), este último utilizado como literatura de apoio para compreender os contextos históricos e educacionais de cada época. Cita-se os seguintes registros a respeito do texto:

O texto resgata a grande contribuição dos gregos para a história da educação e da pedagogia no Ocidente. A noção de *paideia* é ainda um grande arquétipo presente nas teorias pedagógicas modernas, apesar das tendências pós-modernas e suas críticas às metanarrativas em favor das experiências líquidas e mutantes.

Acredito que a *Paideia* continua sendo o paradigma mais adequado para a busca de uma educação para o cidadão dos Estados constitucionais e democráticos na contemporaneidade. A nossa Constituição parece refletir esse modelo, ao dispor no art. 205, que a finalidade da educação é de desenvolver plenamente a pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho, embora sabermos que, na Grécia, a educação não era um “direito de todos” (Freitas, 26.09.2024).

O ideal da formação do homem grego deve ser entendido como um constructo que envolve a ética, a política e a estética objetivando a felicidade plena. Ou seja, o ideal de perfeição grega passa pela plenitude moral, pessoal e social. A *Paideia* tem um papel revolucionário na história da educação como elemento norteador desde então. O gérmen da filosofia da educação já se revela na *Paideia*, alinhavando ideais éticos e políticos na pólis. Aristóteles tão bem pensou isso: “a educação plena e integral do homem, o desenvolvimento subjetivo e social, a partir da natureza ética e identidade política”. Pensando criticamente, o esboço da educação a partir do berço grego é algo de elevado valor e entusiasmo conhecer esta formação, a despeito de todas as críticas e carências nos currículos atuais da Pedagogia. Rever esta faculdade com habilidade e junção de valores (pensadores), revendo como pode se adequar os cursos universitários às aspirações do mundo contemporâneo com

novas necessidades da Educação. Pensar na Paideia, no berço de construção do saber humano, rever valores e tecnologias, repensar a ação dos professores, o papel relevante da Pedagogia e suas novas inserções na sociedade contemporânea. Enfim, elevar seu valor cultural e social (Sousa, 04.10.2024).

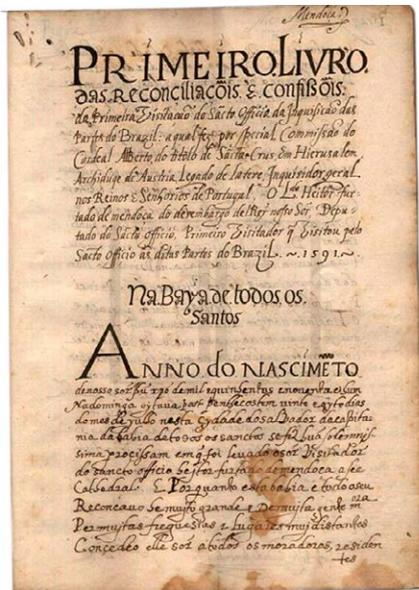
Na abordagem da História da Educação na Idade Média, discutiu-se como a Paideia greco-romana foi transformada em Paideia Cristã, destacando também a emergência da escolástica. Nesse contexto, convidamos a Profa. Dra. Ana Cláudia de Ataíde Almeida Mota, que realizou uma palestra intitulada 'História da Educação Medieval – Manuscritos como Fontes'.

Ao iniciar sua fala, a professora trouxe a seguinte definição pessoal: “Apaixonada por mim. Mulher. Mãe. Esposa. Amante do conhecimento profissional. Todos os dias recebo 24 horas de presente e posso decidir o que fazer com elas.” Essa introdução destacou sua visão de vida e paixão pela docência. Meu encontro com a professora ocorreu durante minha participação no Núcleo de Desenvolvimento Docente, onde ela é membro ativo. Tivemos a oportunidade de conversar sobre seus trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado, o que despertou meu interesse por suas pesquisas. Posteriormente, ao realizar uma leitura de sua tese, fiquei encantada com o volume de fontes levantadas, em grande parte transcritas de manuscritos medievais. Assim, surgiu a ideia de convidá-la para contribuir com a disciplina.

Na palestra, realizada em 3 de outubro do ano referido, a professora apresentou sua tese intitulada 'Confessar em segredo: edição e estudo de um Livro de Confissões quinhentista (Inquisição de Lisboa, Livro 777, Salvador Bahia 1591-1592)', defendida em 2018. Ao se debruçar sobre o primeiro livro das Reconciliações e Confissões, elaborado por ocasião da primeira visitação do Tribunal do Santo Ofício ao Brasil, na Bahia de Todos os Santos, ela utilizou uma perspectiva filológica para analisar os manuscritos, traduzi-los e contextualizá-los historicamente. A professora examinou o rol de crimes

anotados no documento, analisando a escrita do códice e a estrutura formal das confissões registradas.

O ponto de aproximação desse estudo com a disciplina foi sua abordagem multidisciplinar e a potencialidade de aplicação no campo educacional, especialmente em períodos históricos em que a forma escrita exigia conhecimentos específicos para possibilitar a leitura, tradução e interpretação dos registros.



**Imagem 9** - Primeiro Livro.  
**Fonte:** Mota (2018, p. 368).

||1v.||  
PRIMEIRO .LIVRO.  
DAS RECONÇILIAÇOIS .E. CONFISSOIS.  
da Primeira Visitaçao do Sancto Officio da Inquisiçao das Partes do Brazil: a qual fez por special Comissao do Cardenal Alberto. do titulo de Sancta Crus. em Hierusalem Archiduque de Austria. Legado de Latera. Inquisidor geral nos Reinos e Synchronos de Portugal. O L. Heitor Parado de mendoça. do desembargo del Rey nosso Senhor. Deputado do Sancto officio. Primeiro Visitador q. Visitou pelo Sancto Officio as ditas Partes do Brazil. ~. 1591 ~.  
Na Baya de todos os Santos  
ANNO DO NASCIMENTO  
denosso senhor Jesu christo de mil e quinhentos e nouenta e hum Nadominga oytava post penthecostem uinte e oyto dias do mes de yulho nesta cydade do salvador dancapitania da bahia de todos os sanctos se fez huma solemnissima procissam em que foi leuado o senhor Visitador do sancto officio heitor furtado demendoça a see Cathedral. e Por quanto esta bahia e todo oseu Reconcauo he muito grande e Demuita gente moradora Por muitas freguesias e Lugares muj distantes Concedeo elle senhor a todos os moradores, residen tes

Sendo o estudo inserido no campo linguístico, a autora explicitou cada conceito, abordando os desafios enfrentados e o processo de materialização de sua pesquisa com fontes primárias. Esse tipo de estudo exige do pesquisador habilidades e saberes específicos para realizar a leitura, traduzir literalmente e interpretar os manuscritos. Santos (11.12.2024) fez o seguinte apontamento:

A professora palestrante debruçou-se sobre o objeto de sua pesquisa de doutorado, a saber, a edição e o estudo do Livro de

Confissões quinhentista “Inquisição de Lisboa, Liv. 777, Salvador-Bahia, 1591-1592”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo.

A apresentação iniciou-se com a explicação sobre o códice de registros da inquisição durante sua atuação na cidade de Salvador, ainda no período colonial. A pesquisadora destacou os desafios de trabalhar com períodos históricos antigos, tais como o estado de conservação dos materiais, o perecimento de escritos, o uso de linguagem arcaica e de difícil compreensão, e as dificuldades de acesso aos manuscritos por conta das restrições impostas por seus atuais detentores. Além disso, ela enfatizou a necessidade de uma análise discursiva rigorosa, pois os relatos registrados nem sempre são fiéis às falas dos depoentes (neste caso, as pessoas investigadas pelos inquisidores).

Em seguida, a palestrante alertou para a cautela necessária na análise de manuscritos antigos, principalmente por sua escrita preferencial em outros idiomas, como o latim ou línguas indo-europeias e germânicas. Destacou que o trabalho com traduções e a definição de conceitos e categorias de análise exigem o uso de ferramentas confiáveis, mencionando, por exemplo, o Aulete Digital, dicionário online aceito pela Academia Brasileira de Letras.

A pesquisa apresentou um levantamento dos principais confessores, destacando que, na maioria dos casos, tratava-se de mulheres analfabetas acusadas de “pecados” relacionados à prática do judaísmo. A palestra também abordou a atuação do Santo Ofício na repressão à leitura de livros proibidos, os benefícios concedidos a delatores e as condenações aplicadas aos acusados.

No contexto da História da Educação, a palestra trouxe contribuições significativas ao destacar a prática da pesquisa a partir de manuscritos, ampliando a compreensão dos pesquisadores em formação. Este tipo de trabalho extrapola o campo da história tradicional, permitindo que se explorem os desdobramentos históricos e as transformações nas práticas, objetivos, métodos, instituições e sujeitos educacionais ao longo do tempo.

Por fim, a pesquisadora compartilhou seu exemplo pessoal para demonstrar como é possível conciliar a pesquisa acadêmica com responsabilidades laborais e pessoais. Ela alertou para a importância de buscar, caracterizar e interpretar fontes com rigor científico, mantendo zelo pela escrita, e destacou a necessidade de respeitar os prazos estabelecidos para a conclusão de cursos de mestrado e doutorado.



**Imagem 10** - Ana Cláudia, Maria Neide e os alunos da turma, 03.10.2024.

**Fonte:** Arquivo da turma.

Depois, em um outro encontro, o texto de Carlota Boto (2003), com o apoio de Cambi (1999), foi discutido, trazendo alguns elementos da Idade Moderna, particularmente, sobre o Iluminismo. Boto, em seu artigo, fala sobre como, desde a Idade Moderna, foi criado um projeto político e educacional que ajudou a formar os costumes culturais da civilização ocidental. A autora traz uma discussão sobre a estrutura da escola dentro de uma visão histórica social, trazendo aspectos da cultura escolar que se perdura até a atualidade. Boto fala da escola moderna e sua divisão de espaço e tempo, que acaba por influenciar também na comunidade escolar e sociedade em geral. Registraram o seguinte a respeito da leitura:

O texto oferece uma análise histórica e sociológica profunda da educação, com foco na cultura escolar e na influência da escrita. O autor traça um panorama que abrange desde a Renascença até a modernidade, explorando como a escola se tornou uma instituição central na formação dos indivíduos e das sociedades. A temporalidade escolar, descrita como “a do horário do relógio”, reflete a pressa e a impossibilidade de olhar para trás. O ritmo escolar é simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias.

As discussões sobre cultura escolar são uma ode aos aspectos cotidianos, muitas vezes despercebidos, mas que constituem um componente fundamental do espaço escolar. Esses elementos servem de parâmetro para inúmeros estudos. O texto ampliou as possibilidades de pesquisa no campo da cultura escolar, elucidando um recorte importante (Araújo, 17.10.2024).

No artigo, Carlota Boto discute como a escola moderna se estruturou como um projeto político e pedagógico com o objetivo de moldar a cultura e os valores da sociedade ocidental. A autora examina o desenvolvimento histórico da escola, que, desde o início da Idade Moderna, tornou-se uma instituição central para a formação das novas gerações. Ela também reflete sobre o papel da escola como espaço de socialização, onde tempo e espaço são organizados de forma a reforçar os hábitos e normas da cultura escrita.

Além disso, Boto analisa o surgimento da pedagogia como uma ciência que busca legitimar e sistematizar as práticas educativas, alinhando-as aos ideais da modernidade ocidental. Ela apresenta a escola como mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos formais, destacando-a como lugar de formação de hábitos, valores e práticas que sustentam a vida em sociedade.

Um dos pontos mais relevantes do texto é a discussão sobre a pedagogia como ciência, surgida no século XIX. Boto argumenta que, ao se institucionalizar, a pedagogia buscou le-

gitimar práticas anteriormente transmitidas de forma mais informal e frequentemente associadas à religião. Essa transformação reforçou a função da escola como instrumento de controle social e de transmissão de uma visão de mundo específica, caracterizada pelos ideais da modernidade ocidental. A crítica ao tempo e ao espaço escolares é outro ponto forte da obra. Boto evidencia como a organização de horas-aula, currículos, salas de aula e carteiras enfileiradas reflete um projeto político e cultural destinado a moldar o comportamento. A autora sugere que, ao estudar a escola, é fundamental considerar esses elementos estruturais, que são centrais para compreender como ela se tornou um pilar da civilização moderna. Compreende-se que a escola é um instrumento de formação do cidadão em busca de sua utopia: preparar o homem para um futuro que está em constante mutação (Ramos, 19.09.2024).

No dia 17 de outubro do mesmo ano, realizamos mais uma mesa-redonda, composta pelas professoras doutoras Tereza Cristina Cerqueira da Graça e Simone Amorim, que abordou o tema “História e Memória: estudos do cotidiano escolar e estudos comparados em educação”.

A professora Tereza Cristina foi convidada em razão de sua reconhecida experiência em pesquisas sobre aspectos da cultura escolar, dos personagens e do cotidiano, incluindo também o contexto urbano, como exemplificado em suas obras. Além disso, mantenho com ela uma parceria de trabalho na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, da qual ela é editora geral.

A professora Simone Amorim, por sua vez, tem sido uma parceira em diversos contextos acadêmicos, inicialmente nas bancas em que estivemos juntas e, posteriormente, após meu ingresso no Programa, no Núcleo de Desenvolvimento Docente, do qual ela é coordenadora. Como colega no Programa, compartilhamos reflexões produtivas sobre trabalhos acadêmicos, e Simone tem se dedicado também aos estudos comparados em educação.

A fala da professora Tereza Cristina foi norteadora por sua atuação como pesquisadora e gestora, trazendo reflexões significativas sobre a interface entre pesquisa e educação. Ela explorou suas investigações e publicações com profundidade, enriquecendo a discussão sobre o cotidiano escolar e a cultura urbana. Pereira (20.10.2024) contribuiu para reforçar a relevância e a riqueza das produções apresentadas pela professora, destacando a memória viva de sua exposição.

A Mesa Redonda foi uma grande oportunidade de conhecer pessoalmente a Professora Dra. Tereza Cerqueira da Graça e a Professora Dra. Simone Silveira Amorim, duas mulheres que dedicam suas vidas a estudos nos trazendo grandes contribuições e incentivo, principalmente diante das obras publicadas, que trazem registros contributivos para o conhecimento nelas depositados, e que devem ter reconhecimento de valor na história da educação de Sergipe, e não menos para a educação, numa perspectiva de História da Educação.

A professora Dra. Teresa Cristina Cerqueira da Graça fez um resumo sobre a sua trajetória de vida, dentro do âmbito educacional, enquanto servidora pública municipal das escolas de Aracaju, das escolas estaduais de Sergipe, bem como na rede particular, em que destacou a Unit, faculdade que trabalhou por muitos anos. Ressaltou seu perfil de militante política e sindicalista, e gestora pública, enquanto secretária de educação, e nos presenteou com suas obras publicadas, dando resumos de cada uma delas:

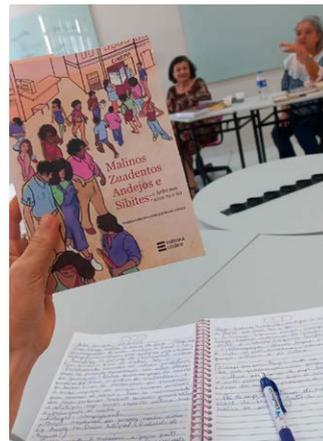
Em *Malinos, Zuadentos, Andejos e Sibites: o Aribé nos anos 70 e 80*, a historiadora nos conta do bairro Siqueira Campos, apresentando a identidade do lugar como 'Aribé', revelando personagens que foram e são seus amigos contemporâneos, 'aribbeanos', detalhando em 501 páginas de seu livro, o primeiro e único por ela investido para publicação, que conta suas vivências e peripécias daquela geração que desbravava um Sergipe do seu tempo. Segundo a autora, uma publicação que significa uma dívida sendo paga ao seu bairro de origem.

Destacou a publicação *Os pés-de-anjo* como uma obra digna de ser apreciada. Uma ‘queridinha sua’. Nessa, ela trata da cultura, cidade, práticas escolares, narrativa e outras tantas experiências escolares.

Na obra *De Maçaranduba a Industrial: histórias e memória de um lugar*, escreveu sobre a história do bairro considerado o mais antigo de Aracaju, o Industrial, e também destacado como o mais nobre do município, em que figuras da alta sociedade fixaram suas residências, nas primeiras décadas do século XX.

Destacou ainda *A Cartilha de Barnabé; Sociedade e cultura: Cultura sergipana: parâmetros curriculares e textos* e *Catálogo das Escolas Municipais de Aracaju*, como obras de relevância para a construção, registro e memória da educação sergipana.

Foram apresentações de excelência, por parte das convidadas. Sem dúvida, mais uma oportunidade de ampliação de conhecimentos que nos foi oportunizado, principalmente pela apresentação da metodologia de estudos de caso comparados. Uma novidade para a minha aprendizagem e contribuição, instigante para uma possível aplicação em meu projeto de pesquisa. Até então, por desconhecer essa abordagem, eu não havia imaginado a grandiosidade dessa proposta, dentro do meu objeto de estudo.



**Imagens 11 e 12** - Capas de livros da professora Dra. Tereza Cristina Cerqueira da Graça.

**Fonte:** Arquivo da turma.

A fala da professora Simone Amorim abordou sua trajetória como investigadora em Educação, suas principais publicações e, especialmente, as produções dos membros do grupo de pesquisa que orienta, com destaque para estudos no âmbito da Educação Comparada. A professora realizou uma cuidadosa discussão sobre a formulação de políticas educacionais e como estas são utilizadas como modelos em processos de empréstimos e imitações, com ou sem adaptações, para outros contextos sociais.

Ela destacou que, atualmente, graças às conexões políticas forjadas por agências internacionais como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE, é possível observar muitos elementos da globalização dos modelos educacionais. Esses incluem os processos migratórios de docentes e discentes, além das potencialidades e limitações dos modelos educacionais globais, considerando os aspectos culturais locais e globais.

A professora Simone também enfatizou os trabalhos que orienta e acompanha no programa de pós-graduação, no âmbito da Educação Comparada. Entre eles, destacou a pesquisa da mestrande Hilary Nayara de Oliveira Marques, intitulada “A trajetória profissional de educadoras imigrantes: um estudo comparado entre Sergipe e Massachusetts”, que explora as experiências e contribuições das educadoras nesses contextos distintos.



**Imagem 13.** Simone e Rejane Canário, com livros publicados pela palestrante (17.10.2024).

**Fonte:** Arquivo da turma.

Dos exemplares expostos e colocados para sorteio, fui agraciada com um exemplar da obra “Configuração do Trabalho Docente: a instrução primária em Sergipe no Século XIX”, autografado com carinho e atenção pela autora. Terei grande prazer em explorar e aprender com sua escrita.

Na apresentação da Profa. Dra. Simone Silveira Amorim, foi possível compreender a importância de aprofundar estudos de um objeto de forma paralela e comparativa. Essa abordagem, destacada como uma metodologia promissora, permite analisar casos que, embora pertençam a realidades e contextos distintos, compartilham semelhanças que dialogam entre si, promovendo novos olhares e insights para a pesquisa científica.

Durante sua apresentação em slides sobre o trabalho “Trajetórias de Educadoras Imigrantes em Sergipe (BR) e Massachusetts (EUA): Saberes e Práticas Docentes”, a professora Simone destacou aspectos importantes da pesquisa realizada por Hilary Nayara de Oliveira Marques. O estudo tem como objetivo explorar a trajetória de três educadoras imigrantes no estado de Massachusetts (EUA), identificando as contribuições adquiridas por elas no sistema educacional local, considerando seus contextos específicos.

A pesquisa comparou experiências entre Brasil e Massachusetts, que, além de ser um destino comum para estudantes e imigrantes brasileiros, oferece um cenário de diversidade cultural. Foi realizada com uma abordagem qualitativa, analisando a participação e observação de seis educadoras imigrantes no ensino superior: três em Sergipe (BR) e três em Massachusetts (EUA). O objetivo central foi compreender como suas trajetórias e saberes impactam a prática docente, destacando a importância do envolvimento entre educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a Profa. Dra. Tereza Cristina Cerqueira da Graça apresentou sua Tese de Doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

do Sul (PUCRS) em 2016, intitulada “Reordenamento de Redes Escolares no Brasil e em Portugal: Racionalizar para Qualificar o Ensino?”. O trabalho analisou o reordenamento escolar realizado em Sergipe, na cidade de Aracaju, comparando-o com a experiência de reordenamento em Portugal, na cidade do Porto. A pesquisa trouxe reflexões sobre a racionalização e a qualificação do ensino em diferentes contextos. Ao final das apresentações, foi realizado um sorteio de obras publicadas pelas palestrantes, que foram comentadas e entregues individualmente (Pereira, 20.10.2024).



**Imagem 14.** Encerramento da Mesa-Redonda de Tereza Cristina e de Simone Amorim (17.10.2024).  
**Fonte:** Acervo da turma.

O professor Rony da Silva fez uma exposição sobre o tema “História e Memória: Práticas Educacionais e Materiais Escolares”, em 11 de novembro de 2024. Iniciou sua fala relatando seu percurso acadêmico, desde a primeira graduação em Serviço Social, realizada em um campus interiorano da Unit, até a migração para o mestrado em Educação, na mesma instituição. O doutorado foi realizado em outra instituição, motivado pela busca por um orientador específico. Durante esse percurso, tornou-se orientando de outro professor e, percebendo a necessidade de ampliar seus conhecimentos, concluiu uma segunda graduação em Pedagogia.

A ida ao México teve origem ainda no mestrado, quando o pesquisador teve contato com a produção de Lourenço Filho e identi-

ficou obras do autor, além de sua passagem pelo país. O estudo da produção científica de autores brasileiros e sua disseminação em outros países, especialmente na América Latina, despertou a curiosidade do professor, além de proporcionar um intercâmbio enriquecedor, tanto no âmbito acadêmico, quanto cultural e pessoal.

O professor destacou a importância de planejar cuidadosamente a logística de um intercâmbio no doutorado, considerando fatores como a escolha do local ideal para a pesquisa, o investimento financeiro, o aprendizado do idioma, a adaptação à cultura local e a otimização do tempo para a escrita. Ele apresentou registros fotográficos e uma análise comparativa entre os achados no México e no Brasil, abordando as políticas formativas docentes e a continuidade da Escola Normal no México, com foco na educação rural. Também mencionou a publicação de um artigo em uma revista nacional, intitulado [...] *El brasileño tan conocido entre nosotros*: a circulação das obras de Lourenço Filho nas Bibliotecas do México (1933–1963).

No diálogo proposto em aula, o professor enfatizou o papel da educação como espaço político, destacando que, em sociedade, não tomar uma posição equivale a permitir que outros escolham por nós. Ele relacionou essa reflexão ao cenário mexicano, onde os movimentos sociais têm a educação como lócus de ação, com reflexos na história política do país. No Brasil, por outro lado, destacou a desvalorização histórica da educação rural, frequentemente prejudicada por políticas de nucleação e desativação, que favorecem instituições urbanas. Ele também apontou o impacto do lobby de cursos superiores, que culminou na extinção do Curso Normal Médio. Sobre a construção de seu objeto e o desenvolvimento de sua pesquisa no México, registrou Santos (11.12.2024):

O destino ao México originou-se no próprio mestrado, quando o pesquisador teve contato com a produção de Lourenço Filho e identificou a existência de obras e a passagem do autor no citado país.

A produção científica de autores brasileiros e sua disseminação em outros países, sobretudo na América Latina, mostrou-se um objeto de pesquisa que despertou a curiosidade do palestrante, além de somar à possibilidade de intercâmbio, momento de enriquecimento, não só acadêmico, mas cultural e pessoal. Aqui, fez-se recomendações quanto à escolha do local ideal para a pesquisa em específico, preparo quanto ao investimento financeiro, o idioma, a cultura e otimização do tempo para escrita, por isso a recomendação é que a logística de intercâmbio seja mais viável no doutorado.

Por fim, necessário pontuar que o diálogo proposto em aula destacou o posicionamento político como uma imposição da vida em sociedade, com a premissa de que, se não fizermos uma escolha, o farão por nós. Remete-se ao cenário identificado no México, na medida em que os movimentos sociais têm por *locus* a educação, com reflexos na história política daquele país. No Brasil, verificou-se que a educação rural é há muito vilipendiada pelas políticas de nucleação e desativação, em primazia das instituições urbanas e *do* lobby dos cursos superiores que culminaram na extinção do Curso Normal Médio.



**Foto 15.** Encerramento da palestra do professor Dr. Rony Reis (07.11.2024).

**Fonte:** Arquivo da turma.

Outro encontro ocorreu no Memorial de Sergipe, onde, em uma roda de conversa, discutimos elementos da história escolar dos discentes, enquanto aguardávamos a participação em um evento promovido pela entidade. Esse evento contou com a presença da discen-

te Sayonara, que integra a direção do referido órgão, responsável pela preservação e divulgação da cultura sergipana, parte do patrimônio do Grupo Tiradentes.



**Imagem 16.** Roda de conversa no Memorial de Sergipe, 24.10.2024.

**Fonte:** Arquivo da turma.

Além desses encontros, foram realizados outros, de natureza individual, conforme já mencionado, para orientação do trabalho final da disciplina. Esses encontros propiciaram uma aproximação acadêmica com cada aluno e proporcionaram muitas trocas de informações, além do compartilhamento de fatos pessoais, formativos e acadêmicos, compondo o que é comumente chamado de pedagogia do afeto.

## **(IN)CONCLUSÕES**

Após as leituras, apresentações, palestras e orientações gerais e individuais, os alunos foram conduzidos a produzir uma ‘escrita de si’, abordando alguma dimensão de suas vidas escolares, apresentada em forma de capítulo de livro. O objetivo dessa atividade foi sinalizar suas trajetórias na disciplina e materializá-las na referida escrita. Esse processo, iniciado desde o começo do curso, foi acompanhado por mim, com correções e encontros de orientação ao longo do semestre, trazendo elementos conceituais e metodológicos sobre os temas tratados.

No último encontro da disciplina, foi possível avaliar todo esse processo. Observou-se grandes avanços de muitos alunos, enquanto outros, embora não tenham progredido tanto, também buscaram acompanhar o percurso e produzir seus textos finais. Essa 'escrita de si' não apenas revela os discentes em suas trajetórias individuais, mas também me revela como docente, refletindo, do ponto de vista de minhas memórias, as dinâmicas, os encaminhamentos e as produções realizadas na disciplina História da Educação.

Apesar dos avanços, houve tropeços no caminho que precisam ser destacados. Nem tudo que foi planejado foi executado, e nem tudo que foi realizado seguiu exatamente o planejado. Embora reconheça a flexibilidade necessária em qualquer planejamento, algumas lacunas ficaram realmente evidentes. Entre elas, a leitura e discussão de filmes indicados, que não foram trabalhados, e a abordagem de cenários mais atuais que permeiam a história do tempo presente. Temas como gênero, diversidade e interculturalidade, por exemplo, demandariam um aprofundamento necessário para compreender como se constitui e para onde caminha a cultura escolar na contemporaneidade.

Do que foi dito e não dito, procurei esboçar minha própria compreensão contextual de elementos teóricos e metodológicos da História da Educação. Isso se deu com o contributo de todos os autores lidos e, especialmente, dos palestrantes convidados, que reforçaram caminhos, trouxeram possibilidades efetivas e discutiram, a partir de suas trajetórias individuais e coletivas, como se é, se faz e se caminha, enquanto investigador na História da Educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Daniel Ferreira de. **Fichamento**. 12.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

ARAÚJO, Daniel Ferreira de. **Fichamento**. 17.10.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

BARROS, José D. Assunção. **O Campo da História**: especialidades e abordagens. RJ: Vozes, 2004.

BORTOLINI, Rosane Wandscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. Universidade Estadual de Campinas **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr.2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, João Ferreira; FERREIRA, Maria Amélia Azevedo (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOTO, Carlota. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5XHnXS583pw3QLYfMXX-fh7b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Tradução: Álvaro Lorencini. UNESP, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 3 ed. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORREIA, Jucileide Borges, 12.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

CORREIA, Jucileide Borges, 19.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREITAS, Adir Freire, 26.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In.: MOTTA, M. B. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. (Coleção Ditos e Escritos V).

GOIS, Alisson Azevedo. **Memorial**. 19.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

JULIA, Dominique. A cultura Escolar como Objeto de Estudo. **Revista Brasileira de História da Educação**. N.1, jan./julh, 2001. P. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MACIEL, Ane Rose de Jesus Santos. **Sob a tutela da moral e os auspícios da ordem**: a trajetória de Dom Luciano José Cabral Duarte no Conselho Federal de

Educação (1968-1986). Orientadora: Josefa Eliana Souza. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2020.

MARQUES, Hilary Nayara de Oliveira. **Educadoras imigrantes em Massachusetts (EUA):** trajetória, saberes e práticas docentes. Orientadora: Simone Silveira Amorim. 2024. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2024.

MELO, Edson Ulisses de. **Memorial**. 05.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

MELO, Maria do Carmo Déda Chagas de. **Memorial**. 09.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

MOTA, Ana Cláudia de Ataíde Almeida. **Confessar em segredo:** edição e estudo de um Livro de Confissões quinhentista (Inquisição de Lisboa, Liv. 777, Salvador, Bahia, 1591-1592). 2016. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Rejane Canário. **Memorial**. 19.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

PEREIRA, Rejane Canário. **Memorial**. 20.10.2024 Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

PROGRAMA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes, 2024.

RAMOS, Jilmária Marques. **Memorial**. 15.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

ROCHA, Fábio Gomes. **O uso da inteligência artificial para a pesquisa em história da educação:** uma proposta de instrumento tecnológico. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/6872>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS, Yone Oliveira dos. **Memorial**. 05.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

SANTOS, Yone Oliveira dos. **Memorial**. 07.11.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

SANTOS, Yone Oliveira dos. **Memorial**. 11.12.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARD, José Luís; SANFELICE, José Luís (Orgs.) **História e História da Educação**. 2 ed. Campinas, Associados, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201. Acesso em: 20 jan. 2024.

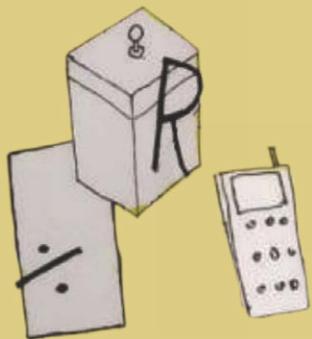
SOUSA, José Ronaldson Sousa. **Fichamento**. 17.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

SOUSA, José Ronaldson Sousa. **Fichamento**. 12.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

SOUSA, José Ronaldson Sousa. **Fichamento**. 04.10.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.

TEIXEIRA, Eliana Marta Santos; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, 2001. **História e memória**: a relação entre o passado e o presente. Campinas: Autores Associados, 2001.

VIANA, Sayonara Rodrigues. **Memorial**. 19.09.2024. Disponível no *Google Classroom*. Universidade Tiradentes, 2024.



## MEMÓRIAS DO CURSO PRIMÁRIO EM SIMÃO DIAS (1963-1966)

Maria do Carmo Déda Chagas de Melo<sup>1</sup>

**E**ste texto revisita minhas memórias no Grupo Escolar Fausto Cardoso, localizado em Simão Dias/SE, onde cursei o ensino primário entre 1963 e 1966. Através de relatos pessoais, foram reconstruídas as experiências vividas na instituição, incluindo a rotina escolar, a interação com os professores e os rituais cívicos e recreativos. Além de destacar a importância da escola para a comunidade local e para a formação educacional de várias gerações, o texto explora o impacto do Grupo Escolar na identidade da cidade de Simão Dias. A partir da perspectiva de cultura escolar, observam-se as normas, práticas, conhecimentos e comportamentos, considerando diferentes períodos históricos, como os séculos XVI e XIX, conforme Julia (2001). A metodologia utilizada foi a autobiografia, pautada nas lembranças do período, iconografias, entrevistas, visitas *in loco* e documentos. A preservação dessas memórias reforça a relevância do patrimônio educacional e as contribuições para a História da Educação.

<sup>1</sup> Pedagoga com habilitação em Magistério e Supervisão Escolar, Advogada, Membro da Academia Sergipana de Educação/Cadeira 29, Membro do Movimento Acadêmico Antônio Garcia Filho (MAC) e da União Brasileira de Escritores (UBE). Ex-Diretora da Escola Superior da Advocacia - OAB/SE (2004-2006). Facilitadora de Justiça Restaurativa certificada pelo Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe, Membro da Confraria São Cristovense de História e Memória e Cidadã Aracajuana. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit), Membro do Grupo de Pesquisa de História das Práticas Educacionais (GPHPE). E-mail: [mdedamelo@infonet.com.br](mailto:mdedamelo@infonet.com.br). Orientadora: Profa. Dra. Esther Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento.

O relato da história escolar é uma ferramenta poderosa para compreendermos o desenvolvimento educacional e social, seja de uma cidade, de um estado ou de um país. No caso do Grupo Escolar Fausto Cardoso, localizado em Simão Dias, faço um relato da minha trajetória escolar, registrando as minhas lembranças e experiências vividas no período de 1963 a 1966, conforme consta no meu acervo pessoal. No presente relato, destaco as práticas culturais, sociais e políticas que marcaram a formação da minha geração.

A escolha do período entre 1963 e 1966 está diretamente relacionada à sua importância para meu desenvolvimento pessoal e educacional. Foi nesse intervalo que cursei o ensino primário no Grupo Escolar Fausto Cardoso, instituição fundamental não apenas para a minha formação, mas também para o fortalecimento da identidade cultural e social da comunidade de Simão Dias.

Esse recorte temporal é significativo porque reflete uma fase de intensas transformações na educação brasileira, marcada por práticas pedagógicas, rituais cívicos e interações sociais que moldaram as gerações daquela época. Além disso, o ambiente familiar e comunitário de Simão Dias, com suas tradições e dinâmicas sociais, desempenhou um papel essencial na construção dos valores que me acompanham até hoje.

Para ampliar as fontes utilizadas, visitei o Colégio Estadual Fausto Cardoso (antigo Grupo Escolar Fausto Cardoso), suas dependências físicas, seu acervo documental, e realizei entrevistas com a diretora e o secretário da instituição. Obtive documentos e informações importantes da época de sua construção e inauguração, como relatórios, resoluções e fotografias. Visitei também o Centro de Memória Digital de Simão Dias Professora Enedina Chagas, onde fiz o levantamento de fotografias e adquiri o livro *Simão Dias: Tempos e Narrativas*, de Jorge Luiz Souza Bastos (2023). Além disso, entrevistei o diretor do Memorial Municipal de Simão Dias, no qual localizei outras fotografias. Por fim, conversei com as ex-

-alunas do Grupo Escolar Fausto Cardoso, Maria Virgília Freitas e Luciene Macedo Déda.

Esse texto foi elaborado tendo em vista o conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001). No contexto da história da educação, a cultura escolar oferece uma visão ampla e multidimensional das práticas educativas. Julia contribui para o entendimento de que a cultura escolar abrange não só os métodos pedagógicos e curriculares, mas também as interações entre a escola e as culturas de seu entorno, como a cultura religiosa, política e popular. Por isso, em minhas memórias busquei elementos históricos do tempo que vivenciei no grupo escolar, destacando elementos da arquitetura, do cotidiano na escola, dos professores e de alguns comportamentos, do currículo, vestíário, ritos e eventos que se caracterizam por sua importância no universo cultural da escola. Um outro aspecto marcante foi a influência de alguns professores, que trago guardados em minha memória, revelando um outro aspecto importante da cultura escolar que, segundo Julia (2001), revela elementos da época em relação à profissionalização docente.

Nessa direção, acompanhar minhas memórias no Grupo Escolar propiciou-se também o entendimento de como a escola contribuiu não só para o meu aprendizado, mas também para a constituição de minha identidade e valores, que, naquela época, eram considerados fundamentais para a sociedade em que vivia. Isso me leva a considerar o que Julia (2001, p. 10) afirma sobre a cultura escolar como sendo um

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

Assim, a compreensão de que a cultura escolar é uma prática institucionalizada em constante interação com as mudanças sociais e que reforçam e adaptam essas normas, possibilita entendê-la como um espaço de mediação cultural. Dito isso, amparado pelo conceito de cultura escolar e seguindo a narrativa autobiográfica, este artigo busca explorar a história e revisitar minhas memórias escolares, a partir das lembranças do período em que estudei na instituição, entre 1963 e 1966. Através de minhas vivências, pretende-se entender como a escola desempenhou um papel central na vida dos alunos e na comunidade ao longo do tempo.

### **MODERNIDADE NO GOVERNO DE GRACCHO CARDOSO (1922-1926)**

O Grupo Escolar Fausto Cardoso, localizado na cidade de Simão Dias/SE, foi uma das principais instituições de ensino surgidas a partir das reformas educacionais promovidas no início do século XX, especialmente durante o governo de Graccho Cardoso (1922-1926). Essa gestão foi marcada por um movimento de modernização que buscava transformar a educação pública, investindo em infraestrutura escolar e na qualidade do ensino primário. Segundo Azevedo, “o governo de Graccho Cardoso representou um marco na administração educacional de Sergipe, com ênfase na racionalização e na organização pedagógica” (Azevedo, 2015, p. 19). O Grupo Escolar Fausto Cardoso exemplificava esses princípios, pois refletia a visão republicana de progresso e civilidade.

A criação do Grupo Escolar Fausto Cardoso insere-se na estratégia de fortalecer o ensino primário através da organização de grupos escolares que adotavam o modelo de escolas urbanas e centralizadas. Esse formato buscava “oferecer condições adequadas para o ensino, com prédios específicos e arquitetura que atendessem aos ideais de higiene e racionalidade pedagógica” (Azevedo, 2015, p. 32). Com essa estrutura, pretendia-se não só ampliar o acesso à educa-

ção, mas também criar um ambiente propício à formação cidadã. A construção de prédios próprios reforçava a importância da educação como pilar da sociedade republicana e destacava o grupo escolar como símbolo do avanço educacional no estado.

O edifício do Grupo Escolar Fausto Cardoso foi projetado para representar o ideal de modernidade defendido pelo governo de Graccho Cardoso, que se inspirava nas reformas educacionais de São Paulo, introduzidas por Sampaio Dória. Azevedo explica que “as reformas paulistas influenciaram diretamente a estrutura educacional sergipana, que, sob a liderança de Abdias Bezerra, buscou adaptar as práticas modernas ao contexto local” (Azevedo, 2015, p. 49). A arquitetura dos grupos escolares em Sergipe refletia esses princípios e, ao serem construídos próximos a praças e prédios públicos importantes, esses edifícios reforçavam a imagem de prestígio e centralidade da educação na vida urbana. Não à toa, Azevedo (2015) aponta que o Grupo Escolar Fausto Cardoso foi edificado em estilo neoclássico com formato em ‘U’, escadarias laterais e uma águia imponente de asas abertas no topo.



**Imagem 1** - Fachada externa atual do Colégio Estadual Fausto Cardoso (2024).

**Fonte:** Arquivo pessoal.

O modelo pedagógico do Grupo Escolar incluía métodos de ensino intuitivos, que valorizavam o uso de material didático variado e atividades práticas para o aprendizado. Conforme observa a autora, a reforma educacional de 1924 “introduziu um currículo que combinava conteúdos acadêmicos com formação prática e moral, alinhando-se aos ideais republicanos de formação do cidadão” (Azevedo, 2015, p. 89). A estrutura curricular abrangia, por exemplo, educação moral, física e manual, elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de futuros cidadãos republicanos.

Além disso, a preocupação com a higiene escolar era um aspecto essencial na organização dos grupos escolares. O governo de Graccho Cardoso enfatizava a importância da saúde dos estudantes e, segundo observa-se, “exigia-se que as crianças fossem vacinadas para frequentar a escola, refletindo a visão de que a educação deveria promover não só o saber, mas também a saúde e o bem-estar” (Azevedo, 2015, p. 122). A adequação das instalações e os cuidados com a saúde dos alunos eram elementos centrais no projeto de modernização das escolas, demonstrando um compromisso com a criação de um ambiente escolar saudável e ordenado.

O Grupo Escolar tornou-se também um espaço de difusão de valores cívicos e republicanos, contribuindo para a formação de um novo tipo de cidadão. A ideia de “formar o cidadão republicano” permeava as práticas pedagógicas, e a disciplina e a obediência às normas escolares eram fortemente incentivadas. Para a autora, “a disciplina rigorosa e o incentivo à moralidade eram estratégias para inculcar nos estudantes os valores necessários ao fortalecimento da República” (Azevedo, 2015, p. 25). Assim, a escola não apenas instruía, mas formava indivíduos comprometidos com os ideais republicanos e preparados para exercer suas responsabilidades na sociedade.

O corpo docente do Grupo Escolar Fausto Cardoso também desempenhava um papel crucial nesse projeto educacional. A reforma

de 1924 exigia que os professores fossem qualificados e treinados para lidar com o novo método de ensino, fundamentado na prática e na experiência. A autora destaca que “os professores eram preparados para atuar como agentes de civilidade, propagando os valores republicanos e a disciplina moral que a administração Graccho Cardoso almejava” (Azevedo, 2015, p. 124). A formação especializada dos docentes assegurava que o ensino ministrado estivesse alinhado aos objetivos da modernização educacional e que o ambiente escolar fosse propício ao aprendizado.

Por fim, o impacto do Grupo Escolar Fausto Cardoso na cidade de Simão Dias e na sociedade sergipana como um todo exemplifica o sucesso do projeto modernizador do governo de Graccho Cardoso. A instituição tornou-se uma referência na educação pública local, evidenciando como as políticas de infraestrutura e de currículo puderam transformar o cenário educacional. Conforme a obra, “os grupos escolares de Sergipe foram importantes centros de difusão da modernidade e da racionalidade educacional, representando um avanço significativo para a época” (Azevedo, 2015, p. 137). Dessa forma, o Grupo Escolar Fausto Cardoso não apenas promoveu o ensino de qualidade, mas também consolidou seu papel como um importante espaço de formação social e cidadã em Sergipe.

## **RAÍZES: ORIGEM E MEU NÚCLEO FAMILIAR**

Antes de adentrar na minha trajetória escolar, é importante conhecer a minha formação familiar e educacional. Assim, pode-se compreender melhor a vivência e a minha trajetória na referida escola, especialmente, as relações que estabeleci com a direção da escola, com o corpo docente e com os colegas.

Nasci na cidade sergipana de Simão Dias, onde vivi até 1970. Meus pais, Manoel Celestino Chagas, funcionário do fisco, e Zilda Déda Chagas (ambos *in memoriam*), do lar, educaram seus cinco fi-

lhos com foco na construção de valores, como ética, respeito e diálogo. Além disso, sempre nos ensinaram a importância dos direitos e deveres do cidadão, os ensinamentos cristãos, o amor ao próximo, a esperança e a fé. Meus irmãos e irmãs, com os quais convivi e aprendi, são: Cláudio Dinart Déda Chagas, Maria Aparecida Déda Chagas, Celma Déda Chagas e Marcelo Déda Chagas (*in memoriam*).

Meus avós paternos, Xisto Souza Chagas e Josefa Celestina Chagas, residiam na cidade de Paripiranga-BA. À época, as visitas eram raras em virtude da escassez de transporte. Meus avós, por exemplo, utilizavam o ‘jegue com caçuã’ para trazer frutas e outras guloseimas até a minha casa. Esses eram momentos de festa.

Por um bom tempo, moramos na casa dos meus avós maternos. Meu avô, José de Carvalho Déda, foi nomeado Intendente Municipal em 8 de maio de 1932, no primeiro plebiscito popular ocorrido no município, momento em que se registraram manifestações de populares que clamavam o seu nome. Foi ainda Diretor do Grupo Escolar Fausto Cardoso, e em 1941, redator do jornal ‘Ideal’, onde utilizava o pseudônimo Cardé (suas iniciais).

Destaco que meu avô, conhecido por Zeca Déda, compôs o Hino Marcha do referido Grupo, regido pela Professora Olda do Prado Dantas. Este hino foi dedicado aos estudantes e publicado no Jornal ‘Ideal’ em 1º de agosto de 1942.

Em 1942 foi nomeado Inspetor Escolar, durante o Governo de Leite Neto. Foi advogado provisionado, jornalista e possuía a gráfica onde, semanalmente, era editado o jornal ‘A Semana’. Foi político, autor de livros como *Simão Dias: Fragmentos de sua História* e *Brefáias e Burundangas do Fóllore Sergipano*, casado com a minha avó, Maria Acioli de Oliveira Déda, professora e membro ativo dos movimentos comunitários, conforme registra o jornal da época denominado ‘A Luta’.

Eis o meu alicerce. Meus pais e meus avós construíram o meu caráter e valores os quais contribuíram significativamente na minha vivência pessoal, social e educacional.

Desde jovem possuo perfil de determinação, em face da minha orientação e exemplo familiares. Prezo pelo convívio com as pessoas de respeito, civilidade e sempre consciente de meus direitos e deveres.

### **MEMÓRIAS DA MINHA VIVÊNCIA NO GRUPO ESCOLAR FAUSTO CARDOSO (1963 – 1966)**

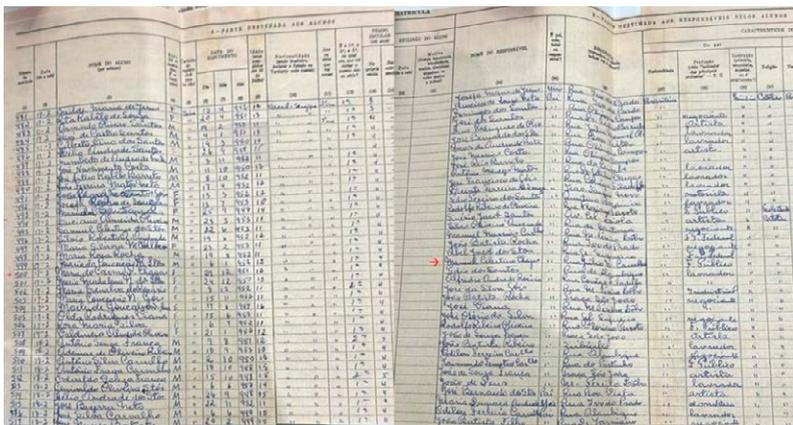
A interpretação do passado nos proporciona acessar, por meio das memórias, espaços, conhecimentos, práticas e indivíduos. Essas memórias conectam-se às pessoas por intermédio de diversos suportes que carregam consigo marcas de uma temporalidade específica. É a partir delas que emergem histórias, sentimentos e recordações. Conforme Januário e Ostetto, as memórias nos ajudam a compreender que a história não é simplesmente um conjunto de datas e personagens a serem memorizados, mas que devemos enxergá-la como uma oportunidade de trazer à tona experiências e renovar a capacidade de narrar o vivido (Januário, Ostetto, 2019, p. 200-201).

Minha vivência escolar no Grupo Fausto Cardoso começou em 1963 e se estendeu até dezembro de 1966. Durante esse período, o Estado de Sergipe passou por diferentes governos: João Seixas Dória ocupou o cargo de governador entre 1963 e 1964, seguido por Dr. Celso Carvalho, que governou de 1964 a 1966. A partir de 31 de janeiro de 1966, coincidentemente o ano que concluí o curso primário, o governo estadual foi assumido por Lourival Batista, ainda durante a Ditadura Militar. Esse contexto político e histórico não pode ser dissociado do ambiente escolar, pois, como argumenta Julia (2001), a escola desempenha um papel central como espaço de mediação cultural, refletindo e, ao mesmo tempo, moldando os valores da sociedade em que está inserida. Ela funciona como “um lugar onde as tradições e os valores se encontram e se transformam” (Julia, 2001, p. 37), evidenciando a interação entre o macro contexto político e a dinâmica cotidiana da vida escolar.

O prédio do Grupo Escolar Fausto Cardoso, com sua imponência arquitetônica, destaca-se até hoje. Na época, ele já possuía duas escadarias laterais que conduzem ao piso superior, onde estão localizadas a Diretoria e a Secretaria. Logo após, encontram-se as salas de aula, organizadas da 1ª à 4ª série. Uma terceira escadaria leva ao pátio interno. As salas, com janelas altas de madeira, oferecem uma vista privilegiada para a praça da Igreja Nossa Senhora Santana. Construído no estilo neoclássico, o edifício combina elegância e sobriedade, características que denotam sua importância social e cultural.

Essa estrutura física, cuidadosamente planejada, exemplifica o que Julia (2001, p. 18) denomina “cultura material escolar”. Os elementos arquitetônicos desempenham um papel pedagógico, simbolizando valores como ordem, disciplina e a centralidade do saber, além de contribuir para a construção de uma atmosfera que inspira respeito e aprendizagem.

Minha matrícula foi realizada pelo meu pai, Manoel Celestino Chagas, para o primeiro grau (1ª série), conforme consta nos registros escolares. No Quadro A, figuravam o número de matrícula, data de nascimento, nacionalidade e série dos alunos; o Quadro B trazia o nome dos responsáveis. Meu número de matrícula era o 500.



**Imagens 2 e 3 -** Folha A com os nomes dos alunos e Folha B com o nome dos responsáveis (1963).  
**Fonte:** Arquivo do Colégio Fausto Cardoso, Simão Dias.

O uniforme escolar das meninas era composto de uma saia azul de pregas, blusa branca, meias brancas e sapatos pretos; para os meninos, calça cáqui e camisa branca, meias e sapatos pretos. Quanto ao material escolar, eu carregava um estojo de madeira com porta deslizante, dividido para lápis, caneta, borracha, tabuada, dicionário, cadernos e o livro indicado no programa, tudo guardado em uma mochila de tecido. Esses registros estão associados às “práticas escolares” que organizam e normatizam a experiência educacional, garantindo que ela esteja alinhada às finalidades sociais e políticas da época (Julia, 2001, p. 11).

A equipe escolar era predominantemente feminina. A diretora, Matilde DORTAS RODRIGUES, era competente, acessível, e já havia sido aluna do próprio Grupo Escolar Fausto Cardoso, onde concluiu o 1º grau em 20 de novembro de 1938. Entre as professoras, destacavam-se Olda do Prado Dantas, com especialização em canto orfeônico e Educação Física, responsável por Português e Educação Física, sempre doce e com uma aura de luz; Mileta Alves de Oliveira, uma professora paciente e exemplar; Cecília Cardoso Silva, exigente e temida, que nos ensinava matemática e realizava sabatinas de tabuada semanalmente, com punições como a perda do intervalo para os alunos que erravam; Iolanda Rosa Montalvão, que orientava os alunos sobre disciplina e bom comportamento; e Maria Rita Guimarães Rosa, que nos preparava na última turma do primário (4ª série) com redações, deveres de casa e exercícios de Português para o ‘exame de admissão’. Os alunos aprovados nessa etapa avançavam para o Ginásio.

No currículo, estudávamos Português, História Geral, Ciências, Geografia, Matemática e Religião, com aulas expositivas focadas na memorização do conteúdo. Era comum fazermos sabatinas do conteúdo, tabuada, ditado de palavras e cópias do quadro-negro, e, mais raramente, fazíamos dissertações, geralmente na 4ª série, em preparação para o exame de admissão.

Essas práticas educativas, centradas na memorização e na disciplina, exemplificam o que Julia chama de “normas e práticas que estabelecem as condutas a serem inculcadas”, essencial para moldar comportamentos e valores (Julia, 2001, p. 11).

As atividades recreativas ocorriam no grande pátio do térreo. Nas segundas-feiras, participávamos da cerimônia de hasteamento das bandeiras, cantando os hinos Nacional e de Sergipe. Após o encerramento, subíamos em fila para as salas de aula, cantando o hino da escola e aguardando a permissão das professoras para entrar. O recreio durava trinta minutos, e a merenda era distribuída no pátio, mas muitos compravam doces que eram vendidos por Dona Rosália, funcionária da escola. Além disso, participávamos dos desfiles cívicos, que contavam com carros alegóricos, homenagens a figuras históricas do Brasil e uma banda composta por alunos.

Quanto à saúde, as escolas de Simão Dias seguiam políticas públicas preventivas em razão da proliferação de doenças contagiosas, como a hanseníase. Todos os anos, recebíamos a visita do médico clínico e hansenologista Dr. Milton Dortas de Mendonça, que realizava consultas na Diretoria. Embora as consultas fossem respeitadas, alguns alunos, incluindo eu, escapávamos pela janela para evitar o exame médico. As vacinas, no entanto, eram bem aceitas, pois eram aplicadas pela enfermeira Eunice Barbosa de Oliveira, querida por todos e responsável por atender a comunidade no posto de saúde. Ao lado do médico Dr. Aguiar, quando necessário, acompanhava o paciente até o hospital e clínicas especializadas. Em sua homenagem, as Clínicas de Saúde da Família Eunice Barbosa de Oliveira, em Simão Dias e em Aracaju, levam seu nome.

Entre as recordações, havia a visita anual do fotógrafo, um momento de expectativa para registrar as fotos de recordação estudantil. Eu sempre conseguia o pagamento com meu avô, José de Carvalho Déda, que havia sido diretor do Grupo Escolar e Inspetor Escolar em Simão Dias. Para as fotos, nos posicionávamos atrás do bureau da pro-

fessora, com um mapa-múndi na parede, e o bureau decorado com livros e plantas, eternizando assim a lembrança desse período escolar.



**Imagem 4** - Recordação estudantil de Maria do Carmo Déda Chagas (1963).  
**Fonte:** Arquivo pessoal.

A história do Grupo Escolar Fausto Cardoso revela não apenas o cotidiano de uma escola, mas também a riqueza de uma memória viva que conecta o passado ao presente. O prédio, a rotina escolar, os professores, os rituais cívicos e as interações entre os alunos são marcos de uma época que moldou o caráter educacional de Simão Dias. A preservação dessas memórias reforça a importância de valorizar as experiências que fizeram parte da vida de tantas pessoas, contribuindo para a construção de uma identidade educacional local, refletida ainda hoje no Colégio Estadual Fausto Cardoso. Como ressalta Julia, a escola não é apenas um local de aprendizado técnico, mas um “espaço de construção de identidades” e de mediação entre as tradições e as transformações sociais (Julia, 2001, p. 37).

Deixo registrada a linha temporal do Grupo Escolar Fausto Cardoso até o momento atual em homenagem aos meus professores, como Olda do Prado Dantas, e ao convívio com meu avô José de Carvalho Déda, ex-diretor do Grupo Escolar Fausto Cardoso e Inspetor Escolar, além de minha avó, Maria Acioli de Oliveira Déda, professora, e de meus pais Manoel Celestino Chagas e Zilda Déda Chagas (todos *in memoriam*), que me ensinaram sobre ética, solidariedade e

respeito. Aprendi com eles o valor da educação para o povo simão-diense e a importância de respeitar a História e a Memória da Educação, especialmente a do Grupo Escolar Fausto Cardoso.

## **LINHA DO TEMPO DO GRUPO ESCOLAR FAUSTO CARDOSO**

A ideia de implantação dos grupos escolares difundiu-se por todo o Brasil, integrando a política de diversos presidentes e governadores. No caso de Sergipe, o modelo escolar foi implantado em 1911 (Azevedo, 2015). O Grupo Escolar Fausto Cardoso foi construído no ano de 1924. A edificação da instituição de ensino foi realizada na praça principal de Simão Dias, atendendo à finalidade do governo de Graccho Cardoso e do regime republicano no Brasil, ou seja, construir prédios públicos em locais de destaque para que servissem de modelo à sociedade (Azevedo, 2015).

Para a construção do Grupo Escolar Fausto Cardoso, houve a expropriação de alguns imóveis residenciais, oficializada pelo Decreto nº 811, de 23 de maio de 1923. A arquitetura neoclássica do prédio apresenta escadarias laterais, um grande porão com respiradouros sob as salas, corredores com portas de madeira altas que dão acesso às salas de aula, cada uma com janelas envidraçadas e com um arco pleno superior. O edifício foi construído no formato da letra ‘U’, e no centro, a parte mais alta ostenta uma majestosa águia de asas abertas, símbolo de nobreza, força, coragem e liberdade. O prédio localiza-se na Praça Barão de Santa Rosa, nº 37, ao lado da Igreja Matriz, no centro da cidade, então chamada de Anápolis, hoje Simão Dias.

Em 11 de abril de 1923, o presidente do Estado de Sergipe Dr. Maurício Graccho Cardoso visitou Simão Dias para inspecionar o local da construção, conforme registrado no Diário Oficial de Sergipe em 12 de abril de 1923. Em 19 de abril de 1924, Dr. Graccho Cardoso e sua comitiva fizeram uma visita surpresa ao grupo escolar, observando detalhadamente a construção e declarando: “É o mais moderno do Estado”.

Em 10 de janeiro de 1925, o grupo escolar da então Anápolis passou a se chamar Grupo Escolar Fausto Cardoso de Simão Dias, por meio do Ato nº 08. A inauguração oficial ocorreu em 2 de abril de 1925.

No dia 28 de junho de 1925, a sociedade local homenageou o presidente Graccho Cardoso, colocando seu retrato no salão nobre do grupo escolar. Em 1925, a professora Octaviana Odillia da Silveira foi designada para assumir provisoriamente a diretoria do Grupo Escolar Fausto Cardoso.

Nesse ano, devido à ordem do presidente Maurício Graccho Cardoso, as aulas foram suspensas devido à instabilidade política e à proximidade com a divisa da Bahia, e quando uma força expedicionária se aquartelou nas instalações do grupo. As aulas foram retomadas em 12 de abril de 1926. Em 30 de outubro de 1926, Dr. Marcos Ferreira de Jesus foi nomeado diretor, substituindo a professora Octaviana, que estava em caráter provisório.

Em 28 de novembro de 1926, ocorreu a cerimônia de encerramento das aulas do primeiro ano e o diretor, Dr. Marcos Ferreira de Jesus, entregou diplomas aos alunos.



**Imagem 5** - Diretor, alunas e alunos na entrada do Grupo Escolar Fausto Cardoso. À esquerda, José de Carvalho Déda, ao centro, os alunos e, à direita, Marcos Ferreira de Jesus (1926).

**Fonte:** Arquivo do Colégio Estadual Fausto Cardoso.

Em 25 de julho de 1941, José de Carvalho Déda foi nomeado diretor do grupo e atuou como redator do jornal 'O Ideal' sob o pseudônimo 'Cardé'. Ainda na função de diretor, José de Carvalho Déda compôs o Hino Marcha do grupo, publicado no jornal 'O Ideal' em 1º de agosto de 1942.

Somos do Grupo Fausto Cardoso  
Disciplinados estudantes.  
Cada estudante, um corajoso,  
E cada mestre, um bandeirante.  
A escola chama, a pátria quer  
Que a juventude venha aprender  
Os nossos livros são os instrutores  
Que nos ensinam a combater.  
A pátria quer que o juvenil,  
Estudioso e varonil,  
Seja a defesa do Brasil (Déda, 1942).

Em 1942, ele foi nomeado Inspetor de Ensino, e a professora Agnor Hora Fonseca assumiu a diretoria do grupo. Ela era vinculada a uma escola do município de Campo do Brito quando foi nomeada para o Grupo Escolar Fausto Cardoso.

Em 6 de fevereiro de 1935, o prédio foi cedido para a realização de um baile, prática comum na época. Em 16 de outubro de 1955, ocorreu a primeira distribuição de merenda escolar no município. A área interna possui uma quadra de esportes central, utilizada para eventos e hasteamento de bandeiras.

O Grupo Escolar Fausto Cardoso formou uma grande parte da juventude de Simão Dias e cidades vizinhas. O prédio passou por reformas em 1974, 1980, 2006 e, já como Colégio Estadual Fausto Cardoso, em 2013.

Em 1996, o Grupo Escolar foi reclassificado como Escola de 1º Grau Fausto Cardoso. Em 2003, no governo de João Alves Filho, a

instituição foi renomeada como Escola Estadual Fausto Cardoso, passando a oferecer Ensino Fundamental I e II.

Em 2014, a escola deixou gradualmente de oferecer o Ensino Fundamental II. Em 2017, uma nova resolução autorizou a oferta do Ensino Médio. Desde 2019, o colégio passou a oferecer exclusivamente o Ensino Médio, adaptando-se ao novo modelo com o 6º horário. A fachada externa e interna atual ainda apresenta a escadaria original, e as portas e janelas de madeira são pintadas de amarelo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção dessas memórias, revisei as minhas raízes familiares e a formação de valores essenciais, como ética, respeito, cidadania e fé. Ressaltei a minha convivência com figuras importantes, como meu avô José de Carvalho Déda, que desempenhou papel relevante na história educacional e política de Simão Dias. As entrevistas e investigações nos arquivos e instituições de Simão Dias foram essenciais para construção desse relato, que, muito mais que expor memórias pessoais, intencionou apresentar um pouco da história escolar no interior de Sergipe.

Assim, as memórias escolares vivenciadas no Grupo Escolar Fausto Cardoso, entre 1963 e 1966, emergiram como parte essencial nessa narrativa. Esse período foi marcado por mudanças políticas e sociais que se refletiram na dinâmica escolar. A arquitetura e organização do prédio escolar simbolizavam valores como ordem e disciplina, enquanto as práticas pedagógicas, focadas em memorização, disciplina e preparação para exames, moldaram comportamentos e valores duradouros. Professores marcantes, rituais cívicos e atividades recreativas enriqueceram minha experiência educacional, consolidando memórias afetivas.

A história do Grupo Escolar Fausto Cardoso, narrada por meio das minhas memórias, revela a importância dessa instituição como

um reflexo da educação sergipana. A minha vivência ilustra como a escola, além de ser um espaço de aprendizado formal, também é um centro de socialização e construção de identidade. Meu relato destaca o papel da escola como formadora de cidadãos e como essa experiência escolar, marcada por práticas pedagógicas rígidas e uma atmosfera de disciplina, moldou os valores que estruturaram minha visão de mundo.

O período de modernização educacional iniciado no governo de Graccho Cardoso, com a criação do Grupo Escolar Fausto Cardoso, trouxe consigo avanços significativos na infraestrutura escolar e na concepção de educação primária, fundamentada nos ideais republicanos de progresso e formação cívica. As reformas educacionais desse período, descritas no texto, indicam um esforço para transformar a escola em um centro de disseminação de valores republicanos e civilizacionais, visando não apenas à formação intelectual, mas à formação moral e ética dos alunos. A estrutura arquitetônica do Grupo Escolar e o currículo implementado eram, portanto, manifestações dessas mudanças que buscavam dar à educação um caráter modernizador e unificador.

Além disso, o meu contexto familiar, com a forte influência de meus pais e avós, foi fundamental para a formação da minha personalidade e para a minha percepção da educação. O relato da minha trajetória mostrou como a história pessoal se entrelaça com a história institucional da escola. A relação com os professores e colegas, as vivências no ambiente escolar e o cotidiano da educação primária evidenciam não só os aspectos pedagógicos, mas também as experiências afetivas que compõem a cultura escolar de um determinado tempo e lugar.

Em síntese, as memórias escolares não só resgatam a história de uma escola, mas também nos permitem refletir sobre o papel da educação na construção de valores cívicos e na formação das identidades sociais. O Grupo Escolar Fausto Cardoso, como parte da his-

tória educacional de Simão Dias, representa não apenas a educação formal de uma época, mas também o compromisso da comunidade escolar com a formação de cidadãos e cidadãs, inseridos em um contexto cultural, político e social que molda, a cada geração, os ideais.

## REFERÊNCIAS

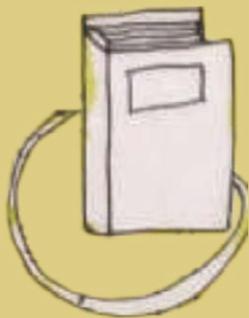
AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **A modernidade no governo Graccho Cardoso (1922-1926) e a reforma educacional de 1924 em Sergipe**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2015.

BASTOS, Jorge Luiz Souza. **Simão Dias: Tempos e Narrativas**. Aracaju: EDISE, 2023.

CENTRO DE MEMÓRIA DIGITAL de Simão Dias Professora Enedina Chagas. Arquivos sobre o Grupo Escolar Fausto Cardoso. Governo do Estado de Sergipe e Instituto Banese, 2022.

JANUÁRIO, Natália, OSTETTO, Lucy. Memória, Cultura Escolar e (Auto)Biografia: registrando outras histórias sobre a educação no município de Turvo-SC (1923 a 2017). **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 3, n°1, janeiro/junho 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.



## MEMÓRIAS DE UM GINASIANO NO MOVIMENTO DA JUVENTUDE EM PROPRIÁ (1962–1968)

Edson Ulisses de Melo<sup>1</sup>

**E**ste texto revisita minhas memórias sobre o Ginásio Diocesano, localizado em Propriá/SE, instituição onde cursei o ginásial, bem como minhas experiências como integrante do Movimento da Juventude de Propriá (MOJUP). Por meio de relatos pessoais, documentos, iconografias e lembranças, reconstituí as experiências vividas nessa instituição: a rotina escolar, a interação com os professores e os rituais cívicos e recreativos, assim como atividades fora dos muros da escola. Utilizando o conceito de Memória (Januário; Ostetto, 2019) e Cultura Escolar (Julia, 2001), este texto adotou uma metodologia de natureza autobiográfica (Souza; Cordeiro, 2007), pautada em memórias e documentos pessoais. Em conclusão, além de destacar a importância da escola para a comunidade local e para a formação educacional de várias gerações, o estudo explorou o impacto da preservação da memória escolar na construção da História da Educação.

<sup>1</sup> Escritor, advogado, conselheiro honorário vitalício do Conselho da OAB-SE, desembargador aposentado do Tribunal de Justiça de Sergipe, membro da Academia Nacional de Economia, Academia Sergipana de Letras de Sergipe, Academia Sergipana de Letras Jurídicas de Sergipe, da Academia Propriaense de Letras, Artes e Desportos, Academia Riachuelense de Letras, Confraria São Cristovense de História e Memória, Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, membro correspondente do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Cidadão aracajuano, simãoodiense e propriaense. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit), membro do Grupo de Pesquisa de História das Práticas Educacionais (GPHPE). E-mail: [ulisses@infonet.com.br](mailto:ulisses@infonet.com.br). Orientadora: Profa. Dra. Esther Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento.

O relato da história escolar fornece memórias que ajudam a compreender o desenvolvimento educacional e o contexto de uma época. No caso do Ginásio Diocesano de Propriá, minhas memórias e vivências sobre professores e colegas e a estrutura física da escola oferecem um retrato não apenas da educação formal no interior de Sergipe, mas também das práticas culturais, sociais e políticas que marcaram a formação da minha geração.

Ressalto que escolhi o período de 1962 a 1968 como foco desta narrativa por corresponder à fase da minha adolescência, uma etapa de transição e formação fundamental na vida de qualquer indivíduo. Durante esses anos, dos 10 aos 18 anos, vivenciei experiências marcantes que contribuíram significativamente para meu desenvolvimento pessoal, social e educativo.

Foi nesse intervalo que cursei o ginásio no Ginásio Diocesano de Propriá, uma instituição de ensino que desempenhou papel central na minha formação intelectual e moral. A escola não apenas me proporcionou uma educação formal, mas também me inseriu em uma cultura escolar rica em valores religiosos, cívicos e comunitários, essenciais para moldar minha identidade e os princípios que levo até hoje.

Além disso, foi nesse mesmo período que participei ativamente do Movimento da Juventude de Propriá (MOJUP). Esse envolvimento ampliou meu olhar para questões sociais, culturais e políticas, despertando em mim o senso de responsabilidade coletiva e o desejo de contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade.

Como apontam Souza e Cordeiro (2007), a escrita autobiográfica não se limita ao registro de fatos, mas possibilita a construção de sentidos, promovendo um movimento reflexivo e formativo que conecta o indivíduo à sociedade. Dessa forma, as 'escritas de si' tornam-se uma prática que articula memórias e experiências, revelando como a trajetória pessoal dialoga com os valores e práticas da comunidade.

Esse tipo de narrativa autobiográfica também permite revisitar a própria formação, compreendendo o impacto das interações e experiências vividas ao longo do tempo. Para Souza e Cordeiro (2007), a autobiografia possibilita um reencontro com o passado, não apenas para descrever vivências, mas para reconstruí-las, permitindo uma autoformação contínua que molda tanto a identidade pessoal quanto o papel social.

Ao narrar minhas memórias do Ginásio Diocesano de Propriá e do Movimento da Juventude de Propriá (MOJUP), este artigo busca captar o valor formativo de tais experiências. Essas memórias são integradas ao contexto cultural e histórico da época, em uma articulação que enriquece a compreensão da própria identidade e dos processos educativos que marcaram minha geração.

Este relato também faz uso do conceito de cultura escolar, desenvolvido por Dominique Julia (2001). Julia amplia a compreensão sobre as práticas educativas, abordando-as de maneira integrada e contextualizada. Para o autor, a cultura escolar não se restringe aos métodos pedagógicos ou ao currículo. Ela também engloba as interações da escola com as culturas de seu entorno – religiosa, política e popular –, compreendendo o conjunto de normas e práticas que orientam o que deve ser ensinado e as condutas a serem cultivadas. Essas práticas, afirma Julia (2001, p. 11), “estão sempre alinhadas aos objetivos de cada época histórica, como os valores religiosos, sociais ou cívicos que se busca inculcar em diferentes períodos”.

A cultura escolar também envolve a especialização do trabalho docente, que Julia (2001) coloca como um elemento central no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A profissionalização dos professores é apresentada não apenas como o domínio de conteúdos técnicos, mas também como a adoção de métodos específicos que permitem a transmissão eficaz de conhecimentos e a formação de comportamentos e atitudes. Para o autor, as normas e práticas pedagógicas são inseparáveis da atuação dos educado-

res, que colaboram para a constante adaptação e transformação da cultura escolar.

Além disso, a cultura escolar reflete as escolhas curriculares que expressam os valores e prioridades de uma sociedade em cada momento histórico. A escola não é apenas um espaço de ensino técnico, mas também de formação de identidades e valores culturais. Ao analisar currículos e disciplinas, é possível observar como eles “são moldados por pressões culturais, políticas e sociais, fazendo da escola um espelho das demandas da sociedade” (Julia, 2001, p. 18).

Por fim, Julia propõe que a cultura escolar seja compreendida como uma prática institucionalizada em constante interação com as transformações sociais. As práticas escolares – que envolvem desde a disciplina até os comportamentos promovidos – não apenas refletem as normas culturais, mas também as reforçam e as adaptam. Isso faz da escola um espaço de mediação cultural, onde “as tradições e os valores encontram-se em movimento, transformando-se para atender às novas demandas, o que faz da escola um campo de articulação entre o passado e o presente” (Julia, 2001, p. 37).

Desta forma, este relato tem como objetivo documentar minhas memórias escolares e comunitárias vividas no período de 1962 a 1968, abrangendo a experiência no Ginásio Diocesano de Propriá e a participação no Movimento da Juventude de Propriá (MOJUP). Além de resgatar minha trajetória pessoal, o registro busca apresentar um panorama das práticas educacionais e culturais em Propriá/SE durante as décadas de 1960 e 1970. Nesse contexto, evidencia-se o impacto da educação religiosa e das atividades juvenis em minha formação, integrando as dimensões histórica, cultural e educativa.

## **PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: ILHA DO OURO E PROPRIÁ**

Nasci no povoado Ilha do Ouro, no município de Porto da Folha/SE. Sou filho legítimo de Josino Ulisses de Melo e Maria Cândida

de Melo, carinhosamente chamada de ‘Dona Candinha’. Inicialmente, frequentei uma escola rural, cuja professora se chamava Clarice. A sala de aula funcionava na sala de visitas de sua casa, onde os alunos ficavam empilhados, sem carteiras escolares, acomodando-se em bancos e cadeiras da própria residência.

Em seguida, já no povoado propriamente dito, frequentei o Grupo Escolar Desembargador Loureiro Tavares (ainda hoje existente), no qual residia a professora Maria, conhecida por todos pelo apelido de Maria de Cândido, o nome do seu esposo. Lá, tive contato com as primeiras noções de escrita. Com o uso do ‘traslado’, lia-se o ABC e fazia-se a junção de letras vogais e consoantes (B com A = BA, C com A = CA). Nesse contexto conheci a ‘Cartilha do Povo’, uma espécie de ‘destrava-língua’ ou ‘trava-língua’. A professora Maria de Cândido atendia a todas as fases: do ABC ao primário, todas no mesmo espaço.

Acerca disso, cabe destacar que a ‘Cartilha do Povo’, criada por Lourenço Filho em 1928, marcou profundamente a história da alfabetização no Brasil ao adotar um método misto que integrava abordagens sintéticas e analíticas. Produzida em um contexto republicano que via na educação um instrumento de formação cívica e moral, a cartilha promovia valores como disciplina, responsabilidade e patriotismo. Suas 40 lições organizadas de forma progressiva introduziam os aprendizes às vogais, sílabas, palavras e frases, com textos finais que destacavam o orgulho nacional, como o Hino Nacional e temas cívicos. Além disso, diferentemente de materiais anteriores, “a cartilha utilizava ilustrações para facilitar a aprendizagem, sem abrir mão de um tom formal e moralizante voltado à formação de cidadãos exemplares” (Boto; Guirao, 2020, p. 202-205).

Amplamente aceita e utilizada até meados do século XX, a Cartilha do Povo teve um impacto significativo, com milhares de edições que ajudaram a elevar as taxas de alfabetização no país. Contudo, com a ascensão de teorias pedagógicas mais modernas, como o

construtivismo, seu uso foi gradualmente abandonado. Apesar disso, a cartilha permanece como um marco na história educacional brasileira, representando uma época em que a escola era vista como um espaço de regeneração social e de construção da identidade nacional. Sua análise oferece *insights* valiosos sobre as relações entre as práticas de alfabetização e os ideais sociopolíticos de sua época (Boto; Guirao, 2020, p. 206-208).

Após o uso da cartilha, recordo-me de algo específico sobre merenda escolar. Nessa época, uma lei determinava que fossem distribuídos alimentos para os alunos, uma merenda escolar composta por leite, doados pelo governo norte-americano, através do Programa Alimentos para Paz (*Food for Peace Program*) (Lima, Dias, 2016). Vem-me à memória que o leite servido em enormes caldeirões tinha um sabor intenso, o que fazia com que alguns alunos evitassem consumi-lo. Entretanto, um certo colega, ao contrário dos demais, sempre consumia a bebida e repetia a porção, o que lhe rendeu até um apelido entre os colegas. Acerca disso, ressalto que, na década de 1950, o tema da merenda escolar começou a ser tratado de forma mais estruturada no Brasil. Um marco importante foi o Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que criou oficialmente o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde (Brasil, 1955).

Esse decreto foi um ponto inicial para a implementação da merenda escolar como política pública. Ele estabeleceu diretrizes para a oferta de alimentação nas escolas públicas, com foco em melhorar o rendimento escolar e atender às necessidades nutricionais dos alunos. Embora não fosse uma 'lei' no sentido estrito, o decreto foi fundamental para institucionalizar a merenda escolar no Brasil, abrindo caminho para regulamentações mais específicas nas décadas seguintes.

Posteriormente, minha família mudou-se do povoado Ilha do Ouro para a cidade de Propriá. Era o fim da década de 1960. A cidade

era estruturada com escolas de curso primário e ginásial, grupos escolares (tanto públicos quanto privados), possuía a Escola de Comércio, com o curso de contabilidade, o Ginásio Diocesano (mantido pela Diocese de Propriá, somente para pessoas do sexo masculino), o Educandário Nossa Senhora de Fátima e o Colégio Nossa Senhora das Graças, mantido pelas freiras e frequentado apenas por mulheres.

## MEMÓRIAS DAS MINHAS VIVÊNCIAS NO GINÁSIO DIOCESANO

Sabendo que é a “partir do exercício da memória que se compreende, se reescreve e se revisita o passado” (Januário; Ostetto, 2019, p. 201), narro minhas memórias no Ginásio Diocesano.

Ingressei no Ginásio Diocesano, onde estudei desde o educandário até o curso ginásial, que se encerrava na 4ª série, por meio de uma bolsa de estudo concedida pela Diocese. Essas bolsas foram conseguidas por minha mãe, Dona Candinha, pessoa muito religiosa e ligada aos movimentos católicos, como a Congregação do Sagrado Coração de Jesus.



**Imagem 1** - Ginásio Diocesano (2024).

**Fonte:** Acervo pessoal.

Nesse período, todos os alunos eram obrigados a utilizar o fardamento escolar, composto por camisa branca e calça cáqui, assim como

a cantar o Hino Nacional ou o Hino à Bandeira. A organização era feita com filas rigorosamente formadas, dos menores para os maiores em estatura. Ao final, todos se dirigiam às suas respectivas salas de aula.

Os rituais escolares mencionados podem ser interpretados à luz do conceito de cultura escolar de Julia (2001), que a define como um conjunto de normas e práticas que regulam tanto o ensino quanto a incorporação de comportamentos. Segundo o autor, essas normas e práticas são ajustadas a finalidades específicas, que variam historicamente (Julia, 2001, p. 10).

Os uniformes escolares, a organização rigorosa em filas e a execução de rituais cívicos, como o canto do Hino Nacional, exemplificam práticas escolares que, no contexto descrito, visavam inculcar comportamentos disciplinados e moldar identidades coletivas em consonância com os valores sociopolíticos da época. Esses elementos normativos refletem a funcionalidade da cultura escolar em promover a socialização e reforçar o controle sobre os corpos e mentes dos alunos, aspectos que Julia (2001, p. 13) destaca como centrais na cultura escolar.

Assim, essas práticas não são apenas expressões de ordem e organização, mas mecanismos culturais que traduzem a intencionalidade educativa em termos de disciplina, civismo e nacionalismo, características historicamente associadas à escola como um espaço de formação de cidadãos (Julia, 2001, p. 19).

Em prosseguimento, destaco que, no curso primário, estudávamos Religião, Ciências, História, Geografia, Português e a famosa tabuada. Tínhamos aulas com sabatina de tabuada, em que os alunos questionavam uns aos outros. Quem errasse a resposta ‘pagava com um bolo’, ou seja, era punido com a palmatória, aplicada por quem havia feito a pergunta, que também deveria apontar a resposta correta. Todo o processo ocorria sob a vigilância da professora. Recordo-me do ‘ritual’ como um suplício que, entretanto, obrigava o estudo e o aprendizado da tabuada.

Recordo-me também de que tínhamos avaliação e conferência de nota por comportamento. Minha professora do curso primário chamava-se Maria Freitas, uma excelente professora, com a qual obtive muitos aprendizados, notadamente em língua portuguesa. A turma em que eu estava era considerada ‘atrasada’ em relação à outra turma, circunstância que, no entanto, não me impediu de, no exame de admissão para ingressar no ginásial, obter a maior nota em português. Foi, inclusive, o aprimoramento no exercício de redação que, além desse desempenho, me permitiu ser aprovado no concurso público do Banco do Nordeste do Brasil. Concretamente, a base da língua materna foi fixada para mim nessa fase do curso primário.

Assim, após encerrar o ensino primário e ser aprovado no exame de admissão para ingressar no ginásial – muito disputado, aliás –, iniciei os estudos no turno noturno.

Além das disciplinas de português, matemática, história, geografia e biologia, no ginásial, havia duas línguas estrangeiras, inglês e francês, além de religião. Nessa fase ginásial, lembro dos professores José Soares Torres, Irma Brito, Inês, Zito, Rinaldo Vieira e Gentil Garcia. Alguns estudantes praticavam educação física, seguindo critérios que nunca compreendi. Eu, à título de exemplo, jogava futebol no time do ginásial, conhecido como futebol de salão (utilizávamos uma bola pesada, própria para esse tipo de jogo). Hoje o esporte é conhecido como futsal. Destaco uma fotografia em que apareço ao lado do meu colega de turma chamado Cícero.



**Imagem 2** - Edson Ulisses de Melo com seu colega Cícero no Ginásio Diocesano (1966).

**Fonte:** Melo (2012, p. 27).

No ginásio havia dois fiscais (bedéis), conhecidos pelos nomes de Manoel (bonachão, amigo de todos) e João, que, rigoroso, parecia mais o dono do ginásio e aplicava a disciplina de forma inflexível.

Voltando ao conceito de Julia (2001), percebe-se que conteúdos curriculares, como as línguas estrangeiras e a religião, exemplificam a dimensão normativa da cultura escolar, voltada à transmissão de saberes legitimados cultural e socialmente (Julia, 2001, p. 11). Já as práticas esportivas, com critérios aparentemente seletivos, refletem a presença de atividades escolares destinadas à formação física, reforçando normas corporais e disciplinares. A figura dos fiscais (bedéis), com perfis contrastantes, sublinha o controle do espaço e do comportamento dos estudantes. Esses agentes escolares, ao aplicar normas e exercer autoridade, asseguram a incorporação das condutas previstas pela cultura escolar (Julia, 2001, p. 13). Esses elementos

ilustram como a escola organiza suas práticas em torno de normas e finalidades socioculturais específicas, alinhadas às demandas de formação integral dos sujeitos.

Com a conclusão do ginásio, realizamos a formatura, com direito a paraninfo, fotografia, madrinha, baile (em que usamos traje de gala, com calça preta e camisa branca de mangas compridas), quadro de formandos (com retrato usando gravata borboleta), discurso e todas as honras e circunstâncias.



**Imagem 3** - Foto de formatura (1967).  
**Fonte:** Acervo pessoal.

A formatura foi uma grande festa, composta por familiares e convidados. Registro que, na cerimônia, realizei um discurso abordando os problemas de falta de oportunidade aos filhos da terra, que eram obrigados a deixar a sua cidade natal em busca de chances de trabalho em outras plagas, após concluírem suas etapas escolares com qualificação.



**Imagens 4 e 5** - Formatura do Curso Ginásial, ao lado do Paraninfo Zeca Pereira (1967).

**Fonte:** Melo (2012, p. 25).

Na ocasião da formatura, o paraninfo da turma patrocinou uma viagem a Paulo Afonso/BA, onde visitamos as cachoeiras e quedas d'água da usina hidrelétrica de Paulo Afonso. Participaram da viagem alunos, professores e servidores numa perfeita integração entre corpo discente, docente e administração.

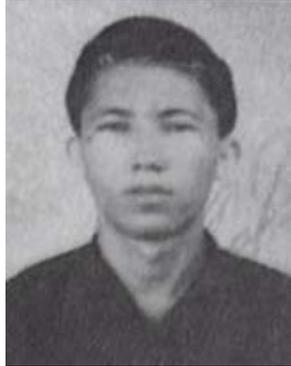


**Imagem 6** - Viagem a Paulo Afonso (1967).

**Fonte:** Melo (2012, p. 28).

Concluído o curso ginásial, passei a morar em Aracaju em busca de estudos mais avançados, pois naquela urbe ribeirinha não havia como atingir cursos que permitissem acesso a graus superiores, como a universidade.

Destaco que, particularmente, antes de terminar a quarta série ginasial, fui aprovado no concurso público para o Banco do Nordeste do Brasil, em 23º lugar, com provas de redação, matemática e datilografia.



**Imagem 7** - Fotografia para carteira de trabalho para posse no Banco do Nordeste do Brasil (1967).

**Fonte:** Melo (2012, p. 27).

Lembro que a redação exigida tinha como tema “quem perde a honra por negócio perde o negócio e a honra”, com o mínimo de 100 linhas, escritas à mão, na qual eram observadas a redação com introdução, desenvolvimento e conclusão, uso de categorias gramaticais, como os verbos, pronomes etc.; além de escrever uma carta a um amigo recomendando fazer concurso para o Banco do Nordeste, explicando as razões da sugestão.

## **O GINÁSIO DIOCESANO DE PROPRIÁ**

O Ginásio Diocesano de Propriá, fundado em 21 de março de 1951 pelo Monsenhor José Curvelo Soares, desempenhou um papel fundamental na minha formação e na de muitos outros jovens da região. O Monsenhor Soares, fundador e primeiro diretor, liderou o ginásio desde a fundação até meados da década de 1960. Após ele, o Padre José de Lima Santana assumiu a direção, permanecendo até o final da mesma década.

Padre Darci de Souza Leite também foi diretor, além de professor de disciplinas humanísticas, nos anos de 1961 a 1962. Gentil Garcia Guedes esteve à frente da instituição entre 1961 e 1963. Por fim, o Padre José Amaral de Oliveira dirigiu o ginásio entre 1966 e 1968. Esses líderes foram fundamentais para o desenvolvimento educacional do Ginásio Diocesano de Propriá.

O sistema de ensino que vivi enfatizava uma formação religiosa e moral. A catequese e outras orientações baseadas em valores cristãos eram parte da rotina dos alunos, que participavam de missas e celebrações religiosas. A disciplina era rígida, com normas que reforçavam respeito, obediência e pontualidade, além do uso obrigatório de uniforme.

Dito isso, Dominique Julia (2001) aborda a formação religiosa e moral como elementos centrais na inculcação de valores e *habitus* dentro da cultura escolar. Ele destaca que, historicamente, a escola foi um espaço privilegiado para moldar comportamentos e inculcar práticas religiosas e cívicas, muitas vezes articuladas à formação do caráter e à socialização dos indivíduos em uma determinada ordem moral e cultural (Julia, 2001, p. 22). Essa formação passa pela adoção de normas disciplinares que vinculam a transmissão do saber ao controle dos corpos e consciências, como observado em práticas escolares que promovem a direção espiritual e moral dos estudantes. Julia argumenta que essas práticas refletem finalidades mais amplas, como a catequização, a formação ética e a internalização de valores que sustentam a coesão social e cultural em contextos específicos (Julia, 2001, p. 23).

Pontuo, por conseguinte, que a grade curricular incluía matérias clássicas como Língua Portuguesa, Latim, Matemática, História, Geografia e uma língua estrangeira, geralmente o Francês/Inglês.

Além das atividades acadêmicas, o ginásio promovia lazer e cultura. Esportes como futebol e vôlei eram incentivados, com campeonatos internos e amistosos que fomentavam o espírito de equipe

entre nós. O teatro e a música também faziam parte da vida escolar, com apresentações de peças e coral, ajudando a desenvolver nossos talentos artísticos. Excursões e passeios culturais e religiosos eram organizados, proporcionando uma experiência enriquecedora fora da sala de aula. Festividades como o Dia do Padroeiro e a Festa Junina promoviam a interação e o lazer, fortalecendo nossos laços.

O modelo educacional buscava formar 'bons cidadãos e bons cristãos', integrando a educação formal com valores morais e atividades de lazer que fortaleciam a união e o desenvolvimento pessoal. O corpo docente era composto por religiosos e leigos dedicados à formação acadêmica e moral, e os estudantes eram majoritariamente jovens do sexo masculino de Propriá e das regiões adjacentes, em busca de uma educação secundária de qualidade. As turmas eram moderadas em número, o que permitia um acompanhamento próximo dos professores e facilitava a manutenção da disciplina e dos valores institucionais.



**Imagem 8** - Dom José Brandão de Castro acompanhado de demais sacerdotes (s/a).

**Foto:** Acervo pessoal.

Entre os docentes estavam o Monsenhor José Curvelo Soares, que lecionava disciplinas de moral e religião; o Padre Darci de Souza Leite, que ensinava disciplinas humanísticas; Gentil Garcia Guedes

lecionava, dentre outras disciplinas, o inglês; Padre José de Lima Santana nas ciências humanas e o Padre José Amaral de Oliveira, que ministrava aulas em áreas correlatas.

O ginásio seguia as diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, a Reforma Capanema, que estruturava o ensino em dois ciclos. O Curso Ginásial, com duração de quatro anos, oferecia uma formação geral abrangendo Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Latim e Francês/Inglês. A instituição promovia uma formação integral, combinando excelência acadêmica com valores morais e religiosos. Atividades como práticas esportivas, eventos culturais e ações comunitárias complementavam o currículo, promovendo o desenvolvimento físico, cultural e social dos alunos.

Além disso, a disciplina era um pilar fundamental, com normas rigorosas que incentivavam respeito, responsabilidade e ética cristã. Esse sistema buscava formar jovens bem-preparados academicamente e comprometidos com valores católicos. A avaliação incluía provas orais e escritas, observações sobre comportamento e dedicação, e o desempenho acadêmico era fundamental para a permanência dos alunos.

O ginásio era inicialmente voltado exclusivamente para alunos do sexo masculino. Não encontrei registros do ano exato em que o ginásio passou a admitir alunas, mas é provável que a coeducação tenha começado a partir das décadas de 1960 e 1970, acompanhando mudanças sociais e educacionais.

As atividades de lazer também integravam o sistema de ensino integral do ginásio. Entre os principais esportes estavam o futebol e o vôlei, com campeonatos e amistosos que promoviam o desenvolvimento físico. Outras atividades, como atletismo e práticas ao ar livre, eram comuns.

Já no campo cultural, o teatro permitia que encenássemos peças, estimulando expressão e autoconfiança, enquanto o coral e as aulas de canto promoviam o talento musical. Festas Juninas e even-

tos religiosos eram comemorados, com a participação da comunidade escolar, reforçando os laços entre alunos e familiares. Datas comemorativas, como o Dia do Padroeiro e o Dia do Estudante, eram celebradas com programações especiais.

Destaco também que Dom José Brandão de Castro, natural de Mariana/MG, foi o primeiro bispo da Diocese de Propriá e teve uma participação significativa no desenvolvimento educacional da região. Embora não tenha atuado diretamente como diretor ou professor do ginásio, sua liderança e visão pastoral foram influentes. Conhecido como ‘pastor com cheiro de ovelhas’, era respeitado e muito querido pelos menos favorecidos, como quilombolas, indígenas e sem-terra. Dom Brandão defendia a opção preferencial pelos pobres, doutrina adotada pela igreja católica no Brasil pela CNBB, a partir da década de 60, associando-se a líderes como Dom Hélder Câmara, Leonardo Boff, Dom Evaristo Arns, Frei Betto, Dom Pedro Casaldáliga e Dom Luciano Mendes de Almeida.



**Imagem 9** - Dom José Brandão de Castro (s/a).

**Fonte:** Nascimento (1985).

Ao assumir a diocese em 1960, Dom Brandão enfatizou a educação como meio de promoção social e evangelização. Sob sua orientação, o ginásio passou por melhorias estruturais e pedagógicas, alinhando-se aos princípios da educação católica e atendendo às necessidades locais. Ele incentivou a formação de professores e a implementação de atividades extracurriculares que promoviam valores cristãos e cidadania, contribuindo para consolidar o ginásio como uma instituição de referência na educação secundária da região.



**Imagem 10** - Ginásio Diocesano (2024).

Foto: Acervo pessoal.

## MEMÓRIAS DO MOJUP

O Movimento da Juventude de Propriá (MOJUP) desempenhou um papel significativo na cidade de Propriá, Sergipe, especialmente durante as décadas de 1960 e 1970. Formado por jovens locais, o MOJUP tinha como objetivo promover atividades culturais, sociais e educativas, contribuindo para o desenvolvimento comunitário e o engajamento da juventude.

O movimento organizava eventos culturais, incluindo apresentações teatrais, musicais e literárias, incentivando a expressão artística e valorizando a cultura local. Também realizava ações so-

ciais, como campanhas de arrecadação de alimentos, roupas e outros recursos para famílias carentes, demonstrando solidariedade e responsabilidade social. Além disso, o MOJUP promovia debates e palestras sobre temas relevantes da época, como política, educação e cidadania, estimulando o pensamento crítico entre os jovens. A prática de esportes e lazer era igualmente incentivada, fortalecendo os laços comunitários e promovendo a saúde física e mental.

A atuação do MOJUP foi fundamental para o fortalecimento da identidade juvenil em Propriá, proporcionando espaços de participação ativa e contribuindo para a formação de lideranças locais. Embora não existam registros detalhados sobre todas as atividades do movimento, sua influência é reconhecida por ex-integrantes e pela comunidade local.

Registro com boa recordação a minha participação como jovem integrante do Movimento da Juventude de Propriá (MOJUP), onde atuei de forma destacada, fazendo discursos, escrevendo no jornalzinho produzido pelo movimento, liderando reuniões e encontros culturais e discutindo problemas enfrentados pela sociedade local. Por essa atuação, o MOJUP foi denunciado por entidades conservadoras locais às forças de segurança do Golpe Civil Militar de 1964, situadas em Sergipe, como célula de proselitismo político.

Em função dessa denúncia, Dom José Brandão foi visitado por militares, com o objetivo de reprimir alguns jovens que exerciam lideranças no referido movimento. Contudo, a resistência de Dom José Brandão impediu que os jovens fossem afastados das atividades desenvolvidas pelo MOJUP.

Destaco, por fim, que a convivência da juventude do município nas atividades desenvolvidas pelos integrantes do MOJUP contribuiu de forma decisiva para a quebra de preconceitos acerca da realidade das campanhas e ações do movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o relato sobre o Ginásio Diocesano de Propriá e minhas vivências políticas no referido município revelam que minha trajetória pessoal foi profundamente marcada pela educação formal e pelas experiências comunitárias no contexto de uma cidade do interior de Sergipe. Essas memórias, que abrangem as décadas de 1960 e 1970, são testemunhos do impacto que a cultura escolar e os valores religiosos, sociais e cívicos tiveram na formação de várias gerações. A estrutura rígida e os valores éticos transmitidos pelo ginásio, além do ambiente disciplinado e repleto de atividades culturais e esportivas, proporcionaram uma formação integral aos alunos, moldando o caráter e fortalecendo laços comunitários.

A análise da cultura escolar, conforme conceituada por Dominique Julia (2001), permite compreender o Ginásio Diocesano como um espaço de mediação cultural, onde tradições e valores eram transmitidos e adaptados às demandas contemporâneas. O movimento da juventude MOJUP, por sua vez, ampliou essa formação, oferecendo aos jovens a oportunidade de desenvolver liderança, responsabilidade social e engajamento cívico, em um cenário de efervescência cultural e política e de transformações sociais.

Desse modo, as experiências escolares e as atividades do MOJUP contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e social, criando memórias que, até hoje, ressoam e refletem a importância da educação como promotora de cidadania e formação identitária. A recordação desses momentos e a documentação das práticas vivenciadas representam um importante registro histórico, destacando o papel das instituições educacionais e culturais na construção de uma sociedade mais consciente, participativa e solidária.

## REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota; GUIRAO, Nathalia Campelo Ferraz. A cartilha maternal, a cartilha do povo e a caminho suave: três perspectivas sobre a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, p. 192-210, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/399>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955**. Institui a companhia da Merenda Escolar. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/4/1955. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

JANUÁRIO, Natália, OSTETTO, Lucy. Memória, Cultura Escolar e (Auto)Biografia: registrando outras histórias sobre a educação no município de Turvo-SC (1923 a 2017). **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 3, nº 1, janeiro/junho 2019.

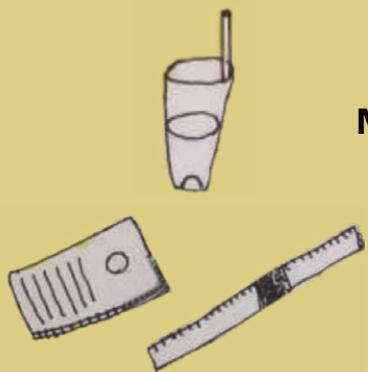
JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

LIMA, Thiago; DIAS. Ajuda alimentar internacional dos EUA: política externa, interesses econômicos e assistência humanitária. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, vol. 1, n. 1, p. 189-211, 2016.

MELO, Edson Ulisses de. **Reflexões cidadãs**. Aracaju: Edise, 2012.

NASCIMENTO, Dom José Belvino do. **Oração Gratulatória à Dom José Brandão de Castro**. Rio Espera/GO, 1985.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. In: **Anais do Colloque International Le Biographique, la Réflexivité et les Temporalités: Articuler Langues, Cultures et Formation**, Tours, França, 25-27 de junho de 2007.



## MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR – ITINERÂNCIA E CULTURA ESCOLAR NOS ANOS 1970

José Ronaldson Sousa<sup>1</sup>

**A** abordagem de um relato biográfico enfatizando a cultura escolar na década de 1970 traz a experiência infantil numa escola que hoje está extinta. Apesar da diversidade de instituições de ensino público por que passei, o recorte especial está na 1ª série primária do ensino fundamental em 1975. O que motivou o enfoque dentre uma diversidade de escolas inesquecíveis foi o primeiro contato com a cultura escolar, a arquitetura, a professora, os métodos de ensino, a recreação, o espaço e a atmosfera psíquica envolvendo a percepção de novo ambiente. Apesar de não poder abarcar a totalidade da história estudantil, a diversidade cultural das várias geografias por que passei focar na Escola Benedito Mário Calazans traz lembranças e o entusiasmo desde a investigação do nome da escola, já totalmente esquecida por mim. Aquelas práticas educacionais no ensino fundamental que vivenciei se repetiram em séries seguintes até serem extintas pela questão etária e a complexidade da aprendizagem, quando não pela evolução da pedagogia de ensino.

A vida escolar faz parte do ser humano de forma visceral, o qual é moldado pela cultura escolar que é indelével durante grande parte da vida, excedendo a vida estudantil. As marcas da cultura escolar

---

<sup>1</sup> Mestrando na linha de pesquisa em Educação e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/Unit). Orientadora: Profa. Dra. Esther Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento. E-mail: joseronaldsonsousa@gmail.com.

pelas lembranças e as práticas moldam o indivíduo para sua formação sociocultural, humana, moral etc. Eis o conceito de Julia (2001) para cultura escolar:

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

O trabalho expõe o panorama geral da 1ª série até a 5ª, com marco temporal de 1975-1981. Em breve apanhado panorâmico, mas focando na 1ª série do ensino fundamental, o recorte essencial. Muitas escolas importantes e singulares, muitas inesquecíveis, mas a escolha da 1ª série tem motivos do primeiro impacto com a cultura escolar e o social que ela revela. Os primeiros embates psicológicos, minidramas, alegrias e dificuldades que enfrentei em meu processo inicial de escolarização.

Como relato autobiográfico, importante informar que o enfoque sempre foi o estudo em escolas públicas, valendo ressaltar: excelentes estabelecimentos de ensino público. Nesse contexto, há também uma escolinha rural (2ª série), que somente foi lembrada quando, na juventude, observei sua inscrição em uma fotografia escolar.

Por meu pai trabalhar em grandes empresas, como a Camargo Corrêa, sou fruto de uma geração conhecida como de ‘filhos de barrageiros’. Os trabalhadores eram transferidos para outra obra assim que uma acabava, levando suas famílias logo que os projetos da empresa eram concluídos. Inúmeros colegas compartilham o sentimento de perda de laços durante toda a infância e juventude. As frequentes transferências de escolas, a perda de laços afetivos, o

choque geográfico da multiplicidade de lugares por se adaptar, criavam um desenraizamento contínuo que deixou marcas, mas que também trouxe uma riqueza de experiências humanas ao conhecer lugares, paisagens, falares, gentes, climas, casas e culturas diversas em um repaginar de vida constante.

Inquietava uma pergunta recorrente: “por que sempre tenho que sair de uma escola, dar adeus a colegas e professoras?... nunca fincar pé no chão?” Vida nômade que resultou num aprendizado de vida e gratidão na maturidade. Muita gratidão pelo sofrido e vivido. Sergipe (Umbaúba, Rosário, Maruim, Propriá), Pernambuco (Serra Talhada), Goiás (Mineiros e Portelândia), São Paulo (Paraibuna e Pariqueira-Açu), Paraná (Hidrelétrica de Salto Santiago/Laranjeiras do Sul), Pará (Tucuruí). Essas cidades também trazem o imaginário das cidades circunvizinhas, os trajetos às vezes de balsa, de embarcações de grande porte nas regiões do Norte do país, rodoviárias como a de São Paulo e Belo Horizonte, cidades como Goiânia (GO), Marabá (PA), Teresina (PI) e Imperatriz (MA), Juazeiro (BA) e Petrolina (PE) etc.

Este impacto cultural afeta a formação psicossocial e humana. A cultura escolar diversa, mas que também reproduz as mesmas estruturas. A arquitetura escolar e as práticas de ensino se repetem. As mudanças paradigmáticas são demoradas e cíclicas.

Dominique Julia (2001) ensina:

[...] a necessidade de munir-se de um conhecimento psicológico sobre as crianças extremamente detalhado para reconhecer não somente o nível intelectual em que se encontra cada uma delas, mas também a sua natureza, a fim de saber como agir apropriadamente sobre cada uma. A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências (Julia, 2001, p. 22).

Esta direção das consciências e a socialização aos remendos, esse impacto cultural afeta a formação humana. A arquitetura escolar e as práticas de ensino se repetem durante esse período, embora apresentem óbvias feições geográficas diversas, mas com semelhanças em suas estruturas.

Meu objetivo neste texto foi dar ênfase à primeira escola, particularmente ao contato inaugural: entrar no prédio, a primeira professora e as práticas escolares da época. Um capítulo de livro não é suficiente para abarcar toda essa história escolar, por mais simples que seja. Todas as histórias humanas são valiosas, pois são experiências e memórias que revelam recortes da História. Por isso, fiz essa delimitação.

## **MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES**

A primeira escola foi o meu objeto de relato. A segunda série foi cursada, em parte, em Paraibuna (SP), com um professor de quem eu não tinha muita simpatia. Era curioso, para um menino de 8 anos, ter um professor homem, já que o ofício do ensino primário era muito comum entre as mulheres. Mudamos para outra cidade do interior de São Paulo, com um nome peculiar: Pariquera-Açu. Moramos primeiro em um lugar chamado Vila Maria, na zona rural, embora eu não sentisse que fosse. Caminhava cerca de 1 km para chegar a uma escolinha que, depois de adulto, descobri ser uma escola rural. Como descobri? Uma fotografia escolar revelou-me o nome: Escola Rural de Vila Maria – 1976.



**Imagens 1 a 3** - O autor na 1ª série em 1975 (Paraibuna/SP); na 2ª série em 1976 (Vila Maria/SP) e na 3ª série em 1977 (Pariquera-Açu/SP).

**Fonte:** Arquivo pessoal.

Certo dia, apareceu um fotógrafo na escola, e os meninos, um a um, eram conduzidos pela mão da professora (que também era diretora), para serem fotografados sentados em uma carteira. Sobre a mesa havia um globo terrestre. Foi um dia inesquecível. Eu tinha brigado com um ‘desafeto’ mirim e ficado de castigo (a primeira e única vez). Fui provocado e tive que me defender. Era um garoto que, antes, assistia TV (preto e branco, um luxo) em minha casa e passou a me provocar tão logo o pai comprou o tão sonhado utensílio para a família. A psicologia infantil explica: o ‘amigo’ já não precisava mais assistir desenhos em minha casa, agora ele tinha televisão também.

Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (Julia, 2001, p. 11).

A Escola Rural de Vila Maria, localizada no interior de São Paulo, só foi identificada como rural após eu descobrir seu nome e relembrar sua arquitetura e entorno. Percebi que, ao fundo, havia uma espécie de fazenda com cercas muito bem arrumadas. Costumávamos olhar para a pastagem, mas nunca vi vaca alguma, ape-

nas marcas de pegadas. As muitas cercas eram pretas, pintadas de branco nas extremidades. Talvez por isso nem percebia que era uma escola rural. Minha turma era tipo multisseriada, embora eu não tenha certeza. Eram turmas de primeira e segunda, além de terceira e quarta séries. A terceira série, no entanto, já foi cursada em um colégio maior, urbano, na cidade paulista. Mas não cheguei a concluí-la, pois nos mudamos novamente para o Paraná. Lá, eu terminei a 3ª série e comecei a 4ª. Era uma escola muito bem arquitetada, o teto era em forma de favos, lugar muito frio que me traz boas lembranças, como um amigo chamado Mac Artur (ninguém esquece um amigo de infância com esse nome), que depois nos reencontraríamos no Pará e, hoje, nos conectamos pela internet. Ele é advogado, palmeirense e mora em Minas Gerais.

Na escola do Paraná, recordo-me do lanche que era feito com muito zelo. Quando o sinal tocava, ficávamos sentados, na sala, aguardando o lanche que era entregue um a um. O que me lembro é de Nescau e sanduiche – lanches sempre muito bem-preparados. Inesquecível. Após a merenda, às vezes, a professora pedia que fôssemos ao pátio, tomar sol. Fazia frio, muito frio. Eu saía de casa com neblina na estrada. Os carros ficavam cobertos por uma camada fina de gelo, e a caminhada era guarnecida por muito agasalho, luvas, gorro. Às 10h da manhã, o sol aquecia nossos espíritos juvenis.

Fui obrigado a sair no meio do ano da 4ª série. Lembro-me da professora de matemática, uma mulher alta e elegante que me abraçou e disse: “soube que não vai mais ficar conosco, vai embora, vai nos deixar...” Aquilo me entristeceu a alma. Abaixei a cabeça e segui pelo corredor comprido, todo de madeira. Saí de cabeça baixa, muito triste, enquanto a professora, parada à porta, me observava ir embora. Inesquecível. Era ela e outra, de Português. Gostava daquela escola, das duas professoras, do recreio, do lanche, do hino ao hastear a bandeira do Paraná.

Depois partimos para o norte do país, o Pará. Terminei a 4ª série no Colégio São Pedro de Alcobaça (1978) e, em seguida, cursei a 5ª série na Escola Euclides da Cunha (que depois tornou-se Escola Engenheiro Jorge Antonello / 1979-1983). Essa escola foi inesquecível e agregou uma multidão de alunos imigrantes de todo o país, filhos de funcionários que vieram trabalhar na barragem de Tucuruí. Um lugar singular, multissocial, desafiador, muito quente e úmido. Mas aí, seria outra história.

Em 1983, saímos do Pará e nos mudamos para o interior de Sergipe. Foi um choque cultural absurdo. Estudei alguns meses numa escola municipal, percebia potencialidades e deficiências nos professores e alunos. Apesar disso, foi uma experiência enriquecedora.

Prestei concurso para ingresso na Escola Agrotécnica Federal de S. Cristóvão (1984-1986), uma referência nacional à época. Passei em 7º lugar. Foi outro choque de realidade, mas importantíssimo na minha formação humana e profissional. Passei três anos em regime de internato, trabalho braçal, bullying ‘de todos contra todos’. Essas experiências renderiam uma belíssima biografia, talvez até um filme.

No entanto, o que importa neste artigo é relatar a cultura escolar nesses ambientes, a atmosfera de interação social, as práticas pedagógicas, muitas que se repetiam apesar da diversidade cultural das regiões. O foco deste artigo é a primeira série do antigo primário.

### **COLÉGIO BENEDITO MÁRIO CALAZANS, VILA CAMARGO, PARAIBUNA (SP): MINHA PRIMEIRA ESCOLA**

A primeira série, tão longínqua, nos idos de 1975, custou-me esforços para lembrar o nome da escola. A memória não alcança, apesar de ser um ótimo memorialista das experiências pelas quais passei. Lembro-me, porém, da arquitetura interna, das salas de aula, do pátio e do recreio. A escola ficava no canto de uma grande praça, muito arborizada, cheia de elementos de lazer e recreação. A

praça era bem cuidada, cheia de grama verde, árvores e caminhos cimentados, ficava na Vila Camargo/Paraibuna/SP. Este nome foi resgatado agora, final de outubro/2024, graças a uma pesquisa via e-mail.

Por ser a primeira escola, o primeiro contato com a cultura escolar, o recorte deste texto ganhou importância a ponto de conseguir resgatar seu nome que estava esquecido por não ter registros, nada escrito: Escola Benedito Mário Calazans. A pesquisa revela ser nome de um padre filho da cidade que foi também político em Paraibuna/SP, cidade onde nasce o rio Paraíba do Sul. Paraibuna significa ‘rio de água escura’.

O levantamento de dados para a pesquisa foi garimpar escolas estaduais e municipais da cidade na internet, endereços de e-mails disponíveis de quatro escolas serviram de caça ao pesquisador. Uma escola respondeu: “Essa escola, possivelmente era a escola Benedito Mário Calazans, na Vila Camargo. Hoje ela se encontra fechada, mas os prontuários foram enviados para EE Dr. Cerqueira César, telefone 39740259, eles saberão te dar melhores informações. Att Olivia”.

O que parecia impossível ganhou luz nas sombras da memória. Sequer o nome da Vila Camargo lembrava, era uma espécie de condomínio muito organizado, para os funcionários da empresa Camargo Corrêa. O entusiasmo de descobrir o nome e rememorar seus espaços e vivências levaram o pesquisador a enviar outro e-mail mais assertivo para a Escola Estadual que contém hoje os prontuários, após ligações telefônicas malsucedidas.

Enviei perguntas fundamentais sobre o fechamento da escola, quando e por que ocorreu, e se havia nos prontuários a caderneta escolar da professora Maria Helena Queiroz e alguma anotação do aluno José Ronaldson Sousa, da primeira série, 1975. E-mail ainda sem resposta.

## O PRIMEIRO DIA: 'DIA D', DIA DE AFLIÇÃO

Quando morava na cidade de Paraibuna/SP, tinha 7 anos e fazia trajetos para comprar pão e leite, por ser o filho mais velho. Conhecia a feira e vivia em uma cidade muito pacata. Foram marcantes a praça e a igreja, que possuía signos do zodíaco ao redor do relógio da torre principal. Aquilo muito me inquietava, mas essa é outra história. Já sabia escrever meu nome e nome dos pais, graças ao capricho de minha mãe.

Certa ocasião, caminhando na Vila Camargo – acredito que para conhecer a futura morada, minha mãe apontou para uma jovem senhora, um pouco obesa e disse: “Aquela será a professora de vocês”. Ela se referia ao meu irmão e à minha irmã, que eram mais novos. Perguntei: “E a minha? É ela também?” Minha mãe respondeu: “Não. A sua é outra”.

Para quem não conhecia o ambiente escolar, nunca teve professoras e já estava em idade de começar a primeira série, tudo era muito novo e inquietante. No dia marcado para ir estudar, minha mãe não me acompanharia. Ela havia preparado a lancheira com um sanduíche e, talvez, um suco. Era uma lancheira de plástico verde ou azul com desenho de patinhos e a garrafa branca. Dentro de uma pastinha verde, feita de couro sintético com zíper, estavam um caderno de grampos, pequeno, lápis e uma borracha.

Minha mãe costumava passar óleo Johnson para pentear meus cabelos e alfazema (cheiro de infância) após o banho. Não tinha farda ainda. Depois chegava uma perua escolar, Kombi de 1974, verde e sem inscrição ‘escolar’, buzinou na frente de casa. Estava abarrotada de crianças de idades diversas, do maternal até a primeira série. Talvez uma mulher adulta e o motorista nos acompanhavam. Entrei no veículo e, durante o trajeto, a perua parava e pegava mais crianças, enchendo-se em meio a uma algazarra de vozes infantis. Eu, sozinho, mirava a paisagem, o rio Paraíba do Sul, ansioso e cheio de expectativa sobre como seria a escola.

Quando a perua verde parou em frente à escola, todas as crianças seguiram em direção ao portão de ferro, comprido e largo, segui em frente junto com a gurizada, mas sem rumo certo. Na minha mão, tinha um papelzinho com o meu nome, os nomes de meu pai e minha mãe.

As crianças já estavam enturmadas e eu chegara há pouco naquele ambiente. Todos rumaram para salas num azedume típico. Eu fiquei sozinho olhando as salas, uma a uma, numa aflição de falta de pertencimento, mas aguardando alguém chegar e me encaminhar. Hoje rememoro que as aulas já tinham começado e eu chegara bem depois, pela primeira vez. Não conhecia nada nem ninguém. Minha mãe tinha que ficar cuidando dos filhos menores e não podia me levar.

Comecei a caminhar pelos corredores, olhando aflito sala por sala. Queria que alguém percebesse meu drama, minha angústia de estar num lugar desconhecido. Comecei a sentir que precisava de socorro. Com a lancheira à tiracolo, pastinha verde na mão, a angústia tomou conta de mim. Comecei a orar e a suplicar. Rezava num fôlego de desespero, tomado por ansiedade, desolação, desamparo e medo.

Fui até o final de um corredor, onde havia um cômodo que parecia um saguão, com outro portão de ferro sem grades, fechado. Ali, comecei a rezar o 'Pai Nosso', 'Ave Maria' que minha mãe já tinha me ensinado. Pedia a Deus que me tirasse daquela aflição, que alguém percebesse que precisava estudar e saber onde era meu lugar. Voltei rezando em silêncio, aflito. Como 'aquele menino ali desamparado' permanecia sem ninguém perceber que precisava de ajuda? Tudo era novo e diferente, e eu estava a quilômetros de casa. Continuei caminhando, com olhos que imploravam por ajuda, mas nada aconteceu. Foi então que avistei uma sala com a jovem senhora que, no ano seguinte, seria a professora dos meus irmãos. Seus alunos eram menores, como uma turma de 'maternal'.

Naquela hora, ela parecia ser a salvação. Talvez fosse ela mesma a minha professora (minha mãe poderia estar enganada). Fiquei parado na porta da sala dela, mirando-a, silenciosamente pedindo socorro. Quando ela me avistou, perguntou: “menino, você é dessa sala? Venha aqui”. Fui até ela, perguntou minha idade e eu respondi: sete. Pela idade, acho que não é desta turma. Perguntou-me o nome e depois dos meus pais. “Não. Você não é daqui. Você deve ser aluno da Helena”.

Ouvir aquele nome – o exato nome da minha mãe – deu-me um afago de esperança naquele coraçãozinho ansioso e angustiado. A professora levantou-se da mesa e pediu para que eu a seguisse, chamando uma servidora para cuidar da turma. Segui-a com apreensão, mas também aliviado. Eu havia encontrado um norte naquele labirinto de salas e alaridos infantis.

Chegamos à primeira sala do corredor, logo após a entrada. Ela apresentou-me a uma mulher de cabelo preto liso e franja, um rosto tranquilo e olhar ativo. “Helena, ele deve ser seu aluno”. A professora Maria Helena perguntou o meu nome e os nomes dos meus pais. Enquanto eu respondia, ela balançava a cabeça, conferindo as informações no diário de classe e na papeleta que eu entreguei. “Sim, você é desta sala”, confirmou ela. Fui acomodado em uma carteira individual, talvez na segunda fileira da parede para o centro, da direita para a esquerda. Tinha uma boa visão da sala e do quadro negro, que ficava para oeste. O segundo dia, obviamente, já foi muito tranquilo e confortável emocionalmente.

## **A PROFESSORA E AS PRÁTICAS ESCOLARES**

As práticas pedagógicas dos anos 1970 continuaram a se repetir nas décadas seguintes, dependendo do grau de complexidade da série. A professora Helena, muito habilidosa, utilizava o quadro negro com frequência, junto com giz de gesso colorido. Aplicava exercícios

para cobrir letras e palavras, desenhar e colorir, completar a sílaba faltante, ditados de palavras (uma a uma, com tempo para que escrevêssemos). Aliada a essas práticas, havia dias de leitura em sala de aula de histórias consagradas como ‘João e o pé-de-feijão’, ‘Chapeuzinho Vermelho’. Como a televisão estava surgindo em nossa vida familiar, não tinha gibis, esse foi o meu primeiro contato com famosas histórias infantis. Entre elas, as que mais me fascinaram talvez tenham sido ‘A cigarra e a formiga’ e ‘Os três porquinhos’. A professora tinha um talento especial em contar histórias. Sua bela entonação, quase teatral, cativava os alunos. Foi a partir dessa performance que percebi que ser professor do ensino fundamental exige muita vocação, paciência e talento – ou, como dizemos, ‘jeito’.

Conforme Julia (2001),

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

O profissional do ensino fundamental é, por excelência, um agente formador por influenciar de maneira afetiva, educativa e cultural junto à classe. A professora é extensão educadora da família enquanto agente pedagógico. Lembro-me de muitas histórias infantis contadas por minha mãe, além das primeiras letras que eram repetidas de forma ‘nordestina’, usando como exemplo a bela música de Luiz Gonzaga: “O jota é ji/E o éle é lê/O ésse é si/Mas o érre/Tem nome de rê”. Isso me trazia risos, porque achava engraçado a forma diferente do soletrar do Nordeste.

A professora primária tem muito da tradição do magistério exercido por mulheres. O aluno – falo por experiência própria – sente-se mais acolhido pela professora. Não senti o mesmo conforto com um professor (homem) na segunda série do mesmo colégio. A

professora Helena tinha um jeito carinhoso, humano, profissional para tratar os alunos, cobrava disciplina também.

Outra prática pedagógica costumeira da professora do Colégio Benedito Mário Calazans era o uso de carimbos didáticos. Ela começava da primeira carteira e, um a um, pedia para abriremos nossos caderninhos, onde ia carimbando. Isso me dava uma alegria, porque tinha um cunho recreativo, e eu ficava curioso para descobrir qual a figura impressa. Da figura carimbada, brotavam imagens como bichinhos, frutas ou objetos que serviam para colorirmos. Não lembro se escreveríamos algo sobre as figuras, mas acredito que o objetivo principal era colorir, já que não existia, na época, a disciplina Educação Artística ou Artes.

Fazer um inventário sistemático destas práticas, período por período, constituiria, a meu ver, um campo de trabalho efetivamente interessante: ele permitiria compreender as modificações, frequentemente insensíveis, que surgem de geração em geração. Aliás, é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados (Julia, 2001, p. 34).

Geração após geração, as práticas pedagógicas sofrem modificações necessárias, acompanhando os novos elementos materiais e tecnológicos. A geração dos anos 70 e 80 do século passado não tinha acesso à internet nem ao celular. O livro, o caderno, o lápis e a borracha ainda eram fundamentais. A caneta era quase ‘proibida’ nas primeiras séries do ensino fundamental. O lápis era o instrumento preferido, por permitir correções rápidas e fáceis. Já a caneta (azul e vermelha) era um instrumento de poder exclusivo da professora. Dela, saíam expressões como ‘Parabéns!’, ‘Muito bem!’, ‘Excelente!’ ou ‘Estude mais!’. A caneta esferográfica ‘BIC’ só chegaria mais tarde, trazendo consigo um status de emancipação, de maioridade e responsabilidade.

Outra prática didática marcante da professora Maria Helena era a exploração de cantigas infantojuvenis. Os alunos as acompanhavam batendo palmas ou fazendo gestos que seguiam o enredo, criando um clima de programa de auditório que envolvia até os mais tímidos. Havia também leituras em voz alta, realizadas palavra por palavra, frase por frase, em uníssono, embalando os saberes diários.

A arquitetura da escola também foi algo que me marcou. O pátio recreativo possuía um palco para apresentações, no qual só me aventurei a subir no segundo semestre, durante o recreio. Os banheiros eram limpos e movimentados no intervalo, e as sirenes anunciavam a hora de voltar para a sala ou ir para casa. O design arquitetônico incluía quadras cimentadas no entorno, que nunca utilizei, pois, a primeira série não tinha Educação Física.

Na hora do recreio, havia uma ‘fauna’ diversificada de personagens infantis. Alguns alunos vinham de um povoado próximo, com aparência carente, e não eram filhos dos funcionários da empresa nem moradores da Vila Camargo. Entre eles, havia um menino engraçado que fazia performances contorcionistas com a barriga, mas só em troca de biscoitos ou doces. Outro, de melhor condição financeira, vestia-se como um escoteiro e sempre levava achocolatado em sua garrafinha. Achava aquilo estranho, pois minha lancheira sempre tinha suco, aquela ‘tinta’ doce e deliciosa.

Entre tantas histórias possíveis dessa escola inesquecível, a primeira da minha vida, algumas memórias se destacam. Uma delas foi o drama de fazer xixi na carteira, resultado da proibição de sair para o banheiro. Outra foi a primeira vez que vi um filhote de tartaruga-marinha. Um colega trouxe o animalzinho para a sala, carregando-o em um copo de vidro, e passou carteira por carteira para que todos pudessem vê-lo. O deslumbramento foi geral. Para mim, foi a coisa mais linda que tinha visto até então – algo comparável ao meu programa favorito na TV, Mundo Animal. Aquele momento foi uma surpresa educativa e um puro encantamento. Queria ser o dono daquele bichinho.

## O LIVRINHO ‘MIAU’: UMA RELÍQUIA IMORTAL

O ano estava terminando, e era o último dia de aula. Fizemos as provas que englobavam as práticas e exercícios trabalhados ao longo do ano letivo. Fui à escola para pegar, talvez, a prova final e descobrir se havia passado de ano. Naquela época, eu já morava na Vila Camargo e não mais na cidade de Paraibuna, o que significava que não precisava mais da Kombi verde.

Lembro-me de estar sentado em uma carteira quase no final da sala, aguardando ansiosamente a professora chamar um a um. Quem pegava sua prova e descobria que tinha passado já podia ir embora. Quase todos, pelo que me lembro, ganhavam um presente da professora Helena. Esse gesto tão especial só se repetiria em minha vida anos depois, na Universidade Federal de Sergipe, no curso de Letras, com a professora Maria Lúcia Dal Farra.

Confesso que, apesar de ser um bom aluno, fiquei apreensivo sobre se passaria de ano ou se teria que ‘refazer algo’. Naquela época, não me recordo se existia recuperação, mas tudo era novidade para mim. Quando a professora finalmente chamou meu nome, descobri que havia passado para a 2ª série. Ela então me presenteou com um livrinho redondo, de design diferenciado – ao abrir o livro completamente, a imagem se completava. O título era *Miau*.

O livro contava a história da gatinha Miau e seus três amigos (Gabola, Peralta e Piu-Piu), que estavam organizando a comemoração de seu aniversário. Fiquei surpreso e radiante com o presente, pois tinha uma ligação especial com gatos. Quando morávamos em Paraibuna, ao voltar da padaria, encontrei um gatinho faminto e o adotei, apesar da resistência de meu pai. Nunca tinha tido um animal de estimação, mas senti um amor diferente por aquele bichinho sofrido e abandonado. Infelizmente, não pude ficar com ele.

Parecia que a sensível professora havia captado minha tristeza e meu amor pelos animais. Sem eu saber, ela escolheu para mim

a história de um gatinho, com uma bela dedicatória que dizia; “Ao Ronaldson, com parabéns e votos de felicidades de sua professora Maria Helena de Queiroz”, 1975.



**Imagens 4 e 5** - Livro Míau: objeto de afeto que resistiu ao tempo (2024).

**Fonte:** Acervo pessoal.

Aquela dedicatória, acredito, foi o grande protetor – ou salvador – do livro ao longo do tempo, que agora se aproxima de meio século de existência. Nem mesmo meus cadernos de desenho sobreviveram às décadas e às constantes mudanças de cidade.

A dedicatória afetuosa, escrita por uma mulher especial, deu imortalidade e proteção ao pequeno livro que encantou minhas retinas infantis. Ele se tornou tão presente no meu material escolar que passei a usá-lo para ajudar nas tarefas de matemática já na 2ª série. Fazia tracinhos e risquinhos em suas páginas, como prisioneiros que contam os dias, para resolver os deveres de matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escolar está impregnada em todos nós que passamos pelas instituições de ensino. Ela faz parte da formação e do constructo psicossocial e moral do indivíduo. Rememorar e analisar essa cultura exige recuos ao passado e uma revisão mais madura das prá-

ticas de ensino, além de uma visão crítica neste presente acadêmico, especialmente ao estudar Educação em um curso de mestrado.

Conclui-se que a formação escolar e sua cultura revelam muito sobre o pensamento social e político de uma geração. Essas formações sofrem mutações ao longo do tempo, alternando entre práticas cristalizadas e ações dialógicas e mutáveis, em interação constante com a comunidade social em que estão inseridas.

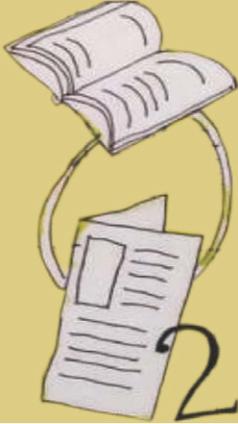
A Escola Benedito Mário Calazans, motivo principal de estudos memoriais e reflexão sobre a cultura escolar na primeira série do ensino fundamental (antigo primário), representa o primeiro encontro com essa cultura infantojuvenil. É onde se inicia a socialização com a comunidade, seus espaços e a psicosfera de formação e conhecimento.

Hoje, a escola está fechada por motivos ainda em pesquisa. Apesar da falta de respostas concretas, ela guarda um tesouro no imaginário de muitos que por lá passaram, cursaram as primeiras séries e se edificaram enquanto cidadãos. Os saberes partilhados, a infância bem-vivida e o invólucro sociopolítico que permeava aqueles anos 1970 – em plena ditadura militar – não eram percebidos diretamente pela comunidade infantil, que ainda estava em formação, num processo civilizatório lento, difícil e gradativo.

## REFERÊNCIAS

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História de Educação/ Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n. 1, p. 9-43.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do aprendizado**: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe. Maceió: Edições Catavento, 2004.



## A CAMINHO DA ESCOLA E DA ARTE: LEMBRANÇAS ESTUDANTIS DA PROFESSORA NEUMA E DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Sayonara Rodrigues Viana<sup>1</sup>

**N**este texto, relato a minha trajetória escolar, utilizando a escrita autobiográfica como ferramenta para compreender tanto o meu desenvolvimento educacional quanto o contexto social em que estive inserida. No caso do Colégio de Aplicação (Codap) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), as memórias relacionadas aos alunos e à estrutura física da instituição não refletem apenas a educação formal, mas também as práticas culturais, sociais e políticas que moldaram a formação de diversas gerações.

Meu objetivo, portanto, é trazer das minhas lembranças estudantis o período em que estive na referida instituição (1981-1987), especialmente as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Neuma Ester Araújo de Menezes, pela influência que teve na minha trajetória formativa e profissional.

A escolha de relatar este período específico da minha trajetória escolar, vivenciado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, deve-se à sua relevância como uma fase crucial da minha pré-adolescência. Foi um momento de intensas transformações pessoais e sociais, em que as experiências escolares desempenharam papel central na construção da minha identidade e no meu desenvolvimento educacional.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit), membro do Grupo de Pesquisa de História das Práticas Educacionais (GPHPE). E-mail: [sayonara\\_viana@unit.br](mailto:sayonara_viana@unit.br). Orientadora: Profa. Dra. Esther Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento.

As práticas pedagógicas da professora Neuma, em especial, marcaram profundamente essa etapa, não apenas pelo conteúdo ensinado, mas também pela abordagem humana e inovadora que promoveu. Esse período foi decisivo para despertar meu interesse pela educação e pelas práticas reflexivas que mais tarde influenciaram minha trajetória formativa e profissional como museóloga e agente envolvida com a cultura em Sergipe.

Para construir o texto, tomei o conceito de cultura escolar a partir da obra de Dominique Julia (2001), na qual o autor analisa as práticas educativas de maneira integrada e contextualizada. Segundo ele, a cultura escolar ultrapassa os métodos pedagógicos ou o currículo escolar e engloba as interações da escola com as culturas do seu entorno – religiosa, política e popular. A partir de um conjunto de normas e práticas que orientam o que deve ser ensinado e as condutas a serem cultivadas, a cultura escolar alinha-se aos objetivos relacionados a cada época histórica, envolvendo valores religiosos, sociais e/ou cívicos.

Julia (2001) entende o trabalho docente como o elemento central no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Afinal, normas e práticas são inseparáveis da atuação dos educadores. A obra reflete as escolhas curriculares, as quais expressam valores e prioridades da sociedade em cada momento histórico. A escola, portanto, não é apenas espaço de ensino técnico, é também ambiente de formação de identidades e de valores culturais.

Assim, por ser a cultura escolar uma prática institucionalizada em interação com as transformações sociais, a escola apresenta-se como lugar de mediação cultural, onde as tradições, os valores e as intenções encontram-se em movimento (Julia, 2001). Por isso, destaca-se o(a) professor(a) que utiliza elementos didáticos que vão além da educação tradicional (intencionalidade positiva). Dessa forma, o(a) professor(a) que utiliza elementos didáticos que despertam a capacidade de análise, de expressão e de sensibilização da(o) aluna(o)

em relação a diversas áreas do conhecimento contribuí significativamente para a aprendizagem. Com a(o) docente entusiasmada(o) para criar e para utilizar essas ferramentas, o planejamento e o trabalho perpassam pela necessidade de ir além de mera ação recreativa. A atividade contribui efetivamente para a(o) aluna(o) apropriar-se do conteúdo ministrado em sala de aula e para que se construam saberes transdisciplinares e diferenciados. Nesse sentido, esses elementos na prática pedagógica despertam o interesse das(os) alunas(os) pelos assuntos. As possibilidades de ensinar com excursões escolares, jogos, jornais, revistas, mapas, desenhos, músicas, pinturas etc. são diversas. No presente relato, abordo como essa prática auxiliou na minha formação.

Para Lopes (2019, p. 3), um “aspecto favorável é que o uso de elementos didáticos proporciona integração entre os alunos, gerando maior interesse e participação, contribuindo para que discutam suas ideias, expondo-as ao grupo e interagindo entre si”. Portanto, sabendo da importância dos elementos didáticos no processo de ensino, o foco deve ser a capacidade do aluno na intenção de que desenvolva o conhecimento a partir da relação com o conteúdo aplicado, levando-se em conta o contexto, o cotidiano e a análise interpretativa.

Considera-se que a metodologia de ensino tradicional que funciona com o(a) professor(a) transmitindo matérias quase exclusivamente com o livro didático e com a lousa, não alcança resultados satisfatórios, implica dificuldade de a(o) estudante compreender totalmente o conteúdo.

Dito isso, no presente texto, reflito, a partir das minhas vivências, acerca do impacto do uso das Artes Visuais na formação da sensibilidade e do conhecimento do aluno, com base na minha experiência didática com a professora Neuma Ester Araújo de Menezes, que integrou o corpo docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, ensinando a disciplina Educação Artística.

Conforme observado, a professora Neuma realizou o projeto **Educação Artística na Forma de Crédito**, cuja iniciativa foi examinada e difundida tanto na Universidade Federal de Sergipe quanto em todas as Universidades onde existem Colégios de Aplicação. O reconhecimento da professora Neuma está vinculado ao Arquivo Público do Estado de Sergipe, na seção de apoio cultural às personagens da inteligência sergipana.

Assim, este trabalho reflete a minha experiência como aluna da professora Neuma Ester Araújo de Menezes. Ela usou Artes Visuais como recurso didático transdisciplinar. Com seu projeto pedagógico, ela incentivou as(os) alunas(os) a usarem as Artes Visuais como meio de expressão individual e coletiva, promoveu a então chamada investigação-formação (um processo em que o sujeito reflete sobre a própria prática educativa para desenvolver-se continuamente). As artes visuais são um conjunto de manifestações artísticas como: pintura, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, fotografia, cinema, design, arte urbana, entre outros.

Souza e Cordeiro (2007) exploram a importância da escrita autobiográfica no contexto da formação de professoras(es) e de leitoras(es). O conceito de “escrita de si” é descrito como prática que permite ao sujeito, por meio de diários e narrativas autobiográficas, acessar e refletir sobre suas experiências, promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento de sua identidade docente.

A prática autobiográfica, abordada por Cordeiro e Souza (2007), sugere que narrativas autobiográficas ou ‘escritas de si’ auxiliam na formação pessoal e profissional. Para a construção deste relato, revisei memórias da minha infância, das minhas vivências no trajeto de minha casa até a escola e do impacto das aulas da professora Neuma na minha formação escolar e humana. Associei essas memórias ao conceito de Cultura Escolar (Julia, 2001) e realizei uma investigação acerca da atuação da professora Neuma no Codap e da importância das Artes Visuais na formação dos estudantes.

Assim, a escrita autobiográfica, além de ser um exercício de recordar, é uma ferramenta de formação que possibilita ao professor revisitar e reinterpretar as experiências. De acordo com os autores, esse tipo de escrita ajuda os educadores a entenderem suas trajetórias, valores e desafios, o que contribui para melhorar suas práticas pedagógicas. Ao narrar fatos da própria vida, o(a) professor(a) pode confrontar aspectos pessoais e profissionais, reorganizar a trajetória e transformar o olhar sobre o fazer docente.

A escrita autobiográfica ressalta a relevância das memórias individuais relacionadas ao espaço formativo, promovendo uma dimensão reflexiva e transformadora que vai além das técnicas pedagógicas. A narrativa de si permite ao educador construir uma identidade docente autêntica, conectada aos saberes formais, às vivências e às experiências sociais, afetivas e culturais, essenciais à prática e à relação com as(os) alunas(os).

Por fim, além de apresentar memórias escolares, comento o contexto em que vivi, por exemplo: a expansão urbana de Aracaju e a transferência da Universidade Federal de Sergipe para São Cristóvão, descrevo como, por meio de recursos didáticos estéticos e artísticos, a professora Neuma possibilitou aos estudantes aumentarem a capacidade de expressarem-se e de sensibilizarem-se, construindo saberes que interligam diversas áreas do conhecimento.

## **A CAMINHO DA ESCOLA**

A minha trajetória escolar foi marcada por memórias afetivas as quais me influenciaram desde a Educação Infantil até o Ensino Secundário. Dos 7 aos 10 anos de idade (1970-1980), estudei no Educandário Murilo Braga, situado na Avenida Pedro Calazans, Aracaju. Era uma escola pequena dirigida por D. Anita, senhora alta com os cabelos escuros volumosos e com o olhar marcante e atento, que acompanhava todas as atividades das professoras. O período da

Educação Infantil foi entre os anos de 1977 e 1980. Guardo com afeto a figura robusta de D. Anita, as minhas e dos meus colegas, que ampliavam meu mundo.

A equipe escolar valorizava as festas juninas e, como o espaço era pequeno, as apresentações aconteciam na Paróquia Nossa Senhora do Rosário, em frente à escola.



**Imagem 1** - Festejos juninos do Educandário Murilo Braga (1977).

**Fonte:** Acervo pessoal.

A minha casa era próxima à escola, aproximadamente 150m de distância. Logo cedo, eu estava pronta para ‘subir a ladeira’ da Rua Propriá até chegar à avenida para aprender as primeiras letras. O meu processo de alfabetização foi iniciado na Escola Dominical da Igreja Presbiteriana de Aracaju, que minha família frequentava e onde eu acompanhava a leitura da Bíblia. Aprendi primeiro a recitar o Salmo 23 (“O Senhor é meu pastor, nada me faltará”) e, com aquelas letras tão pequenas, acompanhava a leitura junto ao meu pai, José Viana.

Considerava o trajeto até a escola sempre novidade. Assim que amanhecia, vestia minha saia plissada azul-marinho, a blusa de tecido branco com o escudo da escola e os sapatos Vulcabras pretos, que sempre estavam arranhados da ‘danação’ e que meu pai engr-

xava com o dele. E o que dizer das meias que teimavam em ‘afolozar’ sempre?! Assim me organizava nas manhãs para caminhar à minha segunda casa. Recordo-me da ansiedade para que a hora da merenda chegasse, e do cheiro de ‘canela espriar’, vindo dos bolachões, sempre bem quentinhos da padaria da esquina da Rua Laranjeiras, e do geladinho de fruta, que fazia a nossa alegria.

### **COLÉGIO DE APLICAÇÃO: O ENCONTRO COM AS ARTES**

Em 1981, fiz a prova de seleção para o Colégio de Aplicação, referência na educação sergipana. Fui aprovada. Que felicidade! Essa instituição tem berço na antiga Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, fundada no ano de 1950, que deu origem à Universidade Federal de Sergipe. Foi fundada em 30 de junho de 1959, por procuração de Dom José Vicente Távora, Bispo da Diocese de Aracaju, e pelo presidente da Sociedade Sergipana de Cultura, o Monsenhor Luciano José Cabral Duarte, com a finalidade de que o estabelecimento servisse como escola-laboratório para práticas didáticas e pedagógicas, especialmente por meio de estágios desenvolvidos pelos graduandos da faculdade. Em 7 de julho de 1959, após o processo de verificação prévia, o Ginásio de Aplicação foi autorizado a funcionar pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura – Inspetoria Seccional de Aracaju. O estabelecimento iniciou suas atividades com 30 alunos matriculados na 1ª série do primeiro ciclo do ensino secundário (curso ginasial).

Em 30 de dezembro de 1965, o Ginásio de Aplicação passou a ser denominado de Colégio de Aplicação, em decorrência da autorização da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário, órgão do Ministério da Educação e Cultura, para oferecer o curso colegial do antigo ensino secundário (Nunes, 2012).

Nessa escola, descobri, posteriormente, que havia ingressado em uma instituição do programa nacional das escolas de aplica-

ção das universidades federais, na qual as pesquisas educacionais e pedagógicas realizadas na Universidade Federal de Sergipe eram aplicadas.

Nesse período, vivenciei o processo de transferência da universidade para o *campus* de São Cristóvão: marco da Universidade Federal de Sergipe, pois esse *campus* abrigou, entre tantas áreas do conhecimento, o Colégio de Aplicação. Em 1987, o referido *campus* passou a ser denominado de Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos.

Passei a transitar por Aracaju, pelo que recorro, em plena expansão urbanística da década de 80 do século XX. A partir do centro, eu acompanhava a cidade expandindo-se em direção à antiga capital que agora abrigava uma universidade federal e trazia consigo esperança de desenvolvimento. Era situado distante de onde residia e isso foi um desafio para frequentar, pois exigia o deslocamento do centro de Aracaju para o Bairro Rosa Elze, onde o Ginásio estava localizado. Saindo da Avenida Barão de Maruim, embarcava no ônibus com um destino, à época, considerado tão distante. Nesse período, não havia linha de ônibus exclusiva para a universidade. O local ainda era pouco habitado, as residências com fachadas simples ladeadas por grandes áreas, na maioria, eram sítios cercados por paisagens com muitas árvores. Lembro-me de que, no primeiro dia de aula, fui chorando até o *campus*, com medo e aflita, pois meu pai estava viajando a trabalho, ninguém podia ir comigo. Quando voltei da escola e contei o fato à minha mãe, ela me acalmou dizendo: “Você é corajosa!” E assim fui acostumando-me ao caminho, marcado por conquistas e aprendizados.

No período que cursei o ginásio, foram várias as disciplinas que ficaram na memória, entre elas, História, que foi ministrada pela professora Lígia Pina, muito conhecida pelo jogral (teatralização do conteúdo, que eu participava com muita empolgação). A disciplina me motivava e me fazia querer aprender mais. Quando a professora

falava, por exemplo, sobre a Grécia, eu me transportava para aquele contexto e ouvia os cavalos, os guerreiros e via a paisagem.



**Imagem 2** - Sayonara Viana, com 11 anos de idade, utilizando o fardamento do Codap (1981).

**Fonte:** Acervo pessoal.

Os saberes da minha formação escolar foram construídos a partir de outra disciplina: Educação Artística, ministrada pela professora Neuma Ester Araújo de Menezes, que teve grande impacto nas escolhas que fiz posteriormente.

Com essa disciplina, parte das atividades mensais eram excursões escolares. Viajávamos a vários municípios sergipanos: São Cristóvão, Laranjeiras, Santana do São Francisco (denominada Carrapicho), Itabaiana (Serra de Itabaiana). Nessas atividades, tínhamos contato com espaços de memória, artesanato e Artes Visuais. Recordo-me das visitas ao Museu de Arte Sacra de São Cristóvão e aos museus de Laranjeiras e de como a professora utilizava os objetos e as obras de arte com fins didáticos. Fora da tradicional sala de aula, o aprendizado tornava-se mais sensível e ligado às nossas vivências estéticas. Os traços e os formatos de cada obra de arte eram entrelaçados com conhecimentos de História, Religiosidade e Patrimônio. As experiências com a professora Neuma eternizaram-se na memó-

ria, foram essenciais na minha formação. Lembro-me da felicidade em ficar contemplando a pintura do teto da capela, que fazia parte do Museu de Arte Sacra de São Cristóvão.

Essa experiência (utilizar as Artes Visuais na educação) evidencia o conceito de transdisciplinaridade, proposto por Morin (2000), permite que as(os) estudantes transcendam as fronteiras disciplinares e que conectem o aprendizado a experiências estéticas, culturais e históricas. Assim, a experiência estética oferece uma abordagem de ensino que vai além da técnica e que defende o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando tanto a razão quanto a sensibilidade, formando uma cidadania ativa e consciente.

Tenho certeza de que esse processo de aprendizagem me influenciou no sentido de eu escolher a minha área de atuação. Certamente, a professora Neuma Ester, com as atividades, utilizando elementos didáticos diversos (visitas-técnicas e as Artes Visuais), foi decisiva na minha formação.

Em pesquisa no Centro de Memória do Colégio de Aplicação, encontrei a publicação da autobiografia da professora Neuma Ester, editada em 1992, um catálogo da celebração dos 25 anos da Universidade Federal de Sergipe.

Neste período, encontra-se com um grupo de educadores, os quais comungavam das mesmas ideias (professores: de cinema, teatro, dança e música). Incumbida de coordenar os trabalhos sua formação polivalente. O empenho do grupo para fazer um trabalho sério teve a sua validade. Criamos oficinas, semana de arte. No terceiro ano, já podíamos mensurar a validade do trabalho. Recebeu da autora Lígia Pina uma placa de prata após a estreia da peça O Ponto OMEGA a qual na oportunidade agradeceu aos 190 participantes a fidedignidade na interpretação em vista a profundidade filosófica do texto. Para Neuma Ester, este período não era ser somente professor, era também ser artista, produziu telas, entalhes, esculturas, trabalhos em metal, cerâmica etc. (Codap, 1992).

Na autobiografia, percebe-se que Neuma Ester foi uma educadora dedicada e reconhecida no campo da educação em Sergipe. Ela foi a primeira professora concursada do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Lá, também atuou como coordenadora da área de Comunicação e Expressão. Além das funções pedagógicas, Neuma foi conselheira da Associação de Docentes da UFS e da Associação Comunitária do Codap, contribuiu ativamente para a gestão e o desenvolvimento dessas instituições.

O que ocorreu na minha trajetória como estudante e, principalmente, como aluna da professora Neuma impactou a minha vida profissional. A combinação de História, Museu e Educação, fruto desse processo, reflete a minha atuação acadêmica e profissional, enquanto museóloga.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reafirmo que o relato das minhas vivências estudantis apresenta aspectos fundamentais para a minha formação pessoal e acadêmica. Percebi as Artes Visuais como ferramentas didático-pedagógicas importantes e destaquei a atuação da professora Neuma Ester Araújo de Menezes no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. Por intermédio de sua prática, Neuma demonstrou que integrar ao ensino recursos estéticos e artísticos, além de enriquecer o aprendizado, promove a reflexão crítica sobre a identidade cultural das(os) alunas(os). Esse processo educativo transcende a mera transmissão de conteúdo, permite que as(os) estudantes desenvolvam habilidades de expressão e de análise essenciais para a formação como cidadãos e cidadãs conscientes e ativas(os).

Assim, a experiência estética proporcionada pelas Artes Visuais na educação configura-se imprescindível no desenvolvimento e na conexão com o mundo ao redor. A metodologia didática da professora Neuma não só marcou a minha formação acadêmica, mas tam-

bém ilustra como a educação artística pode ser um poderoso agente de transformação social.

A narrativa de si, conforme Souza e Cordeiro (2007), proporcionou a compreensão de processos históricos e sociais os quais vivenciei: a expansão urbana de Aracaju, a cultura escolar e as transformações na educação. Por isso, acredito que este artigo contribui para a História da Educação em Sergipe.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Geovânia Nunes de, FREITAS, Itamar, MELLO, Janaína Cardoso de, MELO, José Thiago Souza. **UFS num click**: guia do estudante. São Cristóvão: PROGRAD/UFS, 2017.

CODAP. **Caderno de Memórias 25 anos**. Jubileu de Prata da Universidade Federal de Sergipe. Colégio de Aplicação. 1967-1992. São Cristóvão: UFS, 1992. (Acesso do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS).

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/c195e91b-ee3a-49cc-9893-6c5d-49f8218c/content>. Acesso em: 11 nov. 2024.

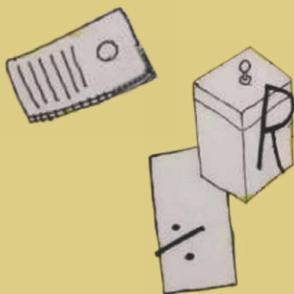
LOPES, Loyane Caldas. **O uso de recursos didáticos na motivação da aprendizagem em Ciências**. Monografia. Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2019.

MARTIRES, José Genivaldo. **“Flagrando a vida”**: trajetória de Lígia Pina – professora, literata e acadêmica (1925 – 2014). 136 f. Dissertação. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; Unesco, 2000.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Colégio de Aplicação da UFS: Memórias de um Ginásio de Ouro**. São Cristóvão: UFS, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. In: **Anais do Colloque International Le Biographique, la Réflexivité et les Temporalités**: Articular Langues, Cultures et Formation, Tours, França, 25-27 de junho de 2007.



## MEMÓRIAS ESCOLARES: O QUE VIVI E APRENDI NO EDUCANDÁRIO MENINO JESUS DE PRAGA (1990-1994)

Daniel Ferreira Barros de Araújo<sup>1</sup>

Nesse estudo, fiz uma reflexão a partir dos estudos históricos, amparados em discussões teóricas e, principalmente, nos usos da memória, das normas, práticas e conflitos decorrentes da minha vivência no Educandário Menino Jesus de Praga, entre 1990 e 1994. Trata-se de um período que aflora minhas memórias sobre a escola, bem como elementos da cultura escolar. Este é um estudo autobiográfico, referenciado nos conceitos de memória em Certeau (2014) e de cultura escolar em Julia (2001). Entende-se que a memória, assim como as representações, apresenta-se como um campo de disputas, associado a convicções e subjetividades que podem contribuir para entendimentos múltiplos de fatos ocorridos.

Desta forma, busquei embasar minhas memórias por meio da legislação que regulamentava as práticas pedagógicas do Ensino Moral e Cívica, além da conjuntura religiosa presente na Lei de Diretrizes e Bases em vigor, considerando o recorte temporal deste estudo: a primeira metade da década de 1990. Esse foi um período de grandes solavancos econômicos no país, em um singular momento de redemocratização e aumento progressivo da inflação, que impactava dire-

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação (Unit); Especialista em Ensino de História: Novas Abordagens (FSLF); graduado em História (Unit); Graduado em Sociologia (Uniasselvi); Professor na Educação Básica no Estado de Sergipe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0433-6782>. E-mail: [mestrado\\_danielbba@souunit.com.br](mailto:mestrado_danielbba@souunit.com.br). Orientador: Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas.

tamente a vida das famílias brasileiras. Nesse diálogo entre as fontes documentais e os relatos do cotidiano escolar que trouxe à tona, pude refletir sobre um momento importante de minha trajetória escolar. A busca por fundamentos da cultura escolar como arcabouço de memória na disciplina História da Educação, fez-me pensar sobre a importância do processo inicial da educação básica na minha trajetória.

Nesse diálogo entre minhas memórias, dados bibliográficos e a entrevista realizada com D. Terezinha, foi possível escrever sobre minha trajetória escolar, trazendo elementos da cultura escolar vivenciada durante os primeiros anos de escolarização. Tentando fazer conexões e contatos diversos, cheguei à neta de D. Terezinha, que, gentilmente me informou que a mesma estava muito bem e desempenhando sua rotina normalmente. Confesso que me emocionei, não esperava encontrá-la novamente. Liguei, e ao explicar acerca do artigo que seria produzido sobre sua escola, D. Terezinha se emocionou e marcou uma data. No dia 9 de novembro de 2024, nós nos encontramos, às 14h, em seu apartamento, situado no bairro Jabotiana, para um café da tarde. Lá tivemos uma agradável e emocionante conversa sobre o passado. Entre emoções e sorrisos, conversamos sobre aquela época pueril que marcou minha vida como estudante e forjou parte do meu caráter.

O recorte temporal de minha vida escolar foi intimamente conectado à entrevista concedida por D. Terezinha Oliveira Nascimento, diretora do Educandário Menino Jesus de Praga. Uma senhora lúcida e radiante no auge de seus 80 anos, funcionária pública da área da saúde, aposentada, não é professora de formação. Mesmo assim, tinha um sonho de abrir uma escola em Aracaju, o que acabou acontecendo por um certo período. Construiu sua tão sonhada escola em Nossa Senhora do Socorro, no conjunto habitacional Governador João Alves Filho. Ao entrevistá-la, afirmei que a escolha fazia parte de um orgulho pessoal de ter considerado aquela instituição de ensino a responsável pela formação sólida de parte da minha educação,

além de ter contribuído para a apropriação de valores morais importantes no meu desenvolvimento.



**Imagem 1** - O autor e D. Terezinha (2024).  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

## CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990 E MINHAS MEMÓRIAS

A situação econômica do Brasil, no período exposto, apresentava-se bem problemática. O governo de José Sarney (1985-1990), enfrentava dificuldades de transição do regime ditatorial, para uma situação democrática no que se refere à reorganização do aparato administrativo e político. O Brasil herdava um aumento substancial das desigualdades sociais ampliadas pela segunda crise internacional do petróleo, que atingiu o mundo em 1979, além da própria ingerência de governos militares na condução econômica do país, o que causava forte dependência de fundos monetários internacionais. A imagem de país que crescia a níveis impressionantes se esfacelava, e não passava de uma dependência crônica dos bancos internacionais (Agência Senado, 2024). O mais evidente dos problemas corroía o poder de compra do trabalhador e afetava preços de produtos e serviços essenciais, a hiperinflação.

As mensalidades sofriam reajustes contantes, consequência da falta de uma regulamentação específica que limitasse a taxa de juros ou reajustes sobre as mesmas, isso causava muita dificuldade às famílias em cumprir com o pagamento de suas obrigações escolares. Os anos seguintes foram marcados pelo desastre econômico do governo Collor e sua sucessão de erros cometidos na tentativa de gerir a crise inflacionária, o que culminou com a sua saída precoce do comando do país e a chegada de Itamar Franco ao poder, seu vice. O Brasil só iria respirar sem hiperinflação com o bem-sucedido Plano Real.

Entre 1991 e 1994, Sergipe foi governado por João Alves Filho, que também enfrentou desafios fiscais e administrativos inerentes ao período, impactando diretamente na tímida atuação no plano educacional, consequência direta do contexto inflacionário. Essa conjuntura, relata D. Terezinha, gerava constantes conflitos entre os pais, que reclamavam dos sucessivos aumentos impostos pela instituição de ensino, que, para acompanhar as altas inflacionárias, era obrigada a repassar os custos. Dessa forma, ela atribuía à comunidade (carente, em sua maioria), escolhas feitas no âmbito pessoal que não envolviam a responsabilidade de cumprir com as mensalidades de forma prioritária. Segundo ela, qualquer aumento impactava na decisão de mudar o filho de escola. Vale ressaltar, como já foi exposto anteriormente, que a inflação impunha um cenário adverso de constante remarcação de preços.

Este texto, embasado nas minhas memórias sobre a trajetória no Educandário Menino Jesus de Praga, em Aracaju, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, reflete sobre as memórias escolares, analisando como as experiências vividas no ambiente educacional influenciam a formação pessoal, social e acadêmica dos indivíduos, bem como a construção da identidade ao longo do tempo, a partir do contexto socioeconômico e político da época. A pesquisa se apoia no conceito de memória proposto por Certeau (2014), que destaca a intrínseca relação entre memória, cotidiano e práticas cul-

turais. As minhas recordações como ex-aluno da instituição, fornecem um olhar singular sobre as normas, práticas e relações de poder que permeavam o ambiente escolar. O período em questão, marcado pela transição do regime militar para a democracia e por uma grave crise econômica, impôs desafios significativos à educação.

O estudo examina as tensões entre a proposta pedagógica da escola, o contexto socioeconômico das famílias e as experiências individuais dos alunos. As minhas memórias, de uma criança pertencente a uma família protestante em um ambiente predominantemente católico, revelam os desafios da diversidade religiosa e as nuances da interação social no espaço escolar. A pesquisa busca, assim, contribuir para a compreensão da complexa relação entre memória, cultura escolar e contexto sociopolítico na construção da experiência educacional.

## O CONTEXTO DAS MEMÓRIAS

A memória, assim como o discurso histórico, é um campo de disputas, representações e esquecimentos que, de maneira subjetiva, compõem as possibilidades de construção do passado e das identidades individuais e coletivas. Condicionamentos teóricos, associados às ideologias arraigadas na efetivação da escrita, geram a possibilidade de instrumentalização da história com a finalidade de legitimação do poder. Esse poder pode ser utilizado para evidenciar determinadas visões do passado e silenciar outras, correndo-se o risco da imposição de narrativas e interpretações distorcidas dos acontecimentos.

À luz do conceito de memória desenvolvido por Certeau (2014), no qual a memória está intrinsecamente relacionada ao cotidiano e às práticas culturais do indivíduo, entende-se que ela é moldada por diversos fatores, como as relações de poder, as normas culturais e as experiências individuais. Esses fatores podem gerar falhas conceituais, lapsos temporais ou até mesmo a descontextualização de

uma realidade passada, vivida sob os moldes das estruturas que a legitimavam.

O período estudado corresponde a um recorte temporal que se inicia em 1990, justificado pelo fato de marcar o início da vivência escolar no Educandário Menino Jesus de Praga, ainda sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/1971. Essa legislação estruturava a organização escolar em dois níveis: 1º grau (Ensino Fundamental) e 2º grau (Ensino Médio), dividindo o currículo em uma parte comum e outra regionalizada, de acordo com especificidades locais. Alinhada à ditadura civil-militar, possuía uma proposta voltada à preparação da mão de obra para o mercado de trabalho.

O artigo 7º dessa lei estabelecia a obrigatoriedade da inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Decreto-Lei nº 869/1969), com o objetivo de reforçar valores patrióticos e éticos, moldando a formação moral dos estudantes. Além disso, seu parágrafo único previa o ensino religioso (ER), de matrícula facultativa, como disciplina integrante dos horários normais dos estabelecimentos oficiais desses níveis de ensino.

Até 1994, que marca o fim do recorte temporal deste estudo, o currículo da educação básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil ainda era regido pela Lei nº 5.692/1971. No entanto, a obrigatoriedade do ensino de EMC foi extinta em 1993 pela Lei nº 8.663/1993.

Cabe ressaltar que este estudo não abarca outros artigos e parágrafos da referida legislação, limitando-se à análise das normativas relativas ao ensino religioso e moral.

No que competia ao ensino religioso dentro desse recorte, vale ressaltar sua estrita relação com o EMC, basicamente uma fusão moralista dos princípios aventados pela Igreja Católica sob a base de todo seu discurso, ou seja, mesmo como modalidade facultativa, o ensino religioso se fez presente de maneira normativa, embora

esse período já antecipasse debates acalorados sobre mudanças nas concepções educacionais que estariam por vir na nova LDB. A Constituição de 1988 restringe o ER para o ensino fundamental, limitando seu campo de atuação e mantendo como facultativo para os alunos a presença nas aulas sob a justificativa legal da laicidade como princípio garantidor de respeito à liberdade de crença e religião. No entanto, é preciso levar em consideração o predomínio católico no direcionamento pedagógico, em que as aulas refletiam opiniões pessoais e convicções religiosas convergentes com o que preconizava o catolicismo. Essa conjuntura se apresenta como componentes fundamentais normativos inerentes à cultura escolar de sua época.

Dessa forma, a cultura escolar se constitui como um conjunto intrincado de normas, práticas e finalidades que moldam o ambiente educacional. A cultura escolar, como definida por Julia (2001), compete um complexo sistema convergente de normas que ditam os conhecimentos a serem ensinados, condutas inculcadas, bem como as práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a internalização dos comportamentos. Na conjuntura atual, apresenta-se uma problemática central no que diz respeito à dificuldade de analisar historicamente a cultura escolar, especialmente as práticas cotidianas: a evidente ênfase em parâmetros normativos e regulações pedagógicas acabam por levar a uma visão idealizada da escola. Mensurar as práticas cotidianas em sua relevância na construção de uma identidade e representação social, por vezes, apresenta-se como uma escolha secundária (Julia, 2001).

A amplitude desse desafio é evidenciada quando há uma necessidade de construção histórica através da memória, esbarrando em diversos casos, na falta de registros que possam corroborar relatos representativos de eventos constituintes da vida escolar. A escola passa a ser idealizada apenas sob o parâmetro da ideologia política e condição moral, além de ser burocratizada em sua rotina pedagógico-administrativa, descartando aspectos fundamentais de organicidade da vi-

vência escolar. Vale ressaltar que a educação não se estrutura através de um processo independente da sociedade em que ela está inserida, ela basicamente é construída de maneira não espontânea sob a égide coercitiva de quem lhe atribui significados (Durkheim, 2011).

Dessa forma, a heterogeneidade da cultura escolar precisa ser considerada, no que tange à sua importância de representação da análise histórica de maneira diacrônica e comparativa que acompanhem a evolução das disciplinas escolares, exercícios, métodos de ensino e manuais escolares que permitam traçar um panorama escolar ao longo do tempo (Julia, 2001). Esse contexto converge para a superação de uma visão reducionista da escola, principalmente como um espaço rígido de discussões científicas, sem levar em consideração a complexa interação entre normas, práticas, culturas e atores que moldam a experiência escolar.

Em suma, as memórias de sala de aula apresentam-se como componentes enriquecedores de formação de identidades e princípios, acompanham o desenvolvimento dos indivíduos, ora de maneira coercitiva, ora de maneira lúdica, além de representar um desafio para reconstrução histórica e construção da memória, componentes cruciais na formação dos laços que unem os indivíduos à coletividade.

## O QUE VIVI E APRENDI

Esta história escolar começa em meados de 1990, ou pelo menos essa é a parte que aflora em minhas memórias. Lembro-me de ter estudado na Escola de Ensino Fundamental Olga Benário, no bairro Santos Dumont, entre 1988 e 1990. Dessa instituição, tenho pouco a dizer, apenas um registro fotográfico em comemoração à Semana da Pátria. A memória já não ajuda mais — são apenas lapsos.

Posteriormente, minha família mudou-se para um conjunto habitacional, uma solução encontrada à época para afastar a popu-

lação pobre, sem casa própria, para as periferias de Aracaju e seus entornos. Nossa moradia era singela e padronizada, em meio a uma família essencialmente cristã, recém-convertida ao protestantismo, com uma mãe preocupada com a educação dos filhos e com as práticas de sua religião.

Fui matriculado em uma pequena escola particular, o Educandário Menino Jesus de Praga, onde minha mãe conseguiu o auxílio do meu padrinho, Dr. Byron Ramos, um médico pediatra conceituado no cenário sergipano, ex-sócio da Clínica Pediátrica Sobaby, hoje aposentado. Minha mãe trabalhou durante anos, na década de 1980, como babá de seus filhos e, quando eu nasci, como era costume em famílias mais carentes, fui oferecido como afilhado a alguém que pudesse me proporcionar algo no futuro. Ele cumpriu essa expectativa e foi o pai preocupado com meus estudos que eu não tive. Dr. Byron pagava parte da minha mensalidade e arcava com os custos do meu material escolar, enquanto a outra parte (referente à mensalidade da minha irmã) era coberta por uma bolsa de estudos concedida pela diretora da escola, D. Terezinha Oliveira Nascimento.



**Imagem 2** - Dr. Byron e o autor (2025).

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

Em entrevista realizada em 8 de novembro de 2024, D. Terezinha se descreveu como católica convicta, devota do santo que dá nome à escola e adepta de uma pedagogia tradicional, centrada na figura do professor e na transmissão de conteúdos e valores morais, como respeito à autoridade e cumprimento de deveres, preparando o estudante para se ajustar a normas e padrões sociais. Libâneo (2018) destaca que essa abordagem estabelece a relação de autoridade entre professor e aluno, além da centralidade dos conteúdos rigidamente estruturados, considerando o estudante um receptor passivo.

Mesclando princípios religiosos e valores patrióticos, D. Terezinha relatou que o ensino não era o de um colégio católico, pois havia liberdade e respeito ao credo no ambiente escolar.

Minha mãe não confiava no sistema público de ensino, muito por conta da violência retratada nos noticiários e dos exemplos dos filhos da vizinhança. A escola estava localizada em um bairro economicamente desfavorecido, e matricular a criança em uma instituição privada era algo de destaque naquele contexto. O estigma da escola pública sem qualidade, o medo da violência e o envolvimento com as drogas faziam alguns pais se esforçarem para pagar a mensalidade e evitar a matrícula nas escolas estaduais.

O ambiente escolar era pequeno, basicamente montado na estrutura de uma casa. Havia quatro salas de aula, diretoria, uma pequena área frontal de lazer e um corredor que servia como espaço para brincadeiras infantis, socialização, aprendizado e conflitos, inerentes ao ambiente escolar.

Atravessávamos o conjunto para chegar à escola, onde a professora nos recepcionava na entrada. No primeiro contato com a educadora, minha mãe deu a orientação de como deveria ser o tratamento: “Professora, trate-o como se fosse seu filho; se quiser bater, fique à vontade!”. Em um contexto tradicional, de uma educação pós-ditatorial, alguns resquícios de uma pedagogia autoritária permaneciam vivos.

Tia Célia, uma senhora séria, de postura tradicional e poucas brincadeiras com as crianças, prontificou-se logo a tratar-me como filho. Nossa educação historicamente convencionou atribuir aos professores essa responsabilidade de cuidado, inerente à família – ‘tia’ era uma designação necessária. Ela não se absteve de concordar.

A sala de aula era pequena, com, no máximo, dez alunos. Como um bom conversador, logo me enturmei. A rigidez era constante, desde a obrigatoriedade dos ritos diários até a execução das atividades. Eu, uma criança de família evangélica, não estava habituado aos dogmas católicos, mas minha mãe não podia contestar: a escola deixava bem claras suas convicções. A tradicionalidade do ensino me obrigava a decorar a tabuada e, da mesma forma, a me preparar para o ditado – o terror das crianças.

Cresci traumatizado com minhas dificuldades em matemática: por vezes, sofria punições por errar a tabuada. Ficava na sala após o término das aulas até acertar os exercícios, mesmo depois que os outros alunos já haviam sido levados por seus pais. Caso isso ocorresse no início da aula, o castigo era ficar em pé, virado para a parede, no canto da sala. Acredito que não foi um bom método, pois hoje tenho aversão aos números. Destacava-me em português, história e geografia e adorava ciências.

A hora do recreio era peculiar: o espaço de convivência era pequeno, e o único atrativo era o carrossel. Às vezes, eu me envergonhava do meu lanche repetitivo. Hoje, compreendo as dificuldades enfrentadas por quem saía de casa, muitas vezes, apenas para levar uma garrafa de suco e algumas bolachas salgadas para mim.

Nas atividades de recreação, minha irmã e eu éramos conhecidos como “os filhos da crente” e sofriamos um patrulhamento social maior dentro do ambiente escolar. O intervalo, assim como em todas as escolas, era um momento lúdico de socialização, troca de saberes e ideias, além da formulação de um vocabulário próprio daquela fase da infância. A preocupação com o bullying era praticamente

inexistente. No entanto, já entendíamos nossa condição econômica precária, o que nos impedia de participar de diversos eventos pagos que ocorriam em datas especiais.

De fato, isso influenciava nos conflitos diários dentro de uma cultura escolar impregnada de referências ao catolicismo.

Lembro-me de ser orientado por minha mãe a não aceitar o convite para participar da reza diária da 'Ave Maria' antes de entrar na sala. Segundo ela, apenas o 'Pai Nosso' deveria ser levado em consideração.

As brincadeiras mais comuns eram aquelas que não exigiam muitos recursos. Havia um escorregador, um carrossel gira-gira e uma marcação no chão para pular amarelinha. O folclore e o período junino destacavam-se como os momentos mais aguardados, especialmente pelas apresentações.

Alguns eventos marcaram minha infância, como a visita ao Parque da Cidade, as quadrilhas juninas e, principalmente, os ensaios para a comemoração do 7 de setembro. O ápice era o desfile na avenida principal, do qual restam algumas fotografias como lembrança.

Certamente, o contexto socioeconômico da época não era dos melhores, e isso impactava diretamente a instituição de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita autobiográfica sobre minha experiência no Educandário Menino Jesus de Praga, baseada em minhas memórias e no contexto socioeconômico da época, permitiu traçar um panorama da complexa interação entre normas, práticas e vivências no ambiente escolar. A imersão nessas memórias possibilita compreender como foi a vivência escolar de uma criança pertencente a uma família protestante em um espaço predominantemente católico, revelando as tensões e desafios da diversidade religiosa.

O ‘patrulhamento social’ sofrido por mim e por minha irmã, conhecidos como ‘os filhos da crente’, demonstra como as diferenças de crença podem gerar estigmas e influenciar as relações interpessoais no ambiente escolar.

O estudo evidenciou, ainda, como a conjuntura econômica do período, marcada pela hiperinflação e pela instabilidade política, impactava diretamente a dinâmica escolar. Os constantes reajustes nas mensalidades, a dificuldade das famílias em arcar com os custos da educação e os conflitos gerados por essa situação ilustram a intrínseca relação entre o contexto socioeconômico e as práticas escolares.

Em suma, a pesquisa demonstrou que a cultura escolar não se configura como um sistema isolado, mas sim como um espaço dinâmico e permeável às influências do contexto social, político e econômico. As memórias individuais, entrelaçadas às normas e práticas escolares, compõem um rico mosaico que permite compreender as nuances da experiência educacional e os desafios enfrentados por alunos e educadores em determinado período histórico.

A partir da análise do Educandário Menino Jesus de Praga, o estudo reforça a importância da pesquisa histórica da cultura escolar, considerando a diversidade de perspectivas e a complexidade dos fatores que moldam a educação. As memórias, como fontes valiosas de informação, contribuem para a construção de uma visão mais completa e humanizada da escola, reconhecendo as singularidades de cada contexto e as marcas deixadas na trajetória de seus atores.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Antes do Plano Real, inflação no Brasil chegou a 2.500% ao ano.** Agência Senado, Brasília, 02 fev. 2024. Disponível em: <https://www.agenciasenado.com.br>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília,

DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Meneeses. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

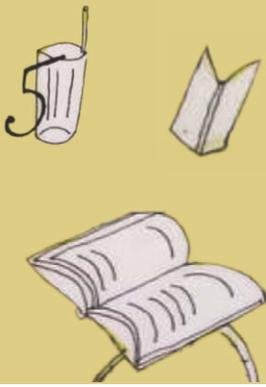
CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luís; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n.1, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

NASCIMENTO, Terezinha Oliveira. **Lembranças do Educandário Menino Jesus de Praga**. Entrevista concedida a Daniel Ferreira Barros de Araujo. Aracaju, 29 out. 2024. Entrevista realizada para fins de pesquisa acadêmica.



## MEMÓRIAS ESCOLARES: CONFLITOS E OPORTUNIDADES NO ANO DE 1997

Alisson Azevedo Gois<sup>1</sup>

**E**ste texto apresenta as memórias das minhas vivências escolares no ano de 1997, mais especificamente no Colégio Medalha Milagrosa, uma instituição particular situada no bairro Rio Vermelho, em Salvador, capital da Bahia. O objetivo é relatar narrativas da minha história de vida e explorar as relações entre essas experiências e a cultura escolar daquele período.

Minhas memórias da sétima série do ensino fundamental são marcantes, principalmente porque, naquele ano, minha mãe precisou morar nos Estados Unidos da América durante um ano em busca de oportunidades de trabalho. Com 12 anos de idade, fui morar em Salvador com meus dois irmãos, na casa de meus tios paternos. Essa mudança marcou profundamente minha jornada escolar e minha vida.

Minhas experiências no Colégio Medalha Milagrosa, em Salvador, Bahia, organizaram-se a partir de três eixos: memórias, conflitos e oportunidades escolares. Esses aspectos permitiram reflexões sobre como minha trajetória educacional foi moldada e como contribuíram para a compreensão das dinâmicas escolares da época.

A cultura escolar é um conjunto de normas que define conhecimentos e condutas, além de um conjunto de práticas que possi-

---

<sup>1</sup> Enfermeiro; Professor; Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Ciberultura. E-mail: [mestrado\\_alisson@souunit.com.br](mailto:mestrado_alisson@souunit.com.br). Orientadora: Profa. Dra. Alana Danielly Vasconcelos.

bilitam a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos que podem variar ao longo do tempo (Julia, 2001).

Este texto foi escrito com base nas minhas memórias, conflitos e oportunidades escolares vivenciados na Escola Medalha Milagrosa. Inicialmente, por meio de fontes digitais e redes sociais, foi possível encontrar e coletar dados atuais referentes à instituição. Em seguida, relato as experiências escolares e descrevo a pedagogia Vicentina, utilizada nas práticas de ensino da escola onde estudei em 1997.

## **MEMÓRIAS, CONFLITOS E OPORTUNIDADES ESCOLARES**

No ano de 1997, tudo se tornou novo na minha trajetória de vida: nova escola, novos alunos, adaptação de moradia em outro estado. Foram vários desafios enfrentados.

A Escola Medalha Milagrosa, localizada no bairro Rio Vermelho, em Salvador, Bahia, possuía uma estrutura física enorme comparada a todas as outras escolas que já tinha estudado em Aracaju, Sergipe. A escola Medalha Milagrosa está localizada mais precisamente na travessa Lydio de Mesquita, 66, Rio Vermelho, Salvador, Bahia.

Os dados mais recentes da referida escola revelam que a mesma atua há mais de 81 (oitenta e um) anos com uma equipe qualificada e comprometida com os estudantes e familiares. Educando com qualidade e formando estudantes do ensino infantil ao ensino médio, com base na pedagogia Vicentina (Escola Medalha Milagrosa, 2024).



**Imagem 1** - Fachada da Escola Medalha Milagrosa (2024).

**Fonte:** Google Maps.

A pedagogia Vicentina é um referencial dinâmico que impulsiona a educação na busca constante de viver os valores evangélicos, seguindo os passos de São Vicente de Paulo e de Santa Luísa de Marillac, no intuito de contribuir para a libertação da pessoa, na harmonização da personalidade e no equilíbrio psicoemocional dos que buscam a rede educacional vicentina como lugar de formação humana, cristã e cultural (Duarte; Prado; Campos; Braz, 2018).

A pedagogia Vicentina, que orienta as práticas pedagógicas na Escola Medalha Milagrosa, é baseada em princípios cristãos que promovem respeito, empatia e solidariedade. Além de oferecer um ambiente seguro, priorizando o bem-estar físico e emocional dos estudantes, com atividades extracurriculares (como esporte, arte, cultura), pensando no desenvolvimento integral. Julia (2021) afirma que a cultura escolar são normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, conforme as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

Nessa escola, em Salvador, estudei apenas 1 (um) ano, porque logo retornei para Aracaju, já que minha mãe combinou que seria apenas um período que eu e meus dois irmãos iríamos morar com meus tios na Bahia.

Falando sobre meus tios, foi justamente quando descobri que passar férias praticamente todos os anos em Salvador não seria a mesma coisa que morar e estudar durante um ano. Lembro-me muito bem de quando minha tia Rita falou: “Todos os dias, durante duas horas, vocês vão sentar na mesa da sala e estudar.” Nesse momento, minha ficha caiu, e tive a certeza de que morar seria diferente de passar férias.

Morando com meus tios, mesmo que não tivesse atividades para fazer em casa, era obrigado por minha tia a ler diariamente, evidenciando suas estratégias de disciplinar a mim e meus irmãos, jovens pouco habituados às regras assim quando da convivência materna. O pior era que, naquele ano de 1997, não havia como enviar mensagens via WhatsApp. A única forma de conversar com minha mãe era por telefone e as ligações duravam pouco tempo, já que eram cobradas por minuto e custavam muito caro. Além disso, recebia cartas que ela sempre enviava com fotos dela na região de Boston, Massachusetts, Estados Unidos da América.

Hoje, tenho certeza de que realmente é na dor e na ruptura que crescemos muito como pessoa. Se havia algo que faltava na minha vida escolar, era o hábito de estudar em casa todos os dias. Para mim, se não tivesse atividade para casa, por que estudar? Essa era minha rotina antes de morar e estudar em Salvador. Além disso, só após os primeiros três meses foi que comecei a sentir falta da presença da minha mãe.

Viver longe da minha mãe não foi nada fácil, apesar de estar acostumado a morar em casas diferentes, já que meus pais se divorciaram quando eu tinha aproximadamente três anos de idade. Mesmo assim, pela primeira vez na vida, senti o quanto era importante a presença física da minha mãe, principalmente nos momentos de novos desafios.

Sentia muito medo e, claro, buscava meu cantinho na cama para chorar e colocar para fora todos os pensamentos relacionados

à falta que minha mãe fazia. Contudo, eu tinha meus dois irmãos e também meus tios: tio Virgílio, médico, psiquiatra e um grande mentor, e tia Rita, irmã do meu pai, uma tia que fala, que faz e que mostra como fazer; uma pessoa resolutiva.

Meu primeiro grande desafio foi pegar ônibus saindo do colégio para voltar para a casa dos meus tios. Detalhe: eu tinha 12 (doze) anos e, até aquele momento da minha vida, nunca tinha andado de ônibus sozinho. Não teve outro jeito, precisei aprender e logo isso virou uma rotina na minha nova jornada escolar em Salvador.

Claro que minha tia indicou qual ônibus pegar, e não tinha erro: bastava pegar a linha Iguatemi, que logo me deixaria em frente ao antigo Shopping Iguatemi Salvador, hoje conhecido como Shopping da Bahia. Depois, era só subir centenas de degraus de uma escada localizada atrás do shopping e, finalmente, chegaria ao condomínio Rosas, onde moravam meus tios.

Nesse período, descobri na prática algo chamado disciplina, estudar em casa não era algo comum da minha rotina, mas em Salvador, mesmo que não houvesse atividade para fazer em casa, eu precisava me sentar à mesa e ler pelo menos duas horas por dia, ordens da minha tia. Moramos no bairro Caminho das Árvores durante um ano, lugar que, ao longo da infância, eu e meus irmãos passamos nossas férias durante vários anos, mas para morar estava sendo a primeira vez. Morar em Salvador não foi tão fácil quanto passar férias. Foram vários desafios, e, por conta desses novos desafios, eu tinha motivos de sobra para sentir ameaças e fraquezas. Nem tudo foram flores.

Duarte, Prado, Campos e Braz (2018) afirmam que a vulnerabilidade das relações sociais, espirituais e afetivas também é um fator que dificulta a construção de vínculos fortes e duradouros. As opções de vida e a subdivisão dos vínculos afetivos familiares são fatores que enfraquecem o estreitamento das relações entre professores e alunos e aumentam a violência nas escolas.

Na Escola Medalha Milagrosa, lembro que, logo na minha primeira avaliação de redação, tirei zero. Isso mesmo, zero! E o pior: como contar isso para minha tia? Qual seria a reação dela? Naquele momento de conflito e fraqueza emocional, hoje posso afirmar que eu precisava passar por essas experiências para valorizar ainda mais minha jornada escolar. Não havia outra saída: falei a verdade para minha tia e só me restava estudar. Foi exatamente isso que fiz.

Os meses foram passando e a saudade da minha mãe só aumentava. Mesmo assim, tudo estava indo muito bem: recuperei a nota e não tive mais nenhum desempenho abaixo da média esperada. Mas, quando tudo parecia estar tranquilo, fui confrontado na sala de aula por um aluno chamado Alan. O motivo? Ele afirmou que eu estava sentado em sua cadeira.

As cadeiras eram numeradas e organizadas por ordem alfabética, e eu estava no meu lugar. O problema é que havia uma cadeira faltando na fila, e ele achou mais fácil me expulsar do que procurar outra. O que aconteceu? Recebi tapas e murros do Alan. Respondi da mesma forma. Naquele dia, conheci a diretora e todas as freiras que faziam parte da Escola Medalha Milagrosa.

Alan foi suspenso, e eu, mais uma vez, me perguntei: como vou contar isso para minha tia? Dessa vez, a própria diretora explicou tudo. Como eu não fui o causador da confusão, recebi apenas uma advertência, mas não fui suspenso. Claro que, naquele momento, minha moral subiu. Todos os meninos da sala tinham medo de enfrentar Alan, mas eu nem imaginava isso. Foi justamente depois dessa confusão que tanto os meninos quanto as meninas começaram a me enxergar de forma diferente – talvez como o herói que enfrentou seus conflitos externos e internos.

Na Escola Medalha Milagrosa, tudo era novidade. Lembro-me como se fosse hoje: no horário da educação física, tínhamos aula prática de futebol e outros esportes, que aconteciam sempre entre

a penúltima e a última aula das demais disciplinas. Só essa rotina já era completamente diferente das escolas onde eu havia estudado anteriormente em Aracaju, Sergipe.

As oportunidades chegaram como um presente na minha vida. De fato, quem planta o bem colhe o bem. E foi justamente na Escola Medalha Milagrosa que vi milagres acontecerem. Tivemos gincanas educativas, feira de ciências, competições esportivas, entre outras ações educacionais e sociais.

São muitas as histórias vividas na Escola Medalha Milagrosa, mas esta me surpreendeu! Um dia, recebi um caderno de uma menina desconhecida, que também estudava na escola, mas com quem eu nunca havia conversado. Em todas as páginas e linhas do caderno, estava escrita a frase ‘Eu te amo’.

Alguém me entregou o caderno – não lembro quem – e, no ônibus, voltando para casa, eu o abri. Fiquei surpreso e sem entender. Imediatamente, pensei: “Uma menina está dizendo que me ama!”. Naquele momento, percebi o quanto é bom ser amado. Mas o fato é que nunca consegui descobrir quem era essa menina. Histórias de pré-adolescentes...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre estudei em escolas particulares, assim como cursei minha graduação em uma universidade particular. Inclusive, é na mesma instituição que defenderei minha dissertação no Mestrado em Educação, pela Universidade Tiradentes.

Minha jornada escolar sempre foi marcada por muito sacrifício financeiro por parte dos meus pais, especialmente de minha mãe. No entanto, essa experiência de um ano em Salvador, com uma disciplina diária nos estudos, foi fundamental para o meu crescimento e amadurecimento como estudante, a partir dos 12 anos de idade. Posteriormente, esse aprendizado refletiu-se no ensino médio, na

graduação em Enfermagem e, mais tarde, na minha carreira como Enfermeiro, Professor e Empreendedor.



**Imagem 2** – Autor à frente da Escola Medalha Milagrosa (2025).  
**Fonte:** Acervo pessoal.

Hoje, tenho certeza de que todos esses desafios me tornaram mais forte e abriram muitas oportunidades em minha vida. Lembra da confusão com o Alan? Após o ocorrido, fui atendido pela enfermeira no posto de saúde da escola, ocasião na qual uma bolsa de gelo foi colocada no meu rosto arranhado. Será que essa memória escolar teve relação com a minha formação e profissão?

Talvez, até de forma inconsciente, todas essas experiências escolares tenham contribuído para minha escolha profissional na área da Enfermagem. Atualmente, aos 39 anos, continuo tendo gratidão a todas experiências escolares e estou sempre colhendo excelentes frutos como Enfermeiro, Professor e Empreendedor.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, A. F.; PRADO, A. I. S.; CAMPOS C. M.; BRAZ, M. M. A. A representação dos professores leigos vicentinos sobre a educação vicentina na província de Fortaleza. Jornada de gestão escolar, **anais do I seminário teórico-metodológico de pesquisa em educação**, Fortaleza: editora caminhar LTDA, 2018.

ESCOLA MEDALHA MILAGROSA. Ensino fundamental II. Disponível em: <https://www.escolamedalhamilagrosa.com/>. Acesso em: 22 outubro. 2024.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n.1, 2001.



## **Memórias de Formação Docente: Décadas de 1980 a 2000**



## CULTURA ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA JORNADA DE DESAFIOS E SUPERAÇÃO

Rejane Canário Pereira<sup>1</sup>

**E**ste texto, de natureza autobiográfica, explora a cultura escolar à luz das memórias de estudante sobre a vida escolar e o impacto dessas vivências na construção de minha identidade como professora. Desde os primeiros contatos com a escola, marcados por limitações financeiras e práticas pedagógicas autoritárias, até a superação desses desafios por meio da persistência e do amor pela educação, cada etapa da minha trajetória revelou lições que moldaram minha visão de ensino.

O texto aborda os conflitos, as dificuldades e os momentos de superação que fortaleceram minha determinação em seguir à docência como vocação. A narrativa destaca também a influência de professores inspiradores que, mesmo em contextos adversos, deixaram marcas positivas que até hoje norteiam minha prática pedagógica. Reflete-se, ainda, sobre como as vivências escolares, dentro de uma perspectiva de Cultura Escolar dos anos 70, 80 e 90 do século XX, tornaram-se a base para uma atuação docente centrada na valorização do afeto, da criatividade e do respeito mútuo, promovendo uma educação mais humanizada.

<sup>1</sup> Rejane Canário, pedagoga especializada em Orientação Educacional, servidora pública, ocupante dos cargos de professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino público do município de Euclides da Cunha-Bahia, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit), pesquisadora em Educação e Formação Docente. E-mail: [mestrado\\_rejanecp@souunit.com.br](mailto:mestrado_rejanecp@souunit.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8745-1375>. Orientadora: Profa. Dra. Alana Danielly Vasconcelos.

Sobre cultura escolar, tomei como base o conceito de Julia (2001, p. 10-11):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Além disso, a autobiografia dialoga com o contexto educacional brasileiro, pontuando as relações entre as condições sociais da época e os desafios enfrentados por alunos de baixa renda, como eu, em busca de uma formação de qualidade. Por fim, o trabalho reforça a importância de resgatar e valorizar memórias escolares como uma ferramenta reflexiva para compreender a construção da identidade profissional e destacar o papel transformador da educação na vida de cada indivíduo.

Minha trajetória escolar e formação docente são marcas indelévels deixadas pela cultura escolar dos anos 70 e 80 do século XX, que construíram, não apenas minha identidade pessoal, mas também meu propósito profissional como educadora. Este trabalho autobiográfico tem como objetivo resgatar as memórias de minha vida escolar, particularmente sobre a cultura escolar da época, bem como a capacidade da Educação e sua potencialidade de transformação social, considerando que a escolarização é a principal forma de investimento no “capital humano” (Becker, 1968; Blau e Duncan,

1967). Este fato é observável em minha vida como um todo, desde a infância, marcada por limitações financeiras, e pelo sonho de frequentar uma escola, até os desafios enfrentados ao longo dos anos escolares e a formação docente.

A narrativa evidencia como as vivências escolares – ora acolhedoras, ora marcadas por práticas autoritárias – moldaram minha percepção sobre o ensino e a aprendizagem, influenciando diretamente minha escolha pela docência e minha abordagem como professora.

No contexto educacional brasileiro, a cultura escolar de cada momento histórico, com suas evidências de transformações sociais e condições adversas enfrentadas por muitos estudantes, revela a importância de histórias individuais que dialogam com o coletivo. Aristóteles (384-322 a.C), na Grécia antiga, já afirmava que o homem é um ser social, pois é de sua natureza viver em sociedade e, ao buscar a felicidade, ele só a encontra na convivência humana (Aristóteles, 1973, IX, 9, 1169 b 18/20). Isso nos diz que a realização individual é fruto do conviver e compartilhar momentos com outras pessoas, criando vínculos sociais através da interação do sujeito e o meio, agregando valores, ao tempo em que interfere nesse meio, para transformá-lo e transformando-se. Desta forma, podemos compreender que a escola, enquanto espaço construtor de fatos sociais, cumpre sua especificidade ao ser um ambiente de convivência coletiva e socializadora e promotora de fato social.

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais (Durkheim, 2007, p.13).

Seja no mundo antigo ou na contemporaneidade, é visível e indissolúvel a complementaridade entre individual e coletivo. Ambos

transitam entre si, construindo e sendo construídos, simultaneamente. Os comportamentos e valores evidenciados nas posturas das instituições invocam, em suas normas e leis, uma resposta de visão de homem e de mundo diferente para cada espaço e tempo histórico. Desta forma, alimenta-se a permanente mudança da cultura escolar.

Meu percurso escolar foi permeado por desafios, como a necessidade de superar a falta de recursos materiais, práticas pedagógicas inadequadas e preconceitos. Esses fatores ilustram o impacto transformador da educação quando unida à determinação e à superação. As normas e práticas escolares, que são consideradas e normalizadas como parte da cultura escolar, segundo Julia (2001, p. 10), “definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e constituem um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos”.

Através deste esboço autobiográfico, explorei também as contribuições de professores e experiências marcantes que despertaram meu encantamento pela educação, particularmente de natureza humanizada e inclusiva. Este texto é, portanto, um convite para revisitar memórias que iluminam o papel essencial da escola e dos professores na construção das histórias de vida de cada indivíduo e de sua identidade pessoal e social.

A partir dessa jornada pessoal, busquei inspirar reflexões sobre os desafios enfrentados por muitos educadores e a relevância de uma prática pedagógica que acolha e transforme vidas, fundamentada em experiências reais e emocionais.

## **FAMÍLIA: DESAFIOS E DIFICULDADES**

Recordo-me de um período em que minha família enfrentou grandes dificuldades, quando meu pai, José Pereira Filho, provedor da família, foi demitido do Banco Econômico, cujo emprego era reservado a poucos na década de 1960. O referido banco realizou uma demissão

em massa de seus funcionários na agência bancária de Jussari, município de Itabuna, interior da Bahia, em 1968. Essa demissão levou meus pais a migrarem para a cidade baiana de Ribeira do Pombal, onde nasci, um lugar onde meus pais possuíam bons relacionamentos sociais e amizades, mas que não lhes ofereceu boas oportunidades de emprego.

Minha mãe, Lindiomar Canário Dantas Pereira, nunca havia trabalhado fora. A sua missão era administrar a casa e seus ajudantes de cozinha e babás dos filhos. A demissão levou meus pais e seus sete filhos para o fundo do poço. Minha mãe fazia flores para vender, o que não significava grandes ganhos para o sustento de sete filhos. Assim, passamos a viver precariamente, necessitando de ajuda de amigos. Meu pai não soube lidar com o fracasso. Fragilizou-se emocional e psicologicamente entregando-se ao consumo excessivo de álcool e cigarros. Passamos a viver numa situação insustentável, sub-humana, tornando-se inviável a nossa permanência ali. E dali fomos levados por familiares da minha mãe, quando eu tinha três anos de idade. De Ribeira do Pombal, no Estado da Bahia, onde morávamos, migramos para a cidade vizinha, Euclides da Cunha, no ano de 1972.

Viajamos sob a sombra do fracasso econômico, moral e social dos meus pais. Fomos levados pela fome, o desespero e o desalento, por toda penúria e frustração pessoal e profissional de um homem que trazia, na Carteira de Trabalho, o registro de anos trabalhados na função de bancário, um emprego reservado apenas para cidadãos elitizados nos anos de 1960 do século XX.

Diante da miséria, encontramos acolhimento na Família Canário, sobrenome herdado da minha família materna. Eles residiam em Euclides da Cunha, Bahia, onde fomos morar. Os 'Canários', já bem conhecidos pelos nascidos na comunidade euclidense e adjacência, tinham o reconhecimento de 'boa família', valorados socialmente, politicamente e religiosamente, sendo todos católicos praticantes. Era o exemplo clássico de modelo familiar da época, em que a tradição, a fé e o respeito às normas sociais eram pilares fundamentais.

Naquele ambiente, o trabalho desempenhava um papel central. Meu tio, figura de grande liderança e referência na família, assumia a responsabilidade de prover, organizando as atividades que sustentavam a casa. A união entre os membros da família Canário garantia que, mesmo diante das adversidades, todos encontrassem forças para seguir adiante. Meus tios, irmãos de minha mãe, em sua grande maioria, trabalhavam no Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER), e os demais, no Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), algo representativo, tanto para funcionários, quanto para a localidade.

[...] com a chegada do DNOCS, a vida mudou radicalmente. Surgiram novas casas, os acampamentos, a oficina, o escritório; trouxeram máquinas, carros. Foi uma revolução, declara [...] escritor Eldon Canário em entrevista à revista “Meus Serões”, no ano de 2009 (Canário, 2021, p. 47).

A força do sobrenome ‘Canário’ inspirava confiança e prosperidade para meus pais. Nossos ancestrais compunham, na localidade, o quadro de figuras ilustres do cenário político, citando aqui dois desses, a exemplo de Isaias Canário e de Enock Canário.

O chefe político de Canudos, Isaias Canário, foi o anfitrião da visita de Getúlio Vargas ao antigo distrito de Euclides da Cunha, em outubro de 1940. O então presidente almoçou na casa de Canário e concedeu a ele uma patente militar em retribuição à forma como foi recebido (Canário, 2021, p. 59). Também fazia parte do clã Enock Canário de Araújo, que foi candidato da Arena e eleito prefeito de Euclides da Cunha em 1973.

Nos anos 70, do século passado, Euclides da Cunha era uma cidade polo da região. Muito embora considerada uma cidade de pequeno porte pelo número de habitantes, economicamente movimentada pelo forte plantio de feijão e da criação de gado, com tendência a crescer comercialmente. Era a maior cidade, dentre as

que atualmente fazem limites: Monte Santo, Quijingue, Canudos e Cícero Dantas, localizadas geograficamente no sertão baiano.

Esse contexto e requisitos familiares serviram aos meus pais de direção e de apoio para a migração e fixação de residência na cidade do Cumbe do Major Antonino, como era conhecida Euclides da Cunha, antes da emancipação política. O nome da cidade foi dado em homenagem ao jornalista e escritor Euclides da Cunha, que escreveu 'Os Sertões', livro que conta sobre a Guerra de Canudos e descreve com precisão os traços da nossa gente, nossa geografia, nosso jeito de ser Sertanejo.

Foi justamente nesse cenário favorável, a partir dessa oportunidade familiar, que meus pais conseguiram ser recolocados no mercado de trabalho, como servidores públicos municipais. A minha mãe era analfabeta e foi contratada como Auxiliar de Disciplina para trabalhar no Educandário Oliveira Brito, que pertencia à rede estadual em convênio com o município. Ela recebia o suporte de funcionários da rede municipal. O educandário era considerado de grande porte por atender a alunos do 1º grau, da 6ª à 8ª séries, e do 2º grau, com Ensino Profissionalizante, ofertando os cursos de Magistério e Técnico em Contabilidade.

O meu pai era escolarizado e trazia um bom currículo. Assumiu o cargo na administração pública direta, dentro da Prefeitura de Euclides da Cunha, tornando-se o braço direito do prefeito como redator de atas, documentos e correspondências oficiais, ocupando oficialmente o cargo de Chefe do Setor de Recursos Humanos dos servidores municipais.

## **A ESCOLA DO SONHO E MINHA PRIMEIRA ESCOLA**

Embora já existindo a oferta particular de Ensino Infantil, a educação infantil na rede pública, por muitas décadas, não foi prioridade no Brasil, e muito mais distanciada no sertão baiano. Por

isso, a minha escolarização na infância foi na rua. Eu tinha apenas 5 anos de idade em 1974, quando experimentei meu primeiro contato visual com uma escola do Jardim da Infância Topogigio, uma escolinha particular elitizada.

Havia uma janela alta sobre a qual eu me dependurava com dificuldade, só para ter uma visão privilegiada das aulas. As crianças bem penteadas, meninas de trança com laços de fita, eram agrupadas em mesas coloridas. A professora mansamente falava e cantava com as crianças. No quadro-negro, que era na verdade de cor verde, letras eram desenhadas com giz de cores variadas. As merendeiras que ficavam organizadas em um prendedor de madeira, eram feitas de plásticos coloridos em formato de porco, coelho, ursos, casa de telhado e outros animais. Elas guardavam delícias para mastigar e o suco que seria bebido. Ali, era a representação clara da sociedade classe alta da minha cidade.

Eu nunca entrei pela porta daquela escola, que, na verdade, nem tinha estrutura de escola. Era uma casa adaptada para uma escolinha infantil particular. Só tive direito de observar sempre de fora, da alta janela. Todas as vezes, eu só saía da janela quando a professora pedia para que eu descesse e fosse embora. Mas todo dia eu voltava lá. Era meu sonho de escola. Eu morava próximo, numa rua contígua do centro, onde estavam concentradas as famílias como a minha, de classe média-baixa, em que o número de filhos era no mínimo dez, e não tínhamos televisão. Comíamos dias sim, outros se desse certo, pois o que meus pais recebiam trabalhando não era suficiente para o sustento de uma família numerosa, e ainda os gastos com o consumo de álcool e de cigarros do meu pai.

Para alcançar a minha primeira escola, eu subia uma ladeira enorme fazendo poeira no arrastado da japonesa no cascalho do chão vermelho. Não tinha sapatos. Ali cheguei no ano de 1976, aos sete anos de idade. Ainda sinto o cheiro que exalava do tecido da 'farda', quando minha mãe passava o ferro. O uniforme era uma calça

azul de tergal e uma camisa de gola branca com escudo do Grupo Escolar Oscar Oliveira Nascimento.

Segundo informações retiradas das placas de inauguração e recuperação, esse grupo escolar foi construído em 1965 pelo governador da Bahia, Antônio Lomanto Júnior, e pelo prefeito Antônio Batista de Carvalho, em uma ação conjunta dos governos dos Estados Unidos e do Brasil. A obra foi viabilizada por meio de um convênio entre o Estado da Bahia, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID), dentro do Programa Aliança para o Progresso.

Posteriormente, em 1972, a escola foi reformada pelo governador Antônio Carlos Magalhães e pelo prefeito Antenor Dantas Andrade, por meio de um convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e a Prefeitura.

Esse tipo de convênio foi comum no Brasil na década de 1970, período em que o governo federal estabelecia parcerias com estados e municípios para implementar políticas educacionais, como a construção de escolas, a formação de professores e a melhoria da infraestrutura educacional.



**Imagens 1 e 2** - Fotos das placas de fundação e restauração (2024).

**Fonte:** Acervo pessoal.

O nome da escola foi dado em homenagem ao cidadão, Oscar Oliveira do Nascimento, que nasceu em 1882, em Euclides da Cunha, Bahia, Brasil, filho de Joaquim do Nascimento Rehem e Constança De Oliveira. Teve pelo menos um filho e 2 filhas com Almerinda Ferraro do Nascimento. Faleceu em 1953, em Salvador, Bahia, Brasil, aos 71 anos (FamilySearch, 2021).

Nessa escola aprendi a ler e a escrever sem dificuldades. O ABC era sem figuras. Só letras pretas. Meu caderno era de brochura com capa mole. Minha pasta era tipo classificador plástico, com elástico para fechar. Escrevia muito, mas sempre com dificuldade de coordenação motora. Fazia letras que só eu lia. E nem eu lia às vezes. Tinha que adivinhar. Guardo o riso da minha professora ‘Nevinha’, assim chamada por todos os alunos, e que era natural de Catolé do Rocha, na Paraíba, e que escolheu a cidade de Euclides da Cunha, para viver e lecionar.

Lembro da minha primeira professora contando para minha mãe sobre meu desenvolvimento de escrita e leitura, achando graça da minha sabedoria, que ao ler o meu escrito, onde coloquei “o meu pai é Zé do baco, quando deveria ser ‘banco’, minha mãe é ‘lidomar’, quando deveria ser Lindiomar, ao mesmo tempo que apontava falhas na ortografia. O texto de leitura que me recordo foi “Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá”, pois antes de ler, ouvíamos a música e depois cantávamos.

Outras lembranças surgem como o rigor das carteiras enfileiradas, permanecer sentada e o silêncio exigido, sem permissão de diálogo com colegas durante a aula. Era a disciplina escolar em pauta. A pontualidade em cumprir tarefas sem discussão ou exploração do quanto gostávamos ou entendíamos os conteúdos ensinados, e principalmente, a falta de descontração durante a aula, não representaram barreiras de aproximação entre ‘pró Nevinha’ e seus alunos. De carteira em carteira, seguia ela estimulando a escrita das letras,

segurando na mão para auxiliar a direção do traço, desenvolvendo a coordenação motora, em uma repetição exaustiva de cópias de palavras e frases. Também, em relação aos números e contas, valia-se da referência lógica à memorização da tabuada exigida em avaliação oral, nas dolorosas sabatinas.

Tudo parava naquele ritual do sino que tocava anunciando a hora do recreio. Era o momento mais esperado. Era o momento de nossa corrida para a liberdade provisória, tão valiosa, fora da sala de aula.

Refletindo sobre a minha trajetória escolar, vejo-me como semente plantada, que germinou e frutificou. Minha primeira professora é o meu melhor exemplo. Foi a inspiração que me impulsionou para que eu escolhesse a profissão de professora. E hoje, enquanto pesquisadora, eu me vejo e me reconheço como resultado do seu labor e dedicação ao magistério. Sinto-me convidada a escrever sobre a professora que colocou a sua mão sobre a minha, auxiliando-me e guiando-me. Enquanto eu segurava o lápis, assim me alfabetizou. Quem era Maria das Neves Rocha de Melo? Qual educação recebeu no seio familiar? Em qual escola se formou para ser professora? Qual o seu legado como educadora?

## **MARIA DAS NEVES ROCHA DE MELO: TRAÇOS BIOGRÁFICOS**

Em 2024, foi celebrado o centenário de Maria das Neves Rocha de Melo, a professora ‘Nevinha’, que me alfabetizou. Utilizo-me das letras que ela me fez enxergar, e do desenvolvimento das competências para leitura e escrita, que a partir dos seus ensinamentos diários, foi-me possível ler o mundo através dos livros.



**Imagens 3 e 4.** Capa da carteira de identidade e fotografia da professora 'Nevinha'.

**Fonte:** Acervo da família.

Maria das Neves Rocha de Melo, filha de Anacleto Rocha e Josefa Fixina Rocha, nasceu em 15 de agosto de 1924 na cidade de Catolé do Rocha, localizada no sertão paraibano.

A toponímia Catolé do Rocha deve-se a abundância de uma palmeira nativa, de nome Coco Catolé, e Rocha, uma homenagem ao seu fundador que tinha sobrenome Rocha. Alguns historiadores, afirmam também, ser costume de se referir a uma localidade, utilizando o nome de seu dono, acreditam também, por haver outra localidade com o nome de Catolé, costumeiramente se referiam a “Catolé dos Rochas” por pertencer ao Tenente Francisco da Rocha (Catolé Criativa, s.a).

Nessa cidade, Maria das Neves Rocha viveu a sua infância, a adolescência, e se tornou Normalista do Colégio Normal Francisca Mendes, um colégio de freiras, considerado como um dos principais educandários do sertão paraibano e pioneiro na formação de professoras normalistas na região.

Em sua história de fundação consta que, em 1936, Antônio Mendes Ribeiro, filho de Catolé do Rocha e empresário razoavelmente bem-sucedido na capital do estado, numa das visitas à sua terra natal,

consultou o padre Joaquim Assis – conhecido como padre Assis, então vigário da cidade – como poderia perpetuar o nome de sua genitora.

[...] não existia um quadro educacional para formação de mulheres na cidade de Catolé do Rocha, deixando-a desejosa de um educandário para essa finalidade. Assim, a construção de um espaço para formar normalistas que se encarregariam não só da educação desse município, mas de uma grande quantidade de municípios vizinhos, iria perpetuar a memória da senhora Dona Francisca Henriques Mendes [...], que nasceu em Catolé do Rocha em 07 de setembro de 1847 [...]. Tendo falecido na cidade da Parahyba do Norte, em 26 de janeiro de 1926 (Sousa, 2012, p. 35).

Maria das Neves Rocha, natural de Catolé do Rocha, na Paraíba, casou-se com João Gonçalves de Melo. Após o matrimônio, foi residir em Brejo do Cruz, cidade natal do seu esposo, e onde nasceram seus primeiros filhos, Dalva Rocha de Melo, José Neves Rocha de Melo, Aroldo Rocha de Melo, Severino Gonçalves de Melo Neto, João Gonçalves de Melo Filho, Antônio Rocha de Melo e Regina Rocha de Melo.

Em Brejo do Cruz, Maria das Neves Rocha exerceu a sua profissão de professora na rede Estadual de Ensino da Paraíba, por muitos anos, saindo dali tempos depois, motivada pela saudade de seus irmãos e da sua mãe, Josefa Fixina Rocha, que haviam migrado com toda família de Catolé do Rocha para a cidade de Euclides da Cunha, no Sertão da Bahia.

A sua mãe, Josefa Fixina, deixou a Paraíba para viver na Bahia incentivada por seu filho, popularmente conhecido por ‘Rocha’, e que tinha a profissão de alfaiate, profissão essa muito requisitada, por vestir com elegância os homens da época. A profissão de alfaiate foi considerada nobre até meados do século XX.

‘Rocha’, em visita à cidade de Euclides da Cunha, foi convidado a permanecer para explorar a sua profissão e suprir a carência de

profissional no mercado de trabalho, passando a atender à alta demanda local e das cidades circunvizinhas.

A permanência de ‘Rocha’ na cidade baiana, motivou a migração de sua mãe, Josefa Fixina e seus treze irmãos, da Paraíba para a Bahia, por oportunizar grandes ganhos financeiros e melhores condições de trabalho para toda a sua família.

Quando Josefa Fixina Rocha migrou de Catolé do Rocha, na Paraíba, para a cidade de Euclides da Cunha, na Bahia, deixou para trás a sua filha, Maria das Neves Rocha, que residia em Brejo do Cruz, com seu esposo e seus sete filhos. Tempos depois, movida pela saudade da família, Maria das Neves, também resolveu abandonar a Paraíba para recomeçar a sua vida junto aos seus familiares, no Sertão baiano.

Sendo professora da rede estadual de ensino, não teve a prerrogativa de transferência de função pública, visto que estava mudando para outro estado, e não para um outro município dentro daquele estado. Uma escolha difícil por renunciar a seu trabalho, mas sobretudo, um ato de coragem, autoconfiança e de amor, para recomeçar a vida próximo aos seus. Decidida, escolheu para sua história de vida fixar residência em Euclides da Cunha, cidade onde nasceram seus três últimos filhos, Marize Rocha de Melo, Rivelino Rocha de Melo, Jolivia Rocha de Melo, e onde desfrutou todos os demais anos de sua vida profissional e familiar.

Para os euclidenses, Maria das Neves Rocha de Melo era a ‘pró Nevinha’, amada e respeitada por sua postura pessoal e profissional. A professora que ensinava com zelo e dedicação, primando por qualidade de ensino. Contribuiu para escrever uma nova história na educação euclidense, afastando-se, com determinação, da rigidez do ensino tradicional. Com sua personalidade empática e sua missão educativa, durante os anos rígidos da Ditadura, aplicou uma prática que priorizava a empatia, o vínculo entre educadores e educandos e o ensino humanizado. Por meio de sua ‘Pedagogia do Afeto’, utiliza-

va uma abordagem educativa permeada de afetividade ao ensinar, o que se manifestava nos gestos de carinho, na disponibilidade para ouvir atentamente, no respeito às emoções dos alunos e na valorização de suas atitudes.

Assim, motivava-nos a estudar, despertando em nós o gosto e o sentido das experiências provenientes da interação escolar, dentro do processo de construção do conhecimento. Uma forma particular de ensinar e tratar o aluno respeitando a sua individualidade, quebrando padrões estabelecidos numa época fria, desumana e ditatorial, imposta a professoras nos anos 1970 do século XX.

Mesmo com a postura de um ensino tradicional daquele tempo, a minha alfabetizadora apresentou um ensino menos rígido, mais libertador e permeado de afetividade, focado na valorização do sujeito, no respeito à individualidade e ao tempo de aprender de cada um. Cultivou a boa relação de aproximação de escola e família, sem o sentido puro da hierarquização escolar, mas com colaboração e integração de ambas, algo incomum para o modelo de educação dos anos 1970. É o que hoje podemos chamar de escola democrática.

O seu currículo é de uma vida dedicada ao ensino público, atuando como professora da rede municipal e estadual e como supervisora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que nasceu em 1967 e foi instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, pelo governo brasileiro.

A ‘pró Nevinha’ inovou sua metodologia de ensino, consideravelmente à frente do pensamento e posturas daquela época, historicamente marcada pela rigidez da Ditadura Militar. Dessa forma, tem sido lembrada por seus descendentes e por aqueles que estudaram com ela com respeito e admiração. Ela cumpriu a sua honrosa missão, deixando-nos o seu legado de boas práticas educativas, tendo como base a sua ‘Pedagogia do Afeto’.

A professora Maria das Neves Rocha de Melo faleceu em 21 de março do ano de 2000. Foi sepultada na cidade de Euclides da

Cunha, lugar que escolheu para viver, semear cultura e ser eternizada como a ‘pró Nevinha’.

## **GRUPO ESCOLAR OSCAR NASCIMENTO E ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR**

Quando cheguei para estudar no Grupo Escolar Oscar Nascimento, recordo-me que havia um corredor gigante e muitas salas de aula. As paredes não tinham cor, nem cartazes. O ambiente não era alfabetizador, como entendo hoje. Na mão das professoras, só o giz branco e apagador, levantando o pó. As carteiras eram duplas, de madeira pura, colocadas enfileiradas.

Fazia parte da rotina a mão no peito para cantar o Hino Nacional na chegada; fila gigantesca para entrada na escola e para pegar merenda com muitos empurrões, na hora do recreio. Sentar e levantar toda vez que alguém visitava a sala era obrigatório cantar: “Boa tarde visitante, como vai? Que bom estar contigo. Nós seremos bons amigos”. E se fosse a diretora que entrasse, levantar em silêncio e só sentar quando ela se retirasse da sala. Só a professora tinha voz. Não podíamos ir ao banheiro ou tomar água durante a aula.

Os padrões do hino nacional, da fila, dos uniformes, dos cadernos, foram transformados em método para todas as áreas. Aos poucos, a diversidade do bairro, nos tons e estilos dos costumes em comum dos diversos tipos de operários/camponeses do território, sofreu a mutação em sua tessitura pela jorrada de mercadorias, placas, acenos à lógica do consumo. A escola pública da década de 1970 começava aos 6 para 7 anos, sem obrigatoriedade de matrícula, e traçava um processo comportamental de não reflexão. Apesar de toda mordada, o silêncio político jamais conseguiu silenciar, em absoluto, a vida cotidiana e seu movimento complexo/concreto. Na escola do não se aprendiam coisas novas, mesmo que pré-moldadas, para um grupo de sujeitos que não teria outra oportunidade fora

delas de aproximar-se de determinados conhecimentos fadadas à condição miserável da superexploração da força de trabalho e exclusão real. Mas, dada sua função maior, jamais seriam aprendizagens suficientes para que se sonhasse fora das normas, a partir de reflexões e porquês próprios da condição, humana (Traspadini, 2019).

No recreio, era a hora de ser livre e tomar mingau, uma rotina obrigatória das escolas, que era visto como um momento prazeroso para nós alunos, que depois de alimentados, nos sentíamos soltos das exigências e disciplinas da sala de aula. As brincadeiras eram as nossas, de rua, como jogar gude, pega-pega, baleado, roda, pular corda e outras.

Não me recordo de professoras brincando com a gente. Depois do recreio, quando aquele sino na mão da Diretora tocava, era uma correria para voltar para a sala, com aquele suor pingando, cara e mãos sujas de terra vermelha, de tanto correr o recreio inteiro, no sol quente das 3h da tarde, momento único de liberdade tolhida e marcante de disciplina rigorosa que não validava o brincar, entendendo o aprender, apenas na sala de aula, na nossa cultura escolar da década de 1970.

As brincadeiras e os jogos convergem-se, portanto, em atividades indesejáveis ao ambiente escolar, por estarem relacionadas ao prazer e à alegria, afastando-se daquilo que rege a educação escolarizada: atenção, rigidez, disciplina, incutidas pelas estratégias duramente didáticas e pedagógicas (Sommerhalder; Alves; Maximo, 2020, p. 823-838).

Durante as aulas, não havia um dia em que algum colega não ficasse de castigo. Sempre sobrava alguém sendo colocado em pé, virado para a parede. Mordi muitos lápis por nervosismo e medo de leitura ou de cometer erros nas atividades. Errar era a certeza de punição para o aluno. Minha mãe não sabia ler. Mal conseguia assinar o próprio nome, além de não ter tempo, já que cuidava da

casa e trabalhava fora. Meu pai, por outro lado, era culto na fala e competente na escrita oficial da prefeitura, mas não se ocupava em nos orientar nas atividades escolares.

À exceção do primeiro ano em que fui alfabetizada, o ensino primário foi marcado por professores autoritários, que usavam a repetição de cópias cansativas, como castigo. A palmatória ficava na mão para sabatinar. Toda sexta-feira, eu apanhava por não saber a tabuada.

Guardo até hoje uma lembrança física que é simbólica. Uma fotografia em preto e branco sentada num birô, com os braços sobre um livro com a Bandeira Nacional ao fundo, uma fotografia-símbolo dos estudantes dos anos de 1970, algo que pode ser reconhecido como um ritual da cultura escolar, marcado pelo patriotismo automático imposto às escolas, no período da Ditadura Militar no Brasil, que também mantinha, obrigatoriamente, a existência do Centro Cívico, dentro das escolas, naturalizada e aceita naquela prática de cultura escolar:



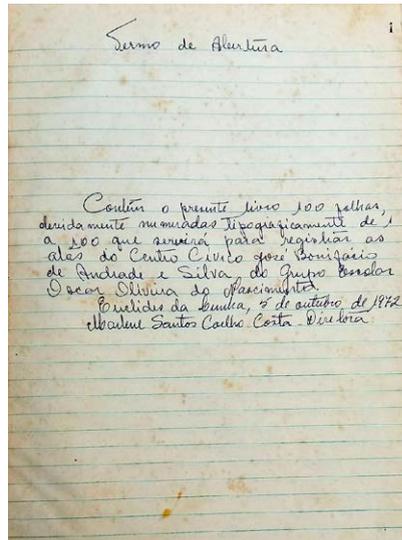
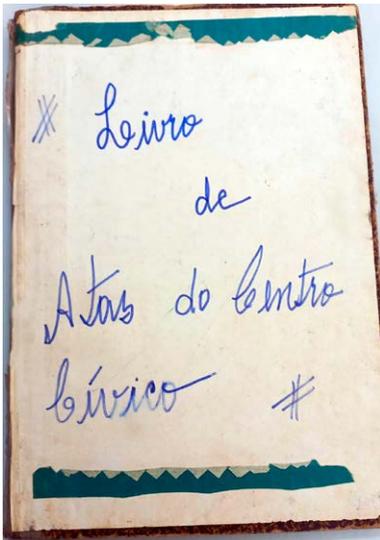
**Imagem 5** - Rejane Canário, aluna da alfabetização (1976). Ao fundo, o quadro do então governador da Bahia, Roberto Figueira Santos<sup>2</sup>.

**Fonte:** Acervo da autora.

<sup>2</sup> Roberto Figueira Santos nasceu em Salvador, em 15 de setembro de 1926 e faleceu na mesma localidade em 9 de fevereiro de 2021. Ele foi um médico, professor e político brasileiro que ocupou o cargo de governador da Bahia entre 1975 e 1979.

Nos anos de repressão da Ditadura Militar, dentro das escolas, havia a obrigatoriedade de atuação do Centro Cívico que representava o fortalecimento do civismo, do culto à Bandeira, ao Hino Nacional, às comemorações cívicas, como a Semana da Pátria, o desfile de 7 de setembro, as festividades culturais com recital de poesias, coro falado, brincadeiras e festivais de músicas, que mobilizavam estudantes e a comunidade escolar, e toda movimentação ficava registrada oficialmente no Livro de Atas.

Livro de Atas, em seu Termo de Abertura, é descrito como um livro composto por 100 folhas numeradas tipograficamente, de 1 a 100, destinado ao registro de informações relevantes e oficiais. Esse documento foi criado com o propósito de servir como um instrumento de registro histórico e administrativo para o Centro Cívico José Bonifácio de Andrada e Silva, do Grupo Escolar Oscar Oliveira do Nascimento, com significativa importância em seu contexto.



**Imagens 6 e 7** - Capa do Livro de Atas do Centro Cívico; Folha do Termo de Abertura do Livro de Atas do Centro Cívico José Bonifácio de Andrada e Silva, do Grupo Escolar Oscar Oliveira do Nascimento, em 5 de outubro de 1972.

**Fonte:** Arquivo da escola.

O registro de abertura do Livro de Atas está datado de 5 de outubro de 1972, constando no documento a assinatura de Marlene Santos Coelho, diretora responsável pela escola e pela organização ou uso desse registro. O contexto sugere que o livro foi utilizado para documentar informações sobre as atividades, iniciativas e memórias ligadas à instituição mencionada, reforçando seu papel como uma ferramenta de preservação histórica. Ele reflete uma tradição comum na época, relacionada à criação de centros cívicos escolares, cujo objetivo era promover valores cívicos, engajamento comunitário e atividades que conectassem estudantes a questões sociais e políticas, especialmente durante os anos do regime militar no Brasil, quando havia uma ênfase na formação de cidadãos alinhados aos ideais nacionalistas. Essa finalidade pode ser comprovada na leitura resumida das atas registradas na escola Oscar Nascimento, durante a década de 1970.

A ata de 1º de setembro de 1972, registrada na página 2, documenta a Sessão Solene de fundação do Centro Cívico e a posse dos membros do conselho deliberativo e da comissão executiva do caixa escolar, pais e mestres, e coordenadores de ensino religioso, eleitos no dia 30 de agosto, por voto direto. Foram escolhidos para compor a presidência, vice-presidência, secretarias, tesourarias e a diretoria cultural de artes. A pauta incluiu as festividades da Semana da Pátria, em homenagem ao Sesquicentenário da Independência do Brasil, ocorrido em 1972, celebrando os 150 anos da Independência do Reino de Portugal. Estiveram presentes membros da comunidade local e pessoas ilustres da comunidade escolar euclidense. Foram registrados, ainda, a declamação de uma poesia sobre Religião e Pátria, uma palestra sobre o patrono do Centro Cívico, José Bonifácio de Andrada e Silva, e um coro falado pelas professoras do Grupo Escolar Oscar Nascimento.

A ata de 2 de outubro de 1972, também registrada na página 2, menciona uma festa escolar intitulada 'A Buzina do Chacrinha', com a participação de alunos cantando, avaliados por uma mesa

julgadora que escolheu a melhor apresentação. Os ganhadores receberam prêmios e bombons foram distribuídos aos demais participantes. O evento foi considerado uma oportunidade significativa de socialização e desenvolvimento da criatividade, habilidades artísticas e linguagem, além de um momento de lazer com brincadeiras. A festividade foi aberta com todos os presentes cantando o Hino Nacional.

No dia 30 de novembro de 1972, a ata da página 3 registra uma reunião da comunidade escolar para celebrar o 15 de novembro, Dia da Proclamação da República, e o 19 de novembro, Dia da Bandeira Nacional. Na ocasião, o Hino Nacional foi cantado, seguido da leitura do regimento do Centro Cívico José Bonifácio de Andrada e Silva e de um juramento de honra, marcado por grande emoção. Houve uma palestra sobre o patrono do Centro Cívico, a execução do Hino do Sesquicentenário da Independência do Brasil, e um coro falado do Hino de Euclides da Cunha, com explicações sobre a significação e o valor das cores da bandeira do município. As celebrações foram encerradas com o canto do Hino Nacional.

A ata da página 5 registra as atividades escolares realizadas nos dias 1, 2, 3, 4, 5 e 6 de setembro de 1973. A comemoração da Independência do Brasil incluiu trabalhos alusivos à Semana da Pátria, como confecção de cartazes e murais com poesias, palestras, históricos dos hinos e relatos de fatos históricos. Foram realizados o hasteamento das bandeiras do Brasil e da Bahia por alunos do turno noturno e o arreamento por alunos do vespertino. Participaram os alunos do Educandário Oliveira Brito, enquanto os alunos do Grupo Escolar Oscar Oliveira do Nascimento não desfilaram, apenas acompanharam o desfile como espectadores. Todos encerraram as comemorações cantando o Hino Nacional.

A ata das páginas 6 e 7, datada de 12 de abril de 1976, relata a reunião do Conselho de Professores com a presença de todos os alunos da escola Oscar Oliveira do Nascimento para escolher a nova dire-

toria do Centro Cívico e do Conselho de Classe para o ano de 1976. A votação foi secreta, com as escolhas marcadas em chapas de votação e depositadas em urnas, obedecendo à chamada nominal em ordem alfabética, conforme o regimento em vigor. Dentre os professores convocados para a apuração dos votos, destacou-se a professora Maria das Neves de Melo ('Pró Nevinha'). Sem nenhuma impugnação, os resultados foram proclamados, e a reunião de posse foi marcada para a última quinta-feira de maio.

A ata de 17 de maio de 1978, página 7 (verso), registra uma sessão extraordinária para a escolha, por votação direta, dos novos membros da diretoria do Centro Cívico.

A ata de 8 de maio de 1979, páginas 8 (verso) e 9, relata a eleição dos novos membros da diretoria do Centro Cívico José Bonifácio, para ocupar os cargos de presidente, vice-presidente, secretário, orador, diretor cultural de artes, diretor social de relações públicas e orientador pedagógico. Ficou registrada a convocação para a posse dos eleitos no dia 10 de maio de 1979.

O Livro de Atas do Centro Cívico do Grupo Escolar Oscar Oliveira do Nascimento é, portanto, mais do que um simples livro de registros: ele encapsula uma época em que a educação era vista como ferramenta de moldagem social, cultural e política. Esse tipo de documento abrigava registros administrativos, atividades escolares, projetos cívicos e culturais, além de memórias locais associadas ao Centro Cívico e à comunidade de Euclides da Cunha.

Fora os festejos e celebrações promovidos e registrados pelo Centro Cívico, o momento mais esperado do ano na escola era a chegada das estagiárias que cursavam Magistério no Educandário Oliveira Brito. As paredes de nossa escola ganhavam cartazes de calendário, número de meninos e meninas presentes, Climatempo, aniversariante do dia, contação de histórias, músicas, datas comemorativas, ensaio de jogral, poesias e a despedida com presentes para cada aluno.

Toda vez que a estagiária concluía seu estágio era a tristeza dos alunos: todo colorido, alegria, brincadeiras e amorosidade iam embora com elas. O estágio era só um modelo de professora, enquanto estudante do Magistério. Porém, na prática real do exercício, não se repetia. E nós, alunos, mesmo sem entender de métodos ou práticas de ensino, sabíamos a diferença entre ser professora estagiária e o ser professor oficial. Era visível a diferença. E dolorosa a troca, para mim.

A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (Julia, 2001, p. 25).

Todos os anos tinha a quadrilha junina. Festas juninas eram uma das manifestações da nossa cultura popular nordestina que as escolas mantinham como tradição, e que se mantém ainda mais fortalecida nos dias atuais. Isso é reflexo de um dos rituais da cultura escolar que atravessa o século XX, e sobrevive intacta no século XXI, como defende Néstor García Canclini (2000, p. 364):

Se continua havendo folclore, ainda que seja reformulado pelas indústrias culturais, é porque ainda funciona como núcleo simbólico para expressar formas de convivência, visões de mundo, que implicam uma continuidade das relações sociais.

Quando chegava a hora de formar os pares para dançar quadrilha, eu, que tinha cabelos bem curtos, cortados no modelo masculino, sempre dançava como par de uma colega, pois sempre tinham mais meninas do que meninos. Nunca dancei com vestido, nem laço de fita nos cabelos. Eu realmente parecia um menino. E a escola reforçava essa imagem quando me fazia dançar na ala dos cavalheiros e

conduzir minha dama. Eu amava dançar, mesmo vestida de menino: usando calças de remendos costuradas por minha mãe, chapéu de palha e barbas pintadas de lápis creon preto. Nunca pude manifestar minha frustração de não ser uma dama na quadrilha, até porque, vestir-se com roupa masculina já era o meu normal. Eu não tive vestidos quando menina. Meus pais não podiam comprar roupas. Sempre vestíamos roupas usadas, vinda de primos que nos doavam. Nunca chegavam vestidos. Só camisetas e shorts. Imagino que essa postura impositiva da escola, associada à condição socioeconômica dos meus pais, refletiu na minha postura de pertencimento da feminilidade. Não interferiu na minha sexualidade, porém, mesmo depois de adulta, não me sentia à vontade com roupas femininas. Nunca aceitei usar maquiagem e preservei por longos anos o meu cabelo curto.

Depois de alfabetizada no Oscar Nascimento, minha mãe me matriculou na escola Rômulo Galvão no ano 1977, localizada bem distante do centro da cidade, onde morávamos. Dessa escola, onde conclui minha 1ª Série, não guardo lembranças. Só tenho guardado na memória a imagem da estagiária, que era uma moça morena, muito delicada e atenciosa, mas não me recordo de seu nome.

Entre os anos de 1978 a 1980, estudei da 2ª a 4ª Série na Escola Anexa ao Educandário Oliveira Brito. Era uma escola municipal elitizada. Só filhos de famílias mais abastadas estudavam lá. A minha mãe se empenhou muito até conseguir uma vaga para eu estudar lá. E só conseguiu por força da amizade profissional, visto que ela era funcionária do referido educandário.

Na Escola Anexa, o ensino era de qualidade, com profissionais de referência dentro do magistério, mas muito exigentes e pouco acolhedores. Eu não guardei muitas lembranças de lá, além do pão com açúcar no interior, enrolado com papel de embrulho que eu levava dentro de uma pasta de elástico, junto com o caderno, para merendar. Eu fui muito humilhada por não ter merendeira e sempre ficava sozinha na hora do recreio. Não fiz amigos, e não guardei lembranças das vivências ali.

Entrar para a 5ª série no Ginásio era o grande temor dos pais. Havia uma taxa que se pagava, mas meus pais não tinham condições. Lembro de minha mãe na correria para conseguir do governo a dispensa desse valor.

Em 1981 passei a estudar no Educandário Oliveira Brito, colégio estadual que ofertava ensino do 1º e 2º grau, com Ensino Médio profissionalizante. Fui matriculada para cursar a 5ª série do ginásial, mas, pela postura autoritária do professor de matemática, fiquei emocionalmente afetada e desisti de estudar na segunda unidade, depois de sucessivas notas vermelhas. Eu já vinha traumatizada com a matemática pelos fracassos nas sabatinas e palmatórias dos anos anteriores, voltando a estudar somente no ano seguinte.

Matriculado: 27.05.85

Classificador: 9 Estado ou Distrito N.º

Nome do Aluno: Rejane Canário Pereira

Nome do Pai: João Pereira Silva

Nome do Endereço: Mãe Beneditina Canário de Paula

Endereço do Aluno: Rua B. de Cunha

Início em: 1981

Termino em:

Nome do Aluno: Rejane Canário Pereira

Nome do Pai: João Pereira Silva

Nome do Endereço: Mãe Beneditina Canário de Paula

Endereço do Aluno: Rua B. de Cunha

Início em: 28 de dezembro de 1981

Termino em:

**Imagens 8 e 9** - Pasta Individual do Aluno 1º grau e ficha de matrícula de Rejane na 5ª série ginásial, no Educandário Oliveira Brito (1982).

**Fonte:** Acervo da escola.

Foi ali no Educandário Oliveira Brito que encontrei o caminho das pedras. Espaço desafiador com tantos professores saindo e entrando a cada 50 minutos de aula. Muitas disciplinas diferentes da-

queelas estudadas no primário. Além das básicas, várias outras, como Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política do Brasil (OSPB); Educação para o Lar; Educação Artística e Educação Física. Essa última era ofertada no contraturno e exigia uniforme completo: short azul marinho com elástico nas pernas, saia branca de pregas, camiseta branca, meias brancas e sapatos azuis.

Por exigência da professora de Português, lia muitos romances como *A Pata da Gazela*, *Escaravelho do Diabo*, *A Moreninha*, *Éramos Seis*. Todas essas leituras exigiam preenchimento de folha de interpretação valendo ponto. E, às escondidas, li o livro *Eu Cristiane F. 13 Anos, Drogada e Prostituída* (Hermann, Kai e Rieck, Horst, 1978). Era uma leitura não recomendada para a minha idade. Mas li. Particularmente, deliciava-me com todas essas leituras. Sempre gostei dos livros e me sentia provocada a ler tantos outros que não eram exigidos pela escola. Mas foi a escola que me incentivou e desenvolveu o meu gosto pela leitura e escrita. Eu sempre escrevia poesias e poemas no caderno e descobri como fazer redação.

Tive professores incríveis que me libertaram daquela ideia de ser quem eu não queria ser, mas que me empurraram goela abaixo, no primário. Experimentei novidades e inquietações que não pude interferir, mas contestava. Meus pais não eram católicos praticantes e eu era rebelde. Mas tive professora de Religião que era Freira, a 'Irmã Terezinha', que só falava da Igreja Católica. Eu odiava as suas aulas.

No calor da idade e incentivo do ensino secundário e amigos, fiz teatro de rua. "Toninho Bahia"<sup>3</sup> foi o idealizador, fundador e dire-

---

<sup>3</sup> Antônio Carlos da Bahia, mais conhecido como Toninho Bahia, foi um ator, diretor e ativista cultural. Fundador da Companhia de Teatro "Cumbe Sem Major", destacou-se na promoção do teatro de rua, uma forma de expressão artística popular que buscava levar a arte e a crítica social diretamente ao público, rompendo com os limites dos teatros convencionais. A Cia. nasceu no contexto das transformações sociais e culturais dos anos 1980, com forte influência do movimento de redemocratização do Brasil. "Cumbe Sem Major" fazia referência à história de resistência e luta por igualdade, simbolizando a liberdade cultural e a valorização das raízes locais.

tor da primeira Cia de Teatro ‘Cumbe Sem Major’, nos anos de 1980, século XX. Estreamos no palco oficial do Clube Recreativo de Euclides da Cunha, colocando em cartaz a peça ‘Como Revisar o Marido Oscar’, de Oraci Gemba, uma comédia que nos rendeu meses e resultando em grande espetáculo. O autor se utilizando da comicidade, retrata de forma engraçada, provocativa e com linguagem clara, situações do nosso cotidiano, provocando o riso e a reflexão sobre comportamentos, reações, atitudes e frustrações de sonhos e desejos do ser humano. A ambição era fervorosa e se destacava nas falas dos personagens. Todo o desenrolar da cena acontecia após a missa de sétimo dia, na sala de estar, onde morava o falecido Sr. Oscar e sua família de classe média. O ponto alto é quando os familiares descobrem que o falecido havia sido enterrado, com seu terno azul de casimira brilhante, levando no bolso o bilhete de loteria premiado. Os familiares esquecem a dor da perda e se envolvem pela busca de reaver o bilhete premiado, momento revelador de conflitos, suspense, desespero e fantasia que permeiam a vida real, apresentados na comédia.

Particpei como membro da Banda Marcial do Educandário Oliveira Brito (EOB), tocando tambor. É indescritível a emoção de descer a Rui Barbosa, principal avenida do centro da cidade, arrastando um colégio inteiro ao nosso som, nos incontáveis e obrigatórios desfiles de 7 de setembro, um evento cultural representativo dos rituais escolares, evento marcante da cultura escolar.



**Imagens 10 e 11** - Rejane Canário, integrante da Banda Marcial do Educandário Oliveira Brito, 7 de setembro de 1985.

**Fonte:** Acervo da autora.

Fiz parte da equipe oficial de handebol. A modalidade esportiva era oferecida no âmbito da disciplina de Educação Física. Ousei fazer parte de tudo que era ofertado, mas não significa que foi tudo fácil. Enfrentei muitas brigas para ter o meu lugar ao sol, ser notada e aceita pelas mocinhas ricas da cidade, para fazer parte da equipe. E por tudo isso que vivenciei, os anos de 1980 foram marcados como os anos mais felizes da minha vida escolar. Pude vivenciar uma proposta de ensino mais libertadora, mesmo sendo ainda autoritária, mas que nos convidava a sermos protagonistas. Marcadamente, o 1º grau despontava com uma nova cultura escolar:

Esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (Julia, 2001, p. 10).

E nesse olhar de uma nova cultura escolar, mais problematizada, fruto da efervescência e inquietações da própria adolescência, cabiam manifestações e novas ações e posturas, tanto de professores quanto de estudantes. E dessas relações fortalecidas no dia a dia da

rotina escolar, entre a 5ª e a 8ª série do 1º grau, pude levar para a minha vida as relações de dentro para fora da escola. Construí amizades inesquecíveis que são cultivadas até hoje na minha idade adulta.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Fundado em 1963, o Educandário Oliveira Brito já acolhia alunos do 1º e 2º graus, durante o ano de 1977. Todos os estudantes da cidade entravam lá na 5ª série do 1º grau e só saíam com a colação de grau do Ensino Médio Profissionalizante. Essa instituição foi fundada com o objetivo de atender à crescente demanda por educação formal em uma época de expansão do acesso ao ensino público no Brasil. Durante os anos de 1970 e 1980, a escola se destacou como uma das maiores instituições de ensino da cidade, oferecendo não apenas formação básica, mas também programas de ensino técnico e profissionalizante. Seu currículo inovador para a época integrava disciplinas teóricas e práticas, possibilitando aos alunos desenvolverem habilidades técnicas em áreas como contabilidade e magistério.

O Educandário também foi palco de movimentos culturais e estudantis importantes, abrigando grêmios estudantis e promovendo eventos culturais que marcaram a juventude da cidade. Sua arquitetura imponente e localização estratégica simbolizavam o compromisso com a educação pública de qualidade, tornando-se um marco na memória educacional da região.

Fui estudar Magistério no turno vespertino, mas tive de desistir, porque meus pais não tinham condições financeiras de bancar o material exigido. Fiz a minha transferência para o Curso de Técnico em Contabilidade, passando a lidar com números, por ironia do destino. Além da frustração de abandonar minha vocação, tive que enfrentar os números nos balancetes da Contabilidade que eu fechava, apesar da dificuldade matemática. Guardo a frase: “Só se aprende a fazer, fazendo”, dita repetidas vezes por minha professora

de Contabilidade Geral, Raimunda César. Era ela me encorajando quando observava o desânimo em meus olhos.

Me deleitei com a disciplina de Literatura e ainda escuto a voz do professor Raimundo Rabelo. Ele foi noviço seminarista e concluiu o curso colegial em 1971, no Colégio Nossa Senhora das Graças, Seminário São José, na cidade de Tucano, Estado da Bahia, berço da Sociedade Joseleitos de Cristo. Porém, não seguiu a carreira religiosa. Formou-se na Escola Paulista de Agrimensura e, posteriormente, ocupou o cargo de professor no Ensino Médio Profissionalizante do Educandário Oliveira Brito.

Nas suas aulas de Literatura, o professor Rabelo falava de poesia com paixão. Foi ele que despertou em mim o gosto pela poesia e o meu encantamento por ler com a emoção que cada palavra carrega. E o meu professor poeta seguiu a arte e se consagrou cantor e compositor, usando atualmente o nome artístico de 'Rabelo Gonzaga'. E eu saí dali formada como Técnica em Contabilidade.

Com alegria, entrei na igreja para a Cerimônia de Formatura vestida na cor rosa chá. Eu estava linda. Todos estavam luxuosamente vestidos! Recebi orgulhosa o diploma e coloquei o anel de formatura no dedo. Dalí, saímos para o baile com direito a dançar a valsa sentindo o sabor de ter vencido a primeira etapa da vida escolar, fechando o curso profissionalizante.

Guardo a canção que nossa turma ensaiou em coro, para cantarmos nessa noite especial: "Buscai primeiro o Reino de Deus e a sua justiça, que tudo o mais vos será acrescentado, Aleluia. Aleluia!"

Nessa fase escolar, eu já trabalhava durante o dia numa loja de joias. Cheguei para cumprir meu estágio e o dono me contratou para ficar como vendedora. Foi esse emprego que me deu condições de comprar o tecido do meu vestido de formatura, pagar a costureira, fazer o arranjo do cabelo e comprar sapatos e meias finas.

Foi uma noite linda, mas triste ao mesmo tempo. Ninguém da minha família foi para a igreja me ver entrando de braços dados com

meu padrinho. Eu percebi a ausência quando terminou a cerimônia e ninguém veio me abraçar na saída. Só no dia seguinte me deram a justificativa de que ninguém tinha roupa adequada para vestir. Entendi, mas não gosto dessa sensação de abandono que sinto quando relembro esse momento da saída. Mesmo sem roupas adequadas, era a presença deles que contaria para mim.

## O CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

No ano seguinte (1990), prestei concurso público municipal concorrendo para a vaga de professora. Passei. Naquela época não exigiam Magistério para exercício do cargo. Assumi. Mesmo sem nunca ter sido orientada num estágio para ser professora, entrei na sala de aula de cabeça erguida, coração feliz, giz, apagador e livros na mão, certa de que iria fazer o que amava, sendo quem sou até hoje: professora.

Apreendi a beleza da educação na janela daquela escola particular que nunca entrei. Guardei, dos muitos professores que me guiaram ano a ano, todas as posturas que provocaram a minha admiração e encantamento no ensinar e aprender. No exercício da minha profissão, à medida que ensinava, fui aprendendo muito. Não me permiti, em nenhum momento, repetir aqueles modelos de professores que me marcaram com tortura, castigo e deselegância.

A fórmula, do como ser professora, eu trouxe dos exemplos de minhas professoras e professores que me conduziram dos seis aos 19 anos. Moldei-me a partir das vivências, situações e emoções de aluna. Coloquei em prática as posturas dos profissionais que guardei na memória e considereei válidas para encantar meus alunos. “Apreendi a fazer, fazendo”.

O processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvi-

mento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento (Kolb, 1984, p. 133).

Depois de doze anos trabalhando como professora na Rede Pública Municipal, pedi afastamento da função e fui para São Paulo em busca de formação em Nível Superior. Eu nasci e cresci na zona urbana, mas metade desse tempo de trabalho foi em escolas da zona rural, sendo uma delas na área indígena de Massacará, pertencente aos Indígenas Kaimbé. Eu amava a convivência ali. Até hoje afirmo que foram os melhores momentos da minha vida profissional.

Minha graduação em Pedagogia foi mais um desafio e mais uma luta vencida. Tempos difíceis. Duas filhas pequenas. Cidade grande e ainda tive que abrir mão do meu emprego concursado na Bahia, pois o curso duraria quatro anos, sendo que eu só teria direito a afastamento de dois anos. Mas enfrentei.

Entre em fevereiro de 2002, iniciei minha jornada acadêmica no Centro Universitário Assunção (Unifai), no polo localizado na Zona Norte, na rua Voluntários da Pátria. A escolha desse polo foi estratégica, devido à sua proximidade com minha residência, facilitando o acesso e a conciliação entre os estudos e outras responsabilidades. Essa etapa marcou um importante avanço na minha formação superior, proporcionando novas perspectivas e oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Eu pegava uma só condução para chegar até lá, num pequeno percurso que gastava, em média, dez minutos. O polo funcionava no turno da noite, na escola privada Luíza de Marillac, que tinha uma estrutura antiga, de primeiro andar, com acesso apenas por escadas. A sua sede-mãe ficava no bairro de Nazaré, centro de São Paulo, lugar que só conheci no dia da minha colação de grau, em 6 de dezembro de 2005, do século XXI.



**Imagens 12 a 15** - Diploma de Conclusão do Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário Assunção (Unifai), São Paulo-SP. Diplomação de Licenciados em Pedagogia no Centro Universitário Assunção (Unifai), Estado de São Paulo, em 6 de dezembro de 2005.

**Fonte:** Acervo da autora.

Na Unifai, tive a oportunidade de me relacionar com alguns professores loucos, lúdicos; outros muito bons, outros invejavelmente competentes e dedicados. Era nítida a postura tradicional da instituição de ensino e da maioria dos professores.

Fazer a licenciatura em São Paulo foi desafiador. Uma cidade gigantesca. Muito rica em diversidade cultural. Belíssima em arquiteturas antigas e modernas que se misturam. É ocupada por uma gente sem tempo e ao mesmo tempo por gente que não faz nada. Drogados, andarilhos e moradores de rua. Um cenário deprimente

que denuncia a desigualdade social em nosso país. Era possível ouvir alguém numa esquina tocando um piano, um violino, e na esquina seguinte um corpo caído ao chão apagado pelas drogas.

São Paulo é uma escola a céu aberto. Uma cidade cinza e barulhenta, no geral, mas cheia de preciosidades, como o Horto Florestal, o Parque do Ibirapuera, o Museu da Língua Portuguesa, a Pinacoteca na Estação da Luz, o Teatro Municipal na República, e tantas bibliotecas e Centros Culturais espalhados entre São Bento, Vergueiro e Avenida Paulista. Sair do sertão e cair ali em 'Sampa' foi mais uma oportunidade de aprender sobre a vida e conquistar mais uma etapa de aperfeiçoamento profissional.

Todas as experiências vividas se solidificaram em minha identidade tanto pessoal quanto profissional, seja pela incorporação de posturas de professores, valores e práticas sociais, quanto pelas metodologias aplicadas. As práticas pedagógicas, todas elas, positivas ou negativas, foram representativas, construtoras e influenciadoras das minhas práticas de ensino como profissional da educação, do 'meu fazer' ou 'nunca fazer' pedagógico.

## **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: A TÍTULO DE ENCERRAMENTO**

Em 2006, um ano após concluir minha graduação, prestei um novo concurso público municipal na minha cidade, Euclides da Cunha, na Bahia, e fui aprovada. Durante a gestão municipal que realizou o concurso, ninguém foi convocado, o que só ocorreu na administração seguinte. Na época, eu ainda residia em São Paulo.

Em 2009, voltei para minha casa e assumi o cargo de professora concursada. Cheguei trazendo comigo o título de Licenciada em Pedagogia, requisito básico exigido no edital do concurso.

Hoje, 22 anos depois, volto a deixar minha cidade para realizar o curso de Mestrado em Educação, na Universidade Tiradentes (Unit). É mais um desafio tão grande quanto foi a graduação, mas

ainda mais difícil, pois me encontro em um momento nada fácil na vida pessoal, além de sentir o cansaço de mais de 25 anos de vida profissional. Ainda assim, acredito que tudo é possível quando sabemos o que queremos e onde pretendemos chegar. Sigo com esperança, conjugando o verbo *esperançar*.

Construir este texto não foi fácil. Revisitar minhas memórias confirmou o quanto a escola representou e ainda representa na minha vida. Foram muitos momentos lindos! Derramei muitas lágrimas ao tocar algumas lembranças. Foi uma oportunidade ímpar de me (re)ver, (re)encontrar. Foi uma terapia. Achei respostas que nem queria, mas que explicam o quanto busquei ser quem sou hoje. Sempre quis ser professora, mesmo quando a vida me dava pistas contrárias. Eu inventava outro caminho, uma vereda, na maioria das vezes. Mas o que importa é que cheguei.

Com essas lembranças, entendi a importância de uma professora e de professores na nossa vida. Voltar no tempo me fez rir e chorar. Percebi, ao revisitar minha trajetória escolar, que estudar me impôs disciplina e determinação. Eu fui determinada. Hoje, essa é a palavra que me define, depois de ir à procura de mim mesma em tantos lugares e tempos diversos. Nunca havia parado para reviver as emoções da minha vida de estudante. Quantas coisas cabem em nossas memórias afetivas, olfativas, visuais, auditivas... tantos sabores. Foi uma bela e incrível viagem, uma certificação do quanto nossa vida acontece na escola. Cada fase nos leva a outro estágio mental, intelectual, emocional e profissional. É o nosso mundo girando.

E como afirma Paulo Freire (2002, p. 30):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, 'interferidora' na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.

Hoje, aos 55 anos de idade, ainda vive e reencontro em mim aquela menina da janela que se encanta e se assombra com a escrita. Vejo, na escola, a vida. Estudar é atemporal. Sigo trilhando nessa busca incessante do conhecimento, imersa nesse profundo pensar, com um olhar ainda mais curioso de pesquisadora, destinada a ser Mestre em Educação.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Vol. IV: Os Pensadores.

BECKER, Gary. **Crime and punishment**: an economic approach, *Journal of Political Economy*, 76 (2), 169–217, 1968.

BLAU, Peter e DUNCAN, Otis Dudley. **The American occupational structure**. Nova York, Willey, 1967.

CANÁRIO, Eldon. Festejos de Santo Antônio na segunda Canudos. **Revista Meus Sertões**. Disponível em: <https://meussertoes.com.br/2021/06/09/santo-antonio-em-um-povoado-perdido-no-meio-do-mundo>. Acesso em: 3 de nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. Paz e Terra, 2002.

FAMILYSEARCH. Oscar Oliveira do Nascimento, 2021. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/tree/person/about/GZB9-VMC>. Acesso em: 3 dez. 2024.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KOLB, David. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

PARAÍBA CRIATIVA. **Catolé do Rocha**. Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/catole-do-rocha/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete; MAXIMO, Heliny de Carvalho. Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: estudo de panorama de produções científicas brasileiras. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 823–838, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n3p823-838. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3645>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SOUSA, Maria Cleide Soares de. **Colégio Normal Francisca Mendes**: caminhos da escola normal em Catolé do Rocha/PB - 1939 a 1959. Orientador: Carlos Au-

gusto de Amorim Cardoso. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

TRASPADINI, Roberta. A torturante função da educação na década de 1970. **Le Monde Diplomatic Brasil**, São Paulo, 18 de jan. de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-torturante-funcao-da-educacao-na-decada-de-1970/>. Acesso em: 3 de dez. 2024.



## MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO: A ESCRITA DE SI E A SUBJETIVIDADE

Adir Freire Freitas<sup>1</sup>

Neste artigo, pretende-se, a partir da exposição de memórias do processo de escolarização no recorte temporal de 1983 a 1994, que levou, sob condições dadas, à escolha profissional do seu autor pela docência, abordar o conceito de ‘cuidado de si’, sob os aportes da ética do cuidado de si desenvolvida pelo filósofo-historiador francês, Michel Foucault, nos seus últimos trabalhos (Foucault, 2010a). Com efeito, há três deslocamentos teóricos feitos por Foucault ao longo de sua vasta produção, o primeiro está voltado para a arqueologia do saber, o segundo para a genealogia do poder e o terceiro, para a ética, a análise da constituição de si mesmo como sujeito (Gallo; Veiga-Neto, 2014, p. 39).

Por ‘cuidado de si’, deve-se entender “[...] um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault, 2010a, p. 11). Ela designa uma série de técnicas de si, como a meditação, as de memorização do passado, as de verificação das representações “na medida em que elas se apresentam ao espírito” (Foucault, 2010a, p. 12).

Por ocasião da matrícula na disciplina de História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tira-

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, do PPEd, da Universidade Tiradentes, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes. E-mail: adireito2010@gmail.com.

dentes no ano letivo de 2024, fomos desafiados a escrever memórias acerca do processo de escolarização que certamente contribuiu para a escolha profissional, mesmo sob condições objetivas dadas, de modo que determinismo e liberdade livremente associados podem, muitas vezes, favorecer uma maior e mais adequada compreensão acerca de nós mesmos e do outro. Basta lembrar dessa associação no mito de Édipo, que cumpriu o que estava determinado pelos deuses, mas, ao mesmo tempo, furou os próprios olhos como gesto último de afirmação de si.

Nesse particular, recorremos ao filósofo alemão Hans-Georg Gadamer que, a partir do conceito de ‘preconceito’ (al. *vor-urteil*), mostra que todos nós, inclusive os cientistas, por mais que compartilhemos de uma tradição que considera os preconceitos como algo negativo ao pesquisador, todos nós os temos, porque um “‘ser-isento-de-preconceito’ seria um ser alheio à história, perdido no tempo e no espaço, e como tal não seria um ser” (Gadamer, 1999, p. 368).

Em outras palavras, ao nos debruçarmos sobre um objeto, um texto, uma imagem, uma pessoa, já o fazemos atribuindo sentido a ele, com base em opiniões prévias, ‘pré-juízos’ que podem ser verdadeiros ou não acerca do objeto. A outro giro, o fato de todos nós sermos, neste sentido, preconceituosos, não significa que devamos ser escravos dos nossos preconceitos.

Assim, ao optar por trabalhar com Foucault para pensar a nossa própria trajetória escolar, que culminou na formação do professor que nos tornamos, justamente porque os estudos desenvolvidos por Foucault, em sua última fase investigativa, apontam para o inacabamento de toda a sua produção teórica acerca dos processos de subjetivação no sentido de que o poder normatizador da subjetividade não é um poder absoluto, e não é, sobretudo, tudo a se dizer acerca do sujeito. Somos sempre mais do que as forças externas que tentam nos moldar.

Foucault percebe que havia pensado o sujeito numa perspectiva unilateral até então, sem levar em conta como o próprio sujeito age sobre si em um sentido ético, capaz, portanto, de fazer escolhas autênticas com base em seus próprios motivos.

Em outras palavras, a norma moral externa precisa ter o assentimento intelectual do sujeito para que, em sendo por ele internalizada, possa ser eficaz, ou seja, ter a força necessária para moldar o sujeito. Nos estudos realizados e posteriormente denominados de 'A hermenêutica do sujeito', Foucault demonstra como as diferentes técnicas de si, entre as quais, a escrita de si, utilizadas pelo homem grego e romano da antiguidade para se constituir em um sujeito ético, o constituía como um sujeito ético, porque era livre para tomar suas decisões. Esse é o cuidado de si (Foucault, 2010a).

Para elaborar esta reflexão, escolhemos tratar do período em que iniciamos nosso processo de escolarização, com sete anos de idade, em uma escola pública de um bairro na zona norte da cidade de Aracaju, capital de Sergipe, e onde permanecemos da primeira até a sétima série. Em seguida, fomos estudar em uma escola particular no mesmo bairro onde concluímos o primeiro grau. Posteriormente, estudamos na antiga Escola Técnica Federal de Sergipe, em 1994, para fazer o curso Técnico em Edificações, mas desistimos no ano seguinte.

Ao tentar obter fontes históricas acerca da instituição educacional, nos deparamos com a dificuldade de obtê-las. Utilizamos a rede mundial de computadores para acessar ferramentas como o Google Maps e encontrar imagens da escola, além de consultar o portal da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Seduc), onde tivemos algumas informações a respeito.

Além disso, do nosso acervo pessoal, obtive o histórico escolar do 1º grau, emitido pela segunda escola onde estudei, trazendo toda a matriz curricular e as notas obtidas desde a 1ª série até a 7ª série do 1º grau. Além disso, o histórico escolar traz, como sabemos, algumas outras informações importantes como o número da resolução

editada pelo Conselho Estadual de Educação, autorizando o funcionamento da instituição educacional.

O presente artigo está organizado do seguinte modo: faremos uma breve descrição do contexto histórico, do ambiente escolar e de algumas práticas pedagógicas, além da relação professor-aluno e, em seguida, fizemos uma análise de uma dessas práticas à luz dos conceitos foucaultianos.

## **A 'TRAVESSURA' DO MAR VERMELHO**

Ao deixar o bairro Siqueira Campos, no ano de 1980, fui morar no bairro Bugio, em um conjunto habitacional chamado Assis Chateaubriand, onde, três anos depois comecei o meu processo de escolarização. Antes, porém, aprendi a ler, com a ajuda de meus irmãos mais velhos e de minha mãe. Eu não sei detalhar em que medida eles me ajudaram nesse processo, mas tenho lembranças deles me fazendo perguntas sobre o alfabeto ou sobre alguma palavra. Lembro que, em razão de meus pais serem protestantes, eles davam a maior importância aos estudos, embora eles mesmos não tivessem tido muitos anos de escolarização.

Eu cresci rodeado de literatura cristã protestante e de muitos discos de vinil, com os cantores e grupos evangélicos de que minha mãe, especialmente, gostava. Então eu costumava pegar os encartes dos discos nos quais vinham as letras das músicas. Neste particular, Dominique Julia está certíssimo ao perceber a importância que teve e tem a alfabetização e o estudo sistemático da Bíblia para os protestantes e os evangélicos reformados: “A Reforma luterana, funda-se, [...] na ideia de que os Estados devem criar e manter as escolas” (Julia, 2001, p. 29), o que é bem melhor que não ter propósito algum para as crianças relacionado ao acesso à cultura escolar.

Na minha casa, como na maioria das casas da vizinhança, havia objetos baratos que eram comprados por vendedores itineran-

tes como redes, brinquedos, quadros com motivos bíblicos etc. Um desses quadros ficava na parede da sala da minha casa, retratando a famosa “travessia do Mar Vermelho” do Êxodo, quando O ETERNO abriu o Mar Vermelho para o povo de Israel passar em fuga do exército egípcio. Um dia, eu disse à minha mãe que já sabia ler e fui lendo algumas palavras curtas para ela que estavam sempre ali ao redor, e eu já sabia; até que em certo momento, minha mãe apontou para o quadro e disse: “*O que é que está escrito ali?*” E eu, sem pestanejar, respondi: ‘*A travessura (sic!) do Mar Vermelho!*’ A minha mãe percebeu que eu não havia aprendido a ler completamente todo e qualquer texto, mas estava realmente aprendendo. Depois desse episódio que virou assunto de mesa por alguns dias e me tornou alvo das brincadeiras infundáveis de meus irmãos mais velhos, eu passei a ter mais cuidado com dígrafos, encontros consonantais e palavras difíceis.

## **A PRIMEIRA ESCOLA A GENTE NÃO ESQUECE**

A escola foi inaugurada no ano de 1983, embora a Resolução do Conselho Estadual de Educação que autorizava o seu funcionamento foi editada apenas no ano seguinte (Res. 0019/1984, CEE). Isso ocorre porque os processos de regularização das instituições educacionais podem durar maior ou menor tempo até a sua conclusão.

Em 1983, o Governador do Estado de Sergipe era o engenheiro João Alves Filho (1941-2020). O seu mandato foi de 15 de março de 1983 a 15 de março de 1987, pelo recém-criado Partido Democrático e Social (PDS). O Brasil ainda sofria os tempos sombrios da longa Ditadura Militar (1964-1985). No entanto, o período de abertura ‘lento e gradual’ se aproximava como forma de garantir que as estruturas político-econômicas não trariam muitas dificuldades para as elites que controlavam o país e teciam o destino de milhões de trabalhadores brasileiros, cujos direitos fundamentais não eram levados a sério. Estávamos todos nós sofrendo as últimas consequências de

um longo processo de negação de direitos fundamentais, da dignidade humana de milhões de brasileiros, cuja ignorância fazia simplesmente reclamar das condições econômicas, dos governantes militares ou simplesmente apoiá-los.

A inflação nesse período chegou a mais de duzentos por cento (200%) no ano de 1983 (Abreu, 1990, p. 408). Eu lembro de uma vez em que minha mãe comentou que havia visto o então presidente João Figueiredo (1918-1999), que governou de 15 de março de 1979 a 15 de março de 1985, responder a um repórter que lhe perguntara sobre o que faria se dependesse de um salário-mínimo, e ele respondera secamente que daria um tiro na cabeça. Lembro que fiquei sentindo um certo mal-estar que não sabia ser de imaginar aquela cena, ou de ver a minha mãe aborrecida com a declaração.

Quanto à escola onde eu iria estudar, ela estava novinha e eu não via a hora de começar a estudar nela. Seu nome era Escola Estadual José de Alencar Cardoso.

A escola que ainda se encontra à Rua Laudelino José dos Santos, S/N, (antiga rua D), do conjunto habitacional Assis Chateaubriand, no Bairro Bugio, em Aracaju, capital de Sergipe.

A escola ficava a duas quadras da minha casa que, por ser de esquina, me permitia vê-la (foto abaixo). Antes de haver uma escola ali, só havia um terreno de 2.880 metros quadrados, que os adultos chamavam de 'praça'. Para mim e meus colegas, era apenas mais um lugar para jogar bola e brincar. No primeiro dia de aula, eu fui feliz da vida com uma bolsa que a minha mãe, com todo carinho, confeccionou usando de seus talentos de costureira. Dentro dela, havia um ou dois cadernos pequenos e lápis grafite e de cores, e uma borracha com um cheirinho de chiclete que jamais esqueci.

Ao adentrar na escola pela primeira vez, atravessei o portão que tinha a mesma cor verde nas janelas e portas, contrastando com a cor bege das paredes. O muro que a rodeava era branco. Em seguida, tinha um segundo portão que dava acesso a ela. À direita, ficava a

Secretaria da Escola, de onde era possível acessar a Sala da Direção, onde ficava a diretora, que se chamava Hildete Santos. Eu só a via em sua sala quando tinha que estar lá contra a minha vontade, por ter me envolvido em algum conflito. Atrás desta sala ficava a Sala dos Professores. À esquerda, ficava algumas salas de aula, dentre elas a sala da 1ª série, onde eu estudaria.

Infelizmente, pouco ou nada mudou na estrutura da escola, como se pode ver na imagem abaixo. A escola apenas ficou mais velha e mais suja, refletindo ao nível estético o modo como o governo estadual cumpre o seu dever jurídico-constitucional com o direito fundamental à educação. Aliás, o argumento segundo o qual outras escolas da rede estão devidamente reformadas e equipadas não depõe a favor do governo, pois a distribuição e aplicação dos recursos deve ser de forma equitativa, razoável e proporcional, a fim de que não haja desigualdade de tratamento entre os estudantes.



**Imagem 1** - Escola Estadual José de Alencar Cardoso (2024).

**Fonte:** Google Maps.

Até pouco tempo atrás, lembrava do nome da minha primeira professora. Era uma senhora morena, de pele clara e cabelos pretos, cacheados e bem penteados. Seus olhos eram castanhos escuros e estavam sempre protegidos por óculos com lentes redondas em uma

armação marrom ou avermelhada, talvez. Foi ela que se mostrou surpresa, ao saber que eu já sabia ler, quando ela começou a passar as primeiras atividades para a turma. Lembro nitidamente que ela fazia a atividade na lousa, explicava e corrigia dialogicamente com a turma e chamava individualmente os alunos para que eles explicassem como respondeu a atividade. Talvez, ela só o fizesse com aqueles que acertavam, ou com os que já demonstravam alguma compreensão do que liam. Eu não posso precisar se ela dava uma atenção individualizada a cada aluno de forma sistemática, como parte de sua metodologia de ensino, mas, no meu caso, suponho que foi de grande importância para meu processo de leitura e interpretação de texto. Ela não era muito afetuosa com os alunos, mas não era muito brava, e certamente transmitia segurança e firmeza, contribuindo com o seu trabalho para consolidar o meu gosto pela leitura e pela hermenêutica.

A posse do meu Histórico Escolar do Ensino Fundamental, concluído no “Instituto Educacional Professora Hildete Santos Ltda”, localizada no mesmo bairro, na Rua Maroca Fonseca, nº 67, nos permitiu identificar a organização curricular da Escola Estadual José de Alencar Cardoso, onde estudei da 1ª até a 7ª série e constatar a fidedignidade de algumas lembranças. Jacques Le Goff, ao falar a respeito da importância que o documento ainda tem para o historiador, cita Febvre: “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade de historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. (Le Goff, 2013, p. 490).



sor foi o responsável por desenvolver em mim o gosto e a posterior admiração pelos clássicos da literatura brasileira. Ele fez isso de um modo muito pedagógico e eficaz: obrigou-me a ler “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego.

O livro conta a história de Carlos de Melo, o Carlinhos, uma criança cuja infância se deu em uma fazenda, um engenho de açúcar pertencente à sua família. Por ser uma narrativa ambientada em uma área rural, eu resisti à leitura. Eu detestei o castigo. Apesar de gostar de ler, eu preferia os cenários urbanos semelhantes aos retratados nas revistas de super-heróis e de letras de rock. Além de obrigar o aluno a ler o livro escolhido, o professor tinha o cuidado de exigir apontamentos por escrito, fichas de leitura e fazia arguições sobre pontos relevantes da narrativa.

Depois de ler, eu mudei de ideia sobre o livro. Nessa época, a escola contava com uma biblioteca e havia todo um interesse dos professores para que os alunos utilizassem a biblioteca, fazendo empréstimos e socializando uns com os outros livros e suas leituras. Os livros da coleção Vaga-Lume eram os preferidos entre os garotos que tinham o hábito de ler. De qualquer modo, todos os alunos do professor eram obrigados a ler livros como “Memórias de um Sargento de Milícias” e “Menino de Engenho”.

Destaco ainda, entre os professores, e sua prática pedagógica, uma professora de História, muito religiosa e igualmente muito solícita, sempre disposta a esclarecer, ouvir, ensinar. A professora Edja foi também uma figura marcante naqueles primeiros anos escolares. O que me faz lembrar de um outro conceito importante recuperado dos tempos antigos por Foucault, em suas últimas pesquisas, o conceito de vida soberana. Ele diz:

A vida soberana é uma vida de ajuda e de socorro aos outros (aluno ou amigo). Mas ela é útil e benéfica aos outros de outra forma também: na medida em que, por si mesma, ela é uma espécie de lição de alcance universal que você dá ao gênero hu-

mano pela própria maneira como vive e pela maneira como, ostensivamente, aos olhos de todos, leva a sua vida (Foucault, 2011, p. 239-240).

Penso que é disso que se trata: o sujeito ético não é aquele sujeito midiático que aparenta congrega em si todas as perfeições do ser e do ter; ou aquele que cultiva uma ética de impacto, que se torna famoso ou rico, mas sim alguém que escolheu viver com a coragem de dizer a verdade sobre o que considera fazer de sua vida algo valioso para si mesmo, de acordo com os valores que escolheu para si entre tantos outros disponíveis no sistema cultural.

Em relação às experiências negativas, houve apenas uma da qual nunca esqueci. Um professor de matemática da 7ª série que costumava ser irônico e preconceituoso com os alunos, de modo que fazia questão de afirmar que nunca seríamos nada e nunca aprenderíamos nada. Na verdade, ele não ministrava os conteúdos como deveria, passando o mesmo assunto dias a fio, sem que ninguém o impedisse ou se preocupasse com a sua desídia na sala de aula. No ano seguinte, fui estudar em uma escola particular onde concluí a 8ª série, e me submeti ao processo seletivo para ingressar na então Escola Técnica Federal de Sergipe e fui o único dos estudantes da escola a ser aprovado para cursar o Curso Técnico em Edificações. Anos depois, já trabalhando como professor efetivo da rede municipal de ensino, encontrei aquele professor, e lamentei o fato de não poder cumprimentá-lo como faria se fosse qualquer outro professor. Senti um misto de tristeza e de alegria por constatar que ele estava errado sobre mim e meus colegas.

Os professores da escola técnica eram, em sua maioria, profissionais competentes e relativamente amigos dos estudantes. Houve, porém, um que desafinava o coro: o professor de topografia; ele era alcóolatra e faltava muito devido ao seu problema com o álcool. Naquela época, ríamos da situação, mas depois, refletimos sobre o

problema daquele homem que estava prestes a perder um emprego para a bebida.

As aulas dos professores eram, basicamente, expositivas e dialogadas, e nós tínhamos que sempre realizar trabalhos sobre os temas estudados em sala. Eram trabalhos manuscritos, feitos em cartolinas e folhas de papel pautado. Além disso, tínhamos livros didáticos; mas não sei se de todas as matérias.

Por outro lado, os alunos hoje em dia não têm a menor ideia do que seja moral, ética ou mesmo civismo, simplesmente porque nem a família e nem o Estado tiveram o interesse de apresentá-los a esses saberes sem os quais é impossível viver na cidade de modo a respeitar a si mesmo e aos outros. Esse é um ponto sério demais para que não se deva notar, inclusive, sob o viés do marco teórico aqui adotado. Foucault (2010a), ao investigar sobre o significado do “cuidado de si mesmo” nos mostra como ele foi perdendo importância para um outro significado, a saber, o “conhece-te a ti mesmo”, e levanta uma hipótese bastante interessante a esse respeito, ao tratar de Sócrates, que apesar de dizer aos jovens para ocuparem-se consigo mesmos, ele ocupa o papel daquele que faz despertar o outro. Portanto, para Foucault, o cuidado de si mesmo nada tem a ver com um sentido negativo de egoísmo e desprezo às questões do bem comum, da coletividade e da cidadania. Ao revés, diz Foucault (2010a, p. 14):

Ora, em todo o pensamento antigo de que lhes falo, seja em Sócrates, seja em Gregório de Nissa, “ocupar-se consigo mesmo” tem sempre um sentido positivo, jamais negativo. Ademais – paradoxo suplementar – é a partir dessa injunção de “ocupar-se consigo mesmo” que se constituíram as mais austeras, as mais rigorosas, as mais restritivas morais, sem dúvida, que o Ocidente conheceu, as quais, repito (e foi nesse sentido que lhes ministrei o curso do ano passado), não devem ser atribuídas ao cristianismo, porém à moral dos primeiros

séculos antes de nossa era e do começo dela, (moral estoica, moral cínica, e até certo ponto, moral epicurista).

O que Foucault está destacando ou resgatando por ter sido esquecido pelos historiadores e pelos filósofos modernos é que o conceito muito mais abrangente de cuidado de si mesmo foi, por diversas razões explicitadas em seu curso, obscurecido pelo conceito ao qual estava inicialmente associado de conhecer a si mesmo, que foi, de algum modo, atualizado pelo pensamento cartesiano, mas o ponto central é que houve uma desqualificação do cuidado de si no campo do pensamento filosófico moderno.

Atualmente, uma das grandes preocupações de professores compromissados com a formação das futuras gerações é justamente o problema da rápida desvalorização dos conteúdos curriculares e dos livros didáticos que, supostamente, devido às novas tecnologias digitais de comunicação e informação, já não precisariam ter a relevância que já tiveram no passado. A implantação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), e suas exigências voltadas para habilidades e competências, obscureceu o lugar e a primazia que o conhecimento escolar sempre teve na escola, instituição tributária do projeto iluminista de formar cidadãos emancipados, o que não pode ocorrer sem o acesso aos saberes elaborados a que tais cidadãos têm direito.

Eu não concluí o curso técnico em edificações, pois reprovei em uma disciplina de desenho técnico e isso me desestimulou em um momento em que eu estava profundamente envolvido com colegas que estavam entrando ou saindo de alguma banda de rock. Mas lembro que lá havia uma biblioteca para onde eu me dirigia sempre que podia. Lá eu li o livro *Feliz Ano Velho* (1982), de Marcelo Rubens Paiva, que contava a história do acidente que o deixou paraplégico. Também li, pela primeira vez, o clássico de Alexandre Dumas, *Os três mosqueteiros* (2011), e *O conde de Monte Cristo* (2021), de Victor

Hugo. Ouvi muitos discos de rock clássico, como os de Pink Floyd, banda inglesa de rock progressivo criada nos anos de 1960, um dos meus colegas levava para escutarmos em um bar ao lado da escola, enquanto jogávamos sinuca.

Esse foi um período muito feliz da minha vida e se mostrou também ser uma grande perda de tempo escolar, já que eu preferia estar nos ensaios das bandas a estar na escola. Ao desistir da Escola Técnica, fui fazer o curso científico no Colégio Dom Luciano Cabral Duarte, no primeiro ano de funcionamento desta instituição. Antes de concluir o ensino médio, outra vez desisti do curso, pois a essa altura estava morando sozinho (embora às custas de meus pais!) e com a liberdade que eu tinha, estava a sabotar a minha própria vida. Depois de alguns anos, resolvi, juntamente com um colega, estudar para o vestibular, mas não queria ter que esperar concluir o ensino médio, então fiz uma prova para o curso supletivo, e prestei o vestibular para licenciatura em pedagogia, passando em segundo lugar.

Por essas experiências, podemos realmente compreender com Foucault (e para além dele) que a instituição escolar não é apenas um cenário de guerra entre sujeitos, porque as relações de poder são inerentes a esses espaços, com sua hierarquia, suas prescrições, seu poder normalizador na constituição do sujeito. Assim, podemos refletir acerca dessas práticas que eram heterônomas em um determinado momento, mas depois se tornaram autônomas porque internalizadas pelo estudante que passa a assentir moralmente e intelectualmente com aquela prática.

Em outras palavras, é preciso compreender que o processo paradoxal pelo qual uma criança vai se constituindo como sujeito enquanto vai ganhando autonomia, para tomar suas próprias decisões com base naqueles valores que foram internalizados da cultura na qual se insere, não significa de modo algum que ele é só um mero produto do meio, mas simplesmente que continua sendo um ser mo-

ralmente responsável por suas ações, sobretudo, quando estas produzem efeitos sobre terceiros.

Não basta saber que há uma série de variáveis que atuaram na constituição de quem somos e do que estamos ajudando a fazer de nós mesmos, é preciso também reconhecer a nossa existência intersubjetiva. Por isso, Foucault (2010a, p. 9) lembra que Sócrates aconselhava aos jovens atenienses dizendo: “É preciso que cuideis de vós mesmos”. Daí porque aquele que educa, e que, ao educar, cuida, não pode esquecer da criança que, em algum lugar bem dentro de si, espera um abraço de quem compreende e desprende.

Nesse cenário, Foucault (2010a, p. 25) nos faz lembrar de Kant, para quem a modernidade sintetiza a saída do homem da menoridade, pela qual é responsável. Saída ou transição necessariamente vinculada à atividade crítica que, no contexto do Iluminismo, implica uma redistribuição das relações entre o governo de si e o governo dos outros (Foucault, 2010a, p. 32). Tal redistribuição, que implica levar o Estado Constitucional Democrático a sério, por afirmar a universalidade dos direitos subjetivos, se materializa em uma dramática do discurso que, segundo Foucault (2010b, p. 66), faz com que o próprio acontecimento da enunciação afete o ser do enunciador. É esse compromisso entre o discurso e o ser que o professor em formação se vê desafiado a efetivar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas autobiográficas de professores e pesquisadores têm se destacado nos últimos anos dentro e fora das fronteiras tupiniquins (Rago, 2013). Nesta atividade verifica-se uma técnica de si pela qual o sujeito ocupa-se de si mesmo para refletir todo o processo trilhado que o constituiu como sujeito ético, capaz de reconhecer-se como alguém em que concebe o mundo e a si mesmo a partir de suas experiências passadas, mas, que se torna cada vez mais livre e

responsável por escolhas que implicam descontinuidades e rupturas com valores, práticas e sentidos partilhados com outros.

O resgate de memórias da minha trajetória escolar nos moldes aqui brevemente apresentados teve o efeito de me questionar sobre até que ponto somos produto do meio e até que ponto somos livres para fazer algo de diferente acerca do que fizeram conosco. Note-se que esta é, em alguma medida o propósito de Foucault, ao deslocar seu interesse investigativo das formas de práticas que articulavam o saber e seus jogos de verdade até a análise da constituição de si mesmo como sujeito, na relação de si para si, passando pelas manifestações do poder. Sem dúvidas, dessa experiência fica um pouco, um pouco da consciência de que educar passa sempre por educar-se, cuidar do outro não pode prescindir do cuidado de si, como nos mostrou Sócrates e Foucault.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Paiva. **A ordem do progresso**: cem anos de política econômica republicana (1889-1989) [org.]. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso por seus temas, conceitos e autores. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Col. Obras de Michel Foucault. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: Curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault pensa a educação: ensaio para uma filosofia da educação. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. (Orgs.) **Foucault pensa a educação**: o diagnóstico do presente. São Paulo: Segmento, 2014.

GARCIA, Roosevelt. Os livros sensacionais da Coleção Vaga-Lume. **Revista Veja São Paulo**. Atualizado em 23 ago 2017, 18h42 - Publicado em 23 ago 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/os-livros-sensacionais-da-colecao-vaga-lume/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

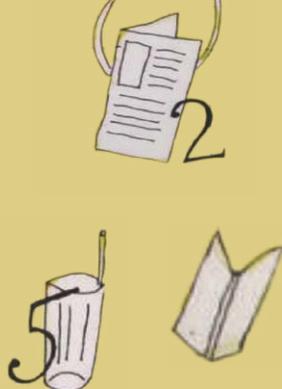
JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF Jacques. **História e memória**. 7ª ed. revista. Trad. Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SACRISTAN, José Gimeno [et. al.]. **Educar por competências**: o que há de novo? Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SERGIPE, **Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. Disponível em: <https://educ.se.gov.br/dea-aracaju-escola-estadual-jose-de-alencar-cardoso/>. Acesso em: 06 jan. 2025.



## ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA MINHA JORNADA PELO MAGISTÉRIO (1995–2000)

Jilmária Marques Ramos<sup>1</sup>

**E**ste texto apresenta um relato de memórias escolares com o objetivo de refletir sobre a trajetória de formação inicial no Magistério e os desafios enfrentados na prática docente inicial, particularmente no que diz respeito ao preparo para atuar na alfabetização. Pretende-se analisar as dificuldades, inquietações e aprendizados vivenciados, ressaltando as implicações dessa experiência para a prática educativa.

O estudo tem como recorte temporal o período de 1995, quando iniciei o curso de Magistério no Colégio João Carlos Tourinho Dantas, em Itapicuru, Bahia, até o ano 2000, quando comecei a atuar como docente na Escola Municipal Ana Nery, no distrito de Sambaíba. Fundamenta-se nas abordagens de Souza (2008), inserindo-se na linha da pesquisa (auto)biográfica, e dialoga com Chartier (1990) ao compreender a educação como uma prática cultural condicionada pelo contexto histórico e social.

Neste texto, relato memórias escolares, enfatizando minha formação no Magistério e as experiências de (des)preparo para atuar

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Básica de Ensino em Itapicuru, no Estado da Bahia, licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (2014), pós-graduada em Metodologia do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira-São Salvador (2006), licenciada em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (2005), Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPED-Unit), dentro da área de concentração Educação e Formação Docente, sob a orientação do Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento. E-mail: jilmaramarques18@gmail.com.

na alfabetização. A escrita justifica-se pela necessidade de evidenciar as lacunas na formação docente e discutir estratégias que contribuíram para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Além disso, o estudo reflete sobre a importância do apoio recebido da diretora do Colégio Ana Nery, Moema Virginiano Andreza Caldas, considerado essencial para a superação dos obstáculos enfrentados na sala de aula.

Lembranças, iconografias, documentos e outros vestígios foram levantados para compor esta narrativa sobre memórias escolares. Com isso, busca-se contribuir para uma reflexão crítica sobre a formação oferecida pela antiga escola normal e os desafios do preparo para a alfabetização, destacando as transformações necessárias na formação docente.

## **DA FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO AO INÍCIO DA DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS E REALIDADE**

Refletir sobre a práxis pedagógica exige uma análise constante das questões metodológicas que envolvem a formação docente, bem como das práticas e inquietações que marcam o início da profissão. Os conceitos de prática pedagógica e práxis são amplamente discutidos no campo educacional, sendo sua distinção essencial para compreender as abordagens educativas e seus impactos. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 45), a prática pedagógica é definida como “um conjunto de atividades que envolvem planejamento, execução e avaliação de processos educativos em diferentes contextos”. Por outro lado, Freire (1996, p. 85) descreve a práxis como “a ação refletida e conscientizada, que busca transformar a realidade”.

A práxis, portanto, vai além da aplicação de métodos; ela implica uma reflexão crítica e um compromisso ético e político, nos quais o educador questiona e redefine sua atuação com base nas demandas sociais e contextuais. Nesse sentido, António Nóvoa (2002, p. 27-41) argumenta que, ao refletir e escrever sobre suas vidas, os pro-

fessores enfrentam o desafio de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada”. Esse processo exige que eles sejam capazes de “analisar e [...] analisar-se”, pois o conhecimento profissional não se limita a um “conjunto de saberes e de competências”, mas envolve a mobilização desses saberes em uma ação educativa, demandando uma interpretação contextual e relacional.

Souza (2008) aponta que, a partir dos anos 1990, houve uma expansão no Brasil das pesquisas educacionais sobre as ‘escritas de si’ nos processos de formação e profissionalização docente, seguindo o que se chama de “virada biográfica em Educação”. Esses estudos começaram a focar na maneira como os professores vivenciam seus processos de formação e privilegiam a reflexão sobre as experiências no magistério. A partir dos anos 2000, novas abordagens foram incorporadas, diversificando as investigações sobre as ‘escritas de si’ e criando um campo de diálogo entre pesquisadores por meio da pesquisa (auto)biográfica, tanto em redes nacionais quanto internacionais.

Inserido no campo da história da educação e da pesquisa (auto)biográfica, este estudo busca ressignificar essas experiências, explorando como minha identidade profissional foi moldada pelas práticas e memórias. Apoio-me na abordagem de Souza (2008), que valoriza narrativas pessoais para compreender a trajetória de educadores, e de Nóvoa (2002), que defende a reconstrução do conhecimento profissional pela reflexão prática. Também dialogo com Chartier (1990), que entende a educação como prática cultural condicionada pelo contexto histórico e social.

Por meio desta reflexão, proponho ampliar a compreensão sobre como os professores se percebem em sua prática profissional e como evoluem nela, destacando a importância de uma formação que vai além da sala de aula, comprometida com a realidade dos alunos e com o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras.

## TRAJETÓRIA ESCOLAR: APRENDENDO A CAMINHAR, CAMINHANDO

Cresci na zona rural de Itapicuru, Bahia, na fazenda Baité, onde meus pais, Domingos Avelino Ramos e Maria Marques dos Santos, eram agricultores com pouca escolaridade. A vida na roça era simples e minha infância foi marcada por brincadeiras com o que a natureza oferecia. Iniciei minha vida escolar aos oito anos, em 1986, enfrentando longas e difíceis caminhadas até a Escola Municipal Ana Nery, em Sambaíba, distrito de Itapicuru, região nordeste da Bahia. O trajeto diário durava cerca de duas horas, entre ida e volta. Durante o percurso, a roupa ficava suja, o cansaço era imenso, havia muita suadeira e tudo isso gerava desconforto e vergonha, dificultando minha socialização.

A fase inicial da minha educação foi marcada por esse misto de vergonha e curiosidade, mas, acima de tudo, por um senso de responsabilidade herdado dos meus pais. Eles sempre acreditaram na importância da educação, ainda que não tivessem tido a oportunidade de estudar. Essa crença silenciosa, expressa nos olhares e nos gestos de apoio, alimentou minha vontade de aprender, de ser diferente e de abrir caminhos que eles não tiveram oportunidade de trilhar.

Essas memórias são o alicerce da minha trajetória escolar, que teve uma implicação profissional profunda. Naquele ambiente simples e rural, aprendi a valorizar cada pequena conquista. Enfrentei a distância, o cansaço, as inseguranças e, principalmente, o desafio de acreditar que poderia ir além das limitações iniciais. O aprendizado foi lento e difícil, mas nele encontrei uma motivação que, mais tarde, se tornaria o guia da minha prática docente e o tema da minha própria transformação enquanto professora. Como enfatiza Souza (2008, p. 45):

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se

através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

No início da década de 1990, meus pais decidiram mudar-se da fazenda Baité para o distrito de Sambaíba, buscando melhores condições para que eu e meus irmãos pudéssemos continuar nossos estudos. Em 1993, fui matriculada na 7ª série do ensino fundamental II no Colégio João Carlos Tourinho Dantas (CJCTD), localizado na Avenida Antônio Carlos Magalhães, nº 153, Itapicuru, Bahia, com Ato de Criação nº 06/76 de 22 de março de 1976, Portaria de Autorização nº 1.428/84, Diário Oficial de 13 de fevereiro de 1985.

Em 1995, ao iniciar o Ensino Médio, minha trajetória de formação profissional tomou um rumo decisivo.

### **A FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO: DESAFIOS E REFLEXÕES (1995-1997)**

A formação docente nas escolas normais enfrentou diversos desafios no período de 1995 a 2000, especialmente no que se refere ao ensino da alfabetização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/96), estabeleceu novas diretrizes para a formação de professores no Brasil, destacando a necessidade de currículos que contemplassem as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental, particularmente na área de alfabetização.

Na década de 1990, a cidade de Itapicuru oferecia apenas duas opções de formação de nível médio: o curso de Magistério, voltado para a educação básica, e o curso de Contabilidade. O Magistério era amplamente procurado devido às boas chances de inserção no mercado de trabalho na área educacional, após sua conclusão. No

entanto, minha escolha pelo curso não foi motivada apenas pela perspectiva de empregabilidade.

Desde os anos iniciais de minha escolaridade, recordo-me de que, na Escola Municipal Ana Nery, muitos professores utilizavam como método de ensino a prática de fazer com que os alunos reescrevessem repetidamente as palavras ou frases corrigidas, seja no caderno, seja no quadro negro. Lembro-me de momentos em que fui direcionada ao quadro para corrigir erros, o que inicialmente causava desconforto por estar exposta à frente da turma. Contudo, essa experiência despertou meu interesse pelo Magistério, fazendo-me imaginar, pela primeira vez, a possibilidade de atuar como professora.

Assim, minha escolha pelo curso de Magistério surgiu de forma natural, motivada pelo desejo de me inserir no universo educacional e contribuir ativamente para o ensino. Na época, acreditei que, ao concluir o curso, estaria plenamente preparada para exercer a profissão docente.

Na ocasião, o colégio CJCTD sofria com carências estruturais e pedagógicas, como a falta de professores qualificados em disciplinas específicas, como Química e Física, e a predominância de docentes com formação apenas no próprio curso de Magistério. Quanto à infraestrutura, a escola contava com mais ou menos dez salas de aula, uma secretaria, uma sala de diretoria e uma quadra esportiva sem cobertura, localizada no centro do prédio. A disposição da quadra frequentemente interferia na concentração dos alunos, já que as atividades esportivas realizadas durante as aulas dos professores de educação física atrapalhavam o andamento das atividades desenvolvidas nas outras disciplinas.

O início do curso de Magistério contou com muitos desafios, a começar pelo trajeto diário para chegar à escola, que era repleto de desafios, e dos constantes atrasos do transporte cedido pela prefeitura local. O ônibus atendia a alunos de diversas localidades que pertenciam a Itapicuru, como Lagoa Redonda, Sambaíba, Boa Vista,

Muniz e Catu Grande, entre outros. As frequentes paradas ao longo do percurso atrasavam a viagem, o que tornava necessário sair de casa às 17h para chegar pontualmente às aulas, que começavam às 19h, e terminavam às 22h. Eu só chegava em casa por volta das 23h30, tornando a rotina cansativa.

O curso, com duração de três anos, enfrentou inúmeros desafios no período de 1995 a 1997. De acordo com meu histórico escolar, meu desempenho durante o curso de Magistério não era dos melhores, mas, dentro das minhas limitações, sempre levei os estudos a sério. Minhas notas, na maioria das disciplinas, eram suficientes para avançar ano após ano, embora eu enfrentasse dificuldades mais acentuadas em Matemática, raramente ultrapassando a nota mediana. Apesar de constar na grade curricular a disciplina Didática de ensino, não me recordo de ter participado de seminários ou apresentações de trabalhos para a turma durante o curso, uma prática que acredito ser essencial para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, como a organização de conteúdos, a expressão oral e a interação com o público. Infelizmente, essa metodologia não era incentivada pelos professores da época, o que deixou uma lacuna importante na minha formação como docente. Essa ausência reforça a necessidade de práticas mais dinâmicas e interativas na formação de professores, especialmente em cursos que visam preparar futuros educadores para o exercício da profissão.

A grade curricular do curso apresentava lacunas significativas, como a ausência de disciplinas voltadas para a alfabetização e de estágios práticos nessa modalidade de ensino. Não havia um enfoque metodológico adequado para preparar os futuros professores para a alfabetização. Também não me recordo de leituras de obras de autores reconhecidos como referências fundamentais nos estudos sobre alfabetização e desenvolvimento cognitivo, a exemplo da espanhola Ana Teberosky, a argentina Emília Ferreiro, o suíço Jean Piaget, entre outros, mundialmente conhecidos por suas contribuições na área.

Essa lacuna refletiu-se em meu despreparo inicial. Curiosamente, só ouvi falar na contribuição de Emília Ferreiro durante o discurso final da colação de grau. O texto foi escrito pela professora Madalena e lido por mim no ato da solenidade.

O curso exigia a realização de estágios anuais em turmas do ensino básico, com cargas horárias de 80 horas no primeiro ano, 120 horas no segundo e 200 horas no terceiro. Realizei meus estágios no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães (ACM), em uma turma da 3ª série, sob a orientação da professora Leda, conhecida por seu riso fácil e boa relação com os alunos. Durante o estágio, pude experimentar metodologias diferentes, incluindo atividades lúdicas e brincadeiras, mas senti falta da presença constante da professora regente. Ela quase não ficava na sala. A sua presença poderia oferecer um olhar crítico sobre minha prática docente.



**Imagens 1 e 2** - Último ano do estágio supervisionado (1997).

**Fonte:** Acervo da autora.

Essa foto evoca a satisfação e a alegria de ter terminado o último ano do estágio. Na ocasião, a sensação era de que já estaria preparada para ensinar. A farda que vestia durante todo o ano, sendo uma calça marrom e blusa social creme, com um lenço formando uma gravata que nos tornava mais elegante.

A metodologia predominante, durante as aulas no curso do Magistério, era tradicional, em que o professor era visto como o único detentor do saber, enquanto os alunos desempenhavam um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. O foco estava na memorização e na repetição de conteúdos, o que pouco contribuiu para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já havia estabelecido novas diretrizes para a formação docente, priorizando a graduação em nível superior. Entretanto, essas mudanças ainda não haviam sido implementadas de forma significativa na cidade de Itapicuru durante aquele período.

Recordo-me das aulas de Língua Portuguesa com as professoras Maria José Andrade e Maria Antônia, ambas com métodos de ensino limitados ao quadro negro, que não me ajudaram a compreender completamente a análise sintática das palavras nas frases. Em contrapartida, disciplinas como História da Educação, com a professora Maria Glória, apresentavam uma abordagem mais leve e descontraída, embora o ensino fosse baseado na leitura de trechos do livro didático. Atualmente, essas professoras já estão aposentadas, apresentam dificuldades de locomoção, e, devido às limitações da idade, já apresentam algum grau de esquecimento da memória. Moram em Itapicuru com familiares.

As aulas de Matemática, lecionadas pelos professores Antônio Cezar e Madalena, não recordo os sobrenomes, foram marcadas por dificuldades na compreensão de equações de primeiro e segundo graus e outros conceitos. Enquanto o professor Cezar incentivava o diálogo em sala, a professora Madalena mantinha um perfil mais atento e rigoroso. Já a disciplina de Educação Física, ministrada pela professora Nazaré Gonzaga, era uma das mais aguardadas, pois incluía atividades recreativas na quadra, como o jogo de queimado, um tipo de brincadeira com bola jogada com as mãos. Já as aulas de Religião, conduzidas pela freira Naide, refletiam exclusivamente os

ensinamentos da tradição católica, sem mencionar a existência de outras religiões.

Lembro-me, ainda, do professor Osvaldo Andrade, responsável por ministrar as aulas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ele tinha um andar acelerado, óculos caídos na ponta do nariz, um olhar sério e muito observador. Apesar de suas características marcantes, que chamava a atenção para a importância da disciplina, não me recordo de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da civilidade ou reflexões sobre eventos cívicos significativos, como as comemorações da Independência do Brasil, em 7 de setembro, ou da Proclamação da República, em 15 de novembro.

Em todas as aulas, não me recordo de ter aprendido o conteúdo usando qualquer material lúdico ou voltados para o cotidiano do dia a dia.

Nesse contexto, Chartier (1990) me convida a analisar como essas práticas, ao serem legitimadas por instituições e reproduzidas por gerações de educadores, consolidam representações que podem limitar a inovação e a adaptação pedagógica às realidades específicas dos alunos.

Concluí o curso de Magistério em dezembro de 1997, marcando o fim de uma etapa importante da minha formação em nível médio. Devido às condições financeiras da minha família, estudei sempre em escolas públicas e, apesar de ser a caçula entre os irmãos, fui a primeira entre seis irmãos a completar a educação básica, tornar-me professora e ingressar na universidade. Esse feito encheu minha mãe de orgulho, pois ela acreditava na educação como um caminho para ascensão social e uma vida melhor.



**Imagem 3** - Colação de grau em Magistério (1997).

**Fonte:** Acervo da autora.

Esta fotografia evoca diversas lembranças significativas. Nela, estou posicionada na quarta posição, da direita para a esquerda. A turma era composta por 22 alunos, dos quais, apenas três eram homens. Contudo, apenas oito mulheres decidiram se reunir para a comemoração. Assim, estão nomeadas, da direita para a esquerda: Deracleide Carvalho, Iran Oliveira, Alexsandra Ferreira, Jilmária Marques, Denize Azarias, Rosângela Nascimento, Maria de Lourdes Neves e Cristiane de Jesus Amado.

Lembro-me, ainda, de ter sido escolhida como oradora da turma, um fato que me trouxe grande alegria, pois aquele reconhecimento público representava muito para mim. Esse momento foi significativo, uma vez que simbolizava a trajetória da menina que saiu da roça e que, agora, assumia o microfone para representar os recém-formados. A festa foi organizada pelos professores da turma e realizada no auditório do Fórum Municipal Barão de Jeremoabo, uma vez que, na época, o padre da igreja católica local se recusou a celebrar a missa na igreja, embora eu não me recorde do motivo.

Após a colação de grau, comemoramos no clube local, com todos os formandos, suas famílias e convidados, em uma celebração coletiva marcada por muita diversão.

A comemoração entre a turma de Magistério do ano de 1997 continua até a atualidade, pois, todos os anos, agendamos uma data para um reencontro, sempre na casa de alguém do grupo, para recordar os momentos de estudante, além de manter e estreitar os laços de amizade.

O ano de 2004 foi o último ano em que o referido colégio ofertou turma para a formação de professor em Magistério em Itapicuru. Atualmente, o colégio João Carlos Tourinho Dantas (CJCTD) é responsável pela oferta da Educação Básica no nível Fundamental I e II. A instituição atende ao Ensino do 1º ao 9º ano nos três turnos e é mantida pela Prefeitura Municipal. Possui capacidade para abrigar dois mil alunos regularmente matriculados. Além disso, conta com uma quadra de esportes coberta e dispõe de uma sala de informática com acesso à internet para os alunos.

### **ATRIBUIÇÕES INICIAIS NA DOCÊNCIA (1999-2000)**

Fundamentada na compreensão de como a educação pode ser um instrumento de transformação pessoal e social, especialmente para aqueles que enfrentam adversidades ao longo de sua trajetória educacional.

Em 1998, com o desejo de contribuir para a educação no município que me formou, inscrevi-me no concurso público para o Magistério e fui aprovada. Ao assinar o termo de posse em 1999, lembro-me de que a Secretária de Educação Municipal, na época, era a Professora Maria da Glória. Fui designada para uma sala de aula na Escola Municipal Ana Nery. Retornar como professora à escola em que estudei era motivo de grande orgulho. Esse retorno evocou lembranças de minhas expectativas ao ingressar no curso de Magistério, o entusiasmo

pela prática docente e o desejo de ensinar. Lembrei-me da criança do interior que, ao brincar de escola, usava espigas de milho como alunos, assumindo o papel de professora. Esse cenário projetado, de alguma forma, representava uma imagem de autoestima desejada, livre de inseguranças e plena de confiança em mim mesma.

No meu primeiro ano como professora efetiva, fui designada pela diretora da Escola Ana Nery, Moema Andreza Viggiano Caldas, para lecionar em uma turma de alfabetização. Cabe aqui apresentar a professora que me deu um apoio significativo no início da docência.

Moema Andreza Viggiano Caldas nasceu em 18 de março de 1936, em Salvador, Bahia. Foi lá também que iniciou sua carreira docente, na instituição Mansão do Caminho, nos anos 50, sob a orientação do *médium* Divaldo Franco, atualmente situada no bairro do Pau da Lima. Ainda jovem, mudou-se para Itapicuru acompanhando sua mãe, que fora transferida a trabalho. Em Itapicuru, Moema casou-se e teve dois filhos, mas ficou viúva anos depois. Após o falecimento do esposo, Moema assumiu integralmente a responsabilidade pelo sustento da família. Em sua trajetória profissional, foi delegada escolar e também ocupou diversos cargos de gestão escolar no município de Itapicuru.

Em meados da década de 90, a professora Moema Andreza Viggiano Caldas recebeu um convite do então prefeito, José Caldas Filho, para liderar uma iniciativa voltada à melhoria da qualidade do ensino no distrito de Sambaíba. Meu primeiro contato com a então diretora Moema Andreza Viggiano Caldas ocorreu na Escola Ana Nery, durante minha participação na primeira reunião pedagógica, no ano de 1999. Naquele contexto, percebi a diretora como uma pessoa de postura e atitudes rígidas, o que me causou certo receio ao iniciar minhas atividades docentes naquele ambiente. Durante a reunião, ela realizou a distribuição das turmas a serem ocupadas por cada professor e foi nesse momento que me designou para a turma de alfabetização. Lembro que a sala de aula atribuída a mim funcio-

nava no mesmo setor onde ficavam a secretaria da escola e a diretoria. Assim, para entrar ou sair da sala de aula, eu estava sempre em contato direto com a diretora.

## **DESAFIOS INICIAIS NA SALA DE AULA: A TURMA DE ALFABETIZAÇÃO**

Ao ingressar na sala de aula, deparei-me com uma turma de 25 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, apresentando diferentes níveis de desempenho e carências afetivas. Durante dias seguidos, as crianças demonstravam comportamentos variados: muitas eram inquietas, algumas mostravam pouca disposição para permanecer na sala, enquanto outras choravam, chamando pelas mães.

Por vezes, surgiam comportamentos agressivos entre as crianças, o que resultava em muito choro e gritaria constante na sala de aula. Essa dinâmica desafiadora dificultava a implementação do planejamento previamente elaborado. Tarefas como atividades de leitura de imagens e símbolos, pensadas para estimular o desenvolvimento da escrita futura dos alunos, tornaram-se difíceis de executar, pois era complicado manter a atenção das crianças.

A temática da relação entre a formação docente e o exercício da alfabetização, especialmente quando há um sentimento de despreparo, entre as práticas de leitura e suas representações, encontra respaldo nos estudos de Roger Chartier (1990). O autor defende que o ato de ler e escrever é, antes de tudo, uma prática social, profundamente marcada pelos contextos históricos, culturais e institucionais nos quais ocorre. “Saber ler, é outra coisa, que não é apenas saber decifrar um único livro, mas mobilizar, com utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita” (Chartier, 1990, p. 151-152).

No caso da alfabetização, a ausência de métodos reflexivos e dinâmicos muitas vezes contribuiu para perpetuar dificuldades no aprendizado das crianças, especialmente em contextos de vulnera-

bilidade social. O curso de Magistério não havia me preparado adequadamente para lidar com a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Senti-me despreparada para enfrentar os desafios da sala de aula, especialmente na alfabetização e, diante dessa constatação, não pude conter as lágrimas.

Cada professor tem um jeito de ensinar e exercer a profissão com competência. Mas, sem dúvida, a forma como esse professor aprendeu reflete muito nas suas práticas pedagógicas. Essa falta de preparo gerou em mim angústia e frustração, especialmente ao me ver repentinamente diante da difícil tarefa de alfabetizar crianças sem a devida habilidade para tal. Nesse sentido, Chartier (1990) nos faz refletir sobre como o ensino da alfabetização, enquanto processo de introdução às práticas letradas, requer mais do que a simples transmissão de técnicas. Envolve a compreensão de que a leitura e a escrita se inscrevem em um universo de práticas culturais complexas, que variam segundo o tempo e o espaço.

Ao trazer essa reflexão para o contexto da formação docente, no período em que o curso de Magistério era uma das principais formas de formação docente no Brasil, as práticas educativas frequentemente refletiam representações sociais limitadas sobre a alfabetização. A ausência de disciplinas específicas e a predominância de métodos tradicionais, baseados na repetição e memorização, evidenciam uma visão restrita da educação, que não considerava a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o despreparo para lidar com a alfabetização não era apenas uma falha individual, mas um reflexo das práticas e representações coletivas sobre a formação docente, ficando evidente que um professor da educação básica, principalmente para alfabetizar, precisa estar preparado para lidar com as múltiplas dimensões da cultura escrita e da leitura.

Nesse cenário, fica evidenciado que a minha formação como professora veio de uma trajetória marcada por muitas lacunas e não-saberes. Nesse sentido, Moema Andreza Viggiano Caldas, ao constatar

as minhas dificuldades, estendeu-me a mão, oferecendo orientação prática e constante no ambiente escolar. Com atenção e incentivo, ela atuou como mentora, convidando-me frequentemente para sua sala, onde compartilhava estratégias de gestão de turma e dinâmicas de ensino com o objetivo de aprimorar minha prática pedagógica e promover o aprendizado efetivo dos alunos. Esse acompanhamento próximo foi essencial para que eu desenvolvesse habilidades práticas necessárias para superar os desafios da sala de aula. Aos poucos, comecei a ensinar os limites básicos para manter a organização em sala, utilizando combinados escritos, desenhados e expostos para a turma. Por exemplo, estabeleci regras como: ir ao banheiro um de cada vez, aguardar o retorno do colega antes de sair para beber água e sempre pedir permissão ao professor antes de sair da sala.

À medida que os alunos começaram a compreender e respeitar os combinados estabelecidos em sala de aula, passei a organizar as atividades de leitura e escrita de letras, palavras e frases com maior segurança. Gradualmente, fui descobrindo novas estratégias para conduzi-los ao aprendizado diário. Esses esforços foram especialmente gratificantes ao final do meu primeiro ano como docente, quando algumas mães, orgulhosas de seus filhos, vieram me contar que as crianças estavam escrevendo palavras em todos os cantos da casa: nas paredes, no chão. Elas me agradeceram por ensinar-lhes a escrita. Esse momento foi marcante em minha trajetória profissional, reafirmando minha escolha pela docência e o impacto transformador da educação.

A impressão inicial que eu tinha de Dona Moema como uma gestora rígida foi gradualmente substituída pela percepção de uma profissional dedicada, que demonstrava carinho e zelo por uma educação de qualidade. Ela sabia dialogar com todos os componentes do universo escolar – pais, alunos, funcionários e, especialmente, o corpo docente da escola. Tornou-se meu melhor exemplo de profissional, cujos ensinamentos carrego comigo até hoje.

Além do apoio dentro da escola, Dona Moema Andreza Viggiano Caldas demonstrou um compromisso genuíno com a continuidade dos meus estudos, incentivando a buscar novas formações e ampliando minhas responsabilidades com turmas maiores, como as do ginásio. Essa flexibilidade e incentivo foram determinantes para a formação continuada. Enfatizo que a necessidade de uma maior prática supervisionada para novos professores, como o apoio que recebi da diretora Moema no início de minha atuação, poderia ter feito diferença na minha experiência inicial, quando da formação no magistério.

Atualmente, Dona Moema tem 89 anos e enfrenta diversas dificuldades de saúde, incluindo limitações de mobilidade física e problemas de memória, que frequentemente a fazem esquecer ou confundir as pessoas que a visitam. No entanto, ao lembrar-se de mim, assim que cheguei à sua residência, como mostrado na imagem abaixo, emocionei-me profundamente.



**Imagens 4 e 5** - Visita a Moema Andreza Viggiano Caldas em Aracaju (2024).

**Fonte:** Acervo da autora.

Essas fotografias são recordações muito especiais, pois evocam momentos felizes. Elas registram o carinho de Dona Moema. Sua satisfação com minha visita emocionou-me profundamente, pois sempre a terei como meu maior exemplo de profissional. Atualmente, ela reside em Aracaju, com sua filha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao narrar minhas experiências, incorporadas pelas aprendizagens escolares e formativas que constituem meu universo letrado, revisito um passado compartilhado com muitos outros professores que, como eu, viveram situações e enfrentamentos, se (re)inventaram ao longo de suas próprias trajetórias. Sinto-me, assim, autorizada a abordar elementos que compõem minha história de vida e formação, ao relatar as dificuldades encontradas na formação inicial para a docência na turma de alfabetização. Tal narrativa objetiva contribuir com uma reflexão sobre a necessidade de uma formação mais prática e robusta para futuros educadores, abordando os dilemas e emoções que permeiam o início da carreira docente.

Examinando minha formação no curso de Magistério na escola João Carlos Tourinho Dantas, de Itapicuru, Bahia, com aulas, na sua maioria, embasadas em metodologias tradicionais e centradas em repetição e memorização de conteúdo, vejo que tal estrutura impactou diretamente a qualidade do ensino, dado o meu despreparo inicial ao assumir uma turma de alfabetização de crianças na Escola Municipal Ana Nery, em Sambaíba-BA, gerando um ciclo de deficiência educacional.

Em diálogo com Chartier, nessa trajetória, ficou evidente que as práticas pedagógicas que recebemos e reproduzimos não são neutras; elas trazem consigo uma herança de diversas tradições. Mas também podem ser repensadas conforme o contexto histórico e as necessidades dos alunos. Isso é particularmente relevante quando se considera como práticas pedagógicas eficazes podem ajudar na resiliência dos alunos, oferecendo-lhes ferramentas para questionar sua realidade e superar desafios. As experiências formativas e profissionais acumuladas, embora marcantes, ainda são insuficientes para expressar plenamente a professora que continuo a me tornar ao longo dos anos.

Ao revisitar minhas memórias e refletir sobre a formação no magistério em Itapicuru, nordeste da Bahia, desde 1995, e o início da docência na turma de Alfabetização, passando pela formação continuada na graduação em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (Unit), em Aracaju, Sergipe, em 2004, e pelo Mestrado em Educação na mesma universidade, em 2024, percebo que a mobilidade geográfica, iniciada em 1991, da Fazenda Baité para Sambaíba, foi crucial para meu aprimoramento profissional. Essa mudança também promoveu outros processos de mobilidade social e cultural.

Apresento, assim, as histórias que compõem a profissional que venho me tornando, incluindo lembranças da infância e os desafios de transitar entre os espaços rural e urbano durante meu percurso escolar.

Diante desse contexto e com 25 anos de atuação como docente, percebo a importância de relatar minhas memórias e experiências pessoais, destacando as inquietações, dificuldades e aprendizagens que marcaram minha formação inicial e prática no ensino da alfabetização. Essas reflexões possibilitam compreender como as percepções do início da minha formação e prática docente podem impactar as práticas na Educação Básica dos futuros professores do distrito.

Embora Itapicuru seja uma cidade do interior, localizada na região norte da Bahia, o cenário educacional local reflete uma realidade predominante no país: uma política centralizada nas relações educacionais, fortemente influenciada pela gestão política.

Repensar a formação docente à luz das reflexões de Chartier implica questionar as práticas herdadas e reconstruir representações que considerem a formação como um processo cultural, social e histórico. Isso exige que a formação inicial e continuada dos professores não se limite a conteúdos técnicos, mas que dialogue com o contexto sociocultural dos alunos, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e transformadoras.

Proponho, portanto, uma reflexão sobre o papel das práticas pedagógicas eficazes no apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade ou dificuldade, reiterando a importância de uma formação docente que vá além dos limites da sala de aula e que seja capaz de moldar práticas educativas comprometidas com a realidade e o desenvolvimento de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

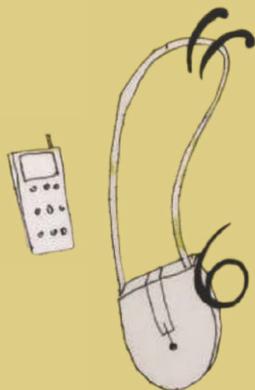
CHARTIER, Roger. **História Cultural:** Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. *In: Revista Fórum Identidade.* Ano, 2, volume 4-p.37-50-julho dez de 2008.



## TELECURSO 2000: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA PARA MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Juceleide Borges Correia<sup>1</sup>

**E**ste texto apresenta um relato de vida cujo tema é o Telecurso 2000 e suas práticas de integração entre saberes do cotidiano e conteúdos curriculares para uma aprendizagem significativa, que vivenciei. O objetivo é descrever, por meio de narrativa, as contribuições de uma educação que aproxima teoria e prática, propiciada pelo Telecurso 2000, para meu prosseguimento nos estudos. Essa, inclusive, é a visão que a fundação criadora desse programa educacional defende, a de “uma cultura de educação encantadora, inclusiva e emancipatória, em permanente diálogo com a sociedade, combate às desigualdades” (Fundação Roberto Marinho, 2007).

Meu ingresso no ensino superior, facilitado pelas teleaulas desse programa, possibilitou o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e o acesso a meios sociais e econômicos até então inacessíveis. Estar em um ambiente acadêmico ampliou minha rede de contatos, o que me proporcionou a oportunidade de conseguir meu primeiro emprego, logo no primeiro semestre da universidade, na área administrativa de uma grande empresa. Antes disso, só conseguia oportunidades em subempregos.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPED), Universidade Tiradentes (Unit), linha Educação e Comunicação. Orientadora: Profa. Dra. Maria Neide Sobral. E-mail: pedagogia.borges@gmail.com.

Lembro-me de uma conhecida que dizia: “Depois que a gente entra na faculdade, as portas se abrem.” E, de fato, elas se abriram para mim.

Assim, procuro refletir sobre de que forma a proposta de integração entre teoria e prática, fornecida pelo Telecurso 2000, contribuiu para meu ingresso no ensino superior, tomando como recorte temporal os anos de 2004 a 2007 — um período de sonhos, preparação e tentativas de ingresso na universidade.

Estudos de natureza autobiográfica são relevantes pela importância que esse tipo de prática educativa teve na minha formação, no prosseguimento dos meus estudos e na trajetória de muitos outros que chegam à idade adulta sem terem concluído sua escolarização. Minha história é uma amostra da vida escolar de muitos que, assim como eu, não concluíram os estudos na idade prevista por lei e os retomaram depois de adultos. Esses estudantes chegam à escola dotados de experiências e, muitas vezes, já fazem uso prático de conteúdos ensinados no ambiente escolar sem conhecerem sua teoria. Acredita-se que essa junção possa facilitar o aprendizado desse tipo de estudante, que já carrega saberes da prática.

Na discussão sobre os conceitos principais apresentados neste trabalho – Telecurso 2000, prática pedagógica contextualizada e memória –, dialogando com meu relato pessoal da trajetória escolar, busquei alicerce no pensamento de Freire (1994), Dewey (1979), Moreira e Mansini (2001), Pollak (1992) e em pesquisas na área (Silva, 2013; Fernandes *et al.*, 2023).

Quanto ao método, este texto adota o método investigativo autobiográfico como norteador. Segundo Abrahão (2004, p. 202), “a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto, plena de significado, em que o sujeito se desvela para si e se revela para os demais.”

Compreende-se a pesquisa autobiográfica como um relato das experiências que o indivíduo se propõe a compartilhar – um estudo

de si, fundamentado em suas memórias. A autora acima citada destaca a importância da memória nesse tipo de estudo, colocando-a como elemento principal.

A memória permite recuperar e compreender experiências passadas, contextualizando-as com o presente e oferecendo subsídios para a construção de novas interpretações. A memória, nesse sentido, serve como um registro de fatos, que permite uma (re)construção e (re)significação desses fatos, essencial para a compreensão de características sociais e culturais. Segundo Pollak (1992, p. 4), “a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa.” Nesse sentido, não posso compreender minha história de vida isolada, fora do contexto social, econômico, político que envolveu meu processo de escolarização e aproximação com a proposta de educação contextualizada com os saberes cotidianos ofertada pelo Telecurso 2000. Ainda, Michel Pollak (1992, p. 2) contribui, afirmando que:

*A priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

Nesse entendimento, da influência do contexto na construção da memória, busquei descrever, de forma reflexiva e contextualizada, as memórias sobre minha trajetória de escolarização, com foco maior no ano de 2007, ano em que passei no vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Abrahão (2004, p. 2006) afirma que “a compreensão de contexto interpreta o processo no qual os sujeitos ‘(re) atualizam, (re) elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais’ das histórias [...]”. Não se pode entender as memórias como uma narrativa individual,

sem influência do meio em que se passou o fato a ser relatado pela memória.

### TRECHOS QUE ME LEVARAM AO TELECURSO 2000

Falar de trajetória escolar, sendo professora e mestranda, é percorrer os caminhos que me trouxeram até aqui, compreender as influências que construíram o meu ser discente/docente/aprendiz de pesquisadora. (Re)lembrar com esse olhar reflexivo os dias difíceis é importante para que não nos tornemos o ‘ex-oprimido’ opressor, como advertia Paulo Freire (1994) na defesa de uma educação reflexiva.

Como muitas crianças de baixa renda e família desestruturada (ambiente de brigas, fome), tive algumas dificuldades no meu processo de escolarização. A principal influência foram as mudanças de moradia (ora com a própria família, ora sozinha, devido às doações). Éramos cinco filhos numa família abaixo da linha da pobreza. Muitas vezes comíamos ‘farelos’ doados pelas ‘moças da Pastoral’, merenda escolar doada escondido pela professora Lenilda. Minha mãe trabalhava na lavoura e meu pai vivia de ‘trocas’, o que fazia com que a gente estivesse sempre mudando (trocava nossa casa, pertences). Era natural para uma família pobre como a nossa, nessa época, doar seus filhos sem um processo de adoção. Assim, fui doada para três famílias (que me devolveram). Aos sete anos, fui doada definitivamente para uma família de Teolândia/BA, morávamos em Piraí do Norte/BA na época.

Em Piraí do Norte, no Distrito da Maçaranduba, tive minha primeira memória de escolarização. Lá estudei o que conhecia como ‘Pré’ ou ‘ABC’, mais ou menos aos sete anos. A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau (Brasil, 1971), vigente na época, em seu segundo capítulo, que trata das diretrizes para o 1º grau, define como idade mínima para o ingresso nessa etapa, a idade mínima de sete anos. Essa determinação já fazia com que o estudante entrasse

com um certo atraso na escola, se comparado ao contexto atual, com oferta de Educação Infantil (creches e pré-escolas) para crianças antes de ingressarem no Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, fui doada para uma família que vivia no Povoado Tanque Grande, zona rural de Teolândia/BA. Fui matriculada na mesma série no ano seguinte. Essa escola funcionava na sala de casa durante o dia, tendo minha mãe de criação como professora. Lembro-me que limpávamos a sala, carregávamos água da fonte para bebermos e retirávamos todas as carteiras ao final do dia, guardando-as num quarto. Não havia banheiro, fazíamos as necessidades no mato. A parte boa eram as brincadeiras livres na mata que rodeava a escola. A primeira e segunda série já foram concluídas em outra escola do povoado. Essa era mais distante, mas não mudava em nada nos processos educativos vivenciados nas anteriores, de memorização e repetição. Ao passar para a 3ª série, mudei de escola novamente. Construíram uma escola perto de casa, ofertava da 1ª a 4ª série, onde concluí essa etapa, aos 13 anos. Mas minha mãe de criação não me deixou estudar na cidade, por medo de que eu começasse a namorar. Acabei ficando um ano ‘encostada’ no turno noturno, ajudando a professora, para não esquecer os conteúdos aprendidos. Aos 14, pude estudar na cidade (5ª série), o que durou apenas esse ano, pois fui mandada embora da casa em que morava no meu último dia de aula.

Depois disso, tive várias tentativas frustradas de voltar aos estudos. Com o tempo, já era velha demais para tentar estudar nos turnos diurnos no Fundamental II, com mais de 15 anos. Trabalhava de noite. Então, acabei fazendo o exame das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA). Passei nesse exame e pude obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental II. Mas vivenciei uma gravidez não planejada e parei novamente. Sonhava em me formar em Letras e ser redatora do Jornal À Tarde, em Salvador/BA. Lembro-me de tantas vezes que um patrão riu desses sonhos meus. Dizia para

as pessoas: “Diz ela que vai ser poliglota!”. Todos riam. Era difícil o acesso ao ensino superior para pessoas do meu nível social.

Entre um subemprego e outro, acabei indo trabalhar em Salvador. Lá, resolvi me matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No primeiro ano, tive aula de Língua Portuguesa, Geografia e História e, no ano seguinte, Ciências e Matemática. Porém, lendo meu histórico pela primeira vez, agora, vi que constam as disciplinas de Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna, Filosofia, Sociologia, Física, Química e Biologia, além das que mencionei. Mas nunca tive essas aulas nessa escola. Acabei entendendo o porquê de não ter aula muitos dias da semana. Ninguém falava sobre nossos direitos enquanto estudantes, então não cobrávamos. Fiquei apenas com a média nas disciplinas nunca lecionadas, o que destaca o descaso de todo sistema para com a EJA.

Não via no aligeiramento e ausências da EJA uma forma de conquistar meus objetivos. Apesar das notas altas atribuídas ao final das unidades, sabia que não havia aprendido nada. Quando havia aula, era o mesmo assunto sempre, escrito a giz no quadro verde, seguido de explicações vagas e atividade no caderno. Esse descaso me trazia uma sensação de fracasso e inferioridade. Concluído o Ensino Médio, zerei todas as questões no meu primeiro vestibular para Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Aos 24 anos, me matriculei num cursinho pré-vestibular, mas não conseguia acompanhar os conteúdos. Um dia, o professor de Física me disse, ao final de uma aula, que “ali não era lugar de ver, era lugar de rever”, que eu estava jogando dinheiro fora. Ainda insisti um ano, conseguindo ir para a segunda fase do vestibular de Letras na UFBA. Essa fase era aberta e contemplava História, Espanhol e Língua Portuguesa, com questões discursivas. Lembro-me de ter respondido que ‘Peste Negra’ era como os senhores chamavam seus escravos. Trouxe essa deficiência para o mestrado, precisei me apropriar de noções básicas de História Geral e do Brasil para com-

preender os textos de Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Educação, tema para outra abordagem. Enfim, trouxe esse contexto para levar ao entendimento de como cheguei à idade adulta sem concluir o Ensino Fundamental, o que me levou ao encontro do Telecurso 2000.

### **ALGUMAS APROXIMAÇÕES DO TELECURSO 2000**

O telecurso 2000 faz parte da proposta da Fundação Roberto Marinho (Organizações Globo). A fundação foi criada em 1977 e o Telecurso 2000, originalmente, Telecurso 2º Grau, no ano seguinte, 1978. De acordo com a Fundação Roberto Marinho (2007), ela, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, lançou o projeto de teleeducação em 1978, o Telecurso 2º Grau, inovador para a época. O objetivo desse projeto era ofertar ensino a distância, através da televisão, aos adultos que pretendiam concluir o ensino médio, algo que posteriormente foi ampliado também para o Ensino Fundamental e Ensino Técnico. Essa instituição, hoje, tem parceria com instituições públicas e privadas, como a Fundação Bradesco, o Serviço Social da Indústria e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Rede Globo, Eletrobrás, dentre outros (Fundação Roberto Marinho, 2007).

Ainda, segundo o site oficial dessa fundação, a intenção do Telecurso é reduzir as desigualdades educacionais no país, por meio de oportunidades de aprendizagem aos que, por algum motivo, não conseguiram concluir seus estudos. Ou seja, para quem, como eu, ficou à margem do sistema tradicional de ensino, e não foi contemplado em suas necessidades e possibilidades de estudo. Essa abordagem reforça a importância de uma educação integrada e acessível.

Apesar da importância desse tipo de ensino colaborativo, privado e público, do qual fui beneficiada, de alguma forma, não se deve eximir o Estado de sua obrigatoriedade, de pensar em seus múlti-

plos sujeitos, na oferta do ensino, nas condições sociais de sua escolarização e em suas múltiplas formas de aprender.

A fundação surgiu num contexto de industrialização no país, no período da Ditadura Militar (1964-1988). Esse período foi marcado pela industrialização do país, pelo êxodo do povo do campo para as cidades, na busca de oportunidade de emprego, e pela corrida para educar uma população com alto número de analfabetos. Segundo Silva (2013, p. 156), a Organização Globo, “[...] através deste projeto educacional, realizado mediante subsídios governamentais, tornou-se porta-voz das propostas político-pedagógicas do governo militar.” A proposta do Telecurso 2º Grau surge para atender aos ideais desse período político, sendo impulsionada pelos incentivos fiscais do governo. De acordo com Moreira (2006) *apud* Silva (2013, p. 157), “isto possibilitou que a empresa conseguisse diminuir seu custo tributário, por meio de isenções fiscais, além de captar recursos do governo federal [...]”. O telecurso 2º Grau era uma proposta rentável e útil tanto para o projeto de governo neoliberalista quanto para o Grupo Globo.

A proposta do Telecurso apresenta nuances da proposta freiriana de educação. O site da Globo Educação (2014), ao definir suas ‘telessalas’, afirmam que ela é o

[...] resultado de um conjunto de processos, métodos, procedimentos e materiais que têm suas raízes nas práticas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 80 no Brasil, inspiradas em Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Freinet, Piaget, Anísio Texeira e Darcy Ribeiro.

Mas, ao mesmo tempo, apresenta seus módulos para a resolução de atividades, após o estudante assistir a essas teleaulas, bem contextualizado com a educação bancária, qual Freire questionava a efetividade para uma educação libertadora. “Na visão bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1994, p. 33).



**Imagem 1** - Telessalas do Telecurso (2014).  
**Fonte:** Globo Educação.

Isso se confirma ao analisarmos essa imagem, representando as ‘telessalas’ do Telecurso. Uma televisão expõe o conteúdo ‘contextualizado’ a ser resolvido no módulo posteriormente. O ensino por módulo não conseguiria alcançar um ensino contextualizado, visto que a realidade de alguém do campo é bem diferente da de alguém da cidade, por exemplo. A disposição do mobiliário faz menção ao modelo defendido por Freire, de um ensino sem hierarquização, em que o professor seria um mediador do conhecimento e não um mero expositor de conhecimentos. “[...] a educação se (re)faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 1994, p. 42). Pode se inferir que a aproximação da prática do Telecurso com o método freiriano acaba por ficar na contextualização percebida nas teleaulas. Mas, ainda assim, de forma restrita. Não seria de interesse do empresariado e do governo ofertar uma prática questionadora do próprio sistema, que permita ao sujeito questionar as camadas sociais e almejar mudança, como sugere o método dialógico e libertador de ensino freiriano. “Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (Freire, 1994, p. 23).

Nesse sentido, Silva (2013, p. 165) afirma que:

A década de 1990 assinala, portanto, a submissão das políticas educacionais ao projeto neoliberal. Neste, a educação é prioritariamente redirecionada para a esfera privada, e o Estado brasileiro passa a ser um dos principais financiadores deste processo. Nesse contexto, a FRM reformulou seu projeto de educação a distância, cujo nome foi alterado para “Telecurso 2000”. Este foi criado e levado ao ar em 1994, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Percebe-se, nessa década, uma submissão das políticas educacionais ao projeto neoliberal. Assim, o Telecurso 2000 acaba por representar uma tentativa de democratização do acesso ao ensino, ao mesmo tempo em que demonstra o apoio que esses governos deram para a privatização no âmbito da educação. “O papel da televisão no Telecurso encontra-se a serviço de uma educação de caráter tecnicista, voltada à transmissão de conteúdo das disciplinas escolares e ao apoio explícito ao governo militar” (Fernandes *et al.*, 2023, p. 14). Essa intervenção do âmbito privado na educação, na tentativa de reparação do insucesso escolar da população brasileira, denota a precariedade e limitações das escolas públicas. Assim, ao mesmo tempo em que o programa promovia uma inclusão educacional, acabava por denunciar as mazelas do ensino público, educação de qualidade, que não era acessível a todos ou não preparava o indivíduo para o ingresso em níveis mais altos de escolarização, evidenciando a necessidade de políticas públicas que pensassem no adulto que busca acessar outros níveis de educação.

Contudo, apesar de trazer esse contexto, a intenção do artigo não é abordar os aspectos políticos e ideológicos envolvidos na proposta do Telecurso. Mas, não podemos perceber com um olhar romantizado uma proposta que tem interesses políticos e econômicos e que traz à luz as fragilidades do ensino público brasileiro.

## DESPERTANDO PARA PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

Em 2007, tive meu primeiro contato com o Telecurso 2000. Acordava muito cedo para trabalhar e ligava a televisão enquanto não dava a hora do trabalho. Foi assim que ocorreu meu encontro com metodologias que aproximavam minha rotina dos conteúdos que havia avistado no cursinho pré-vestibular. Assistia a toda a aula, anotava o que precisava e estudava esse conteúdo com o apoio dos módulos do cursinho e livros do filho do patrão. Ele estudava no Ensino Médio numa escola particular e me emprestava bons livros.

Ao fazer uso das tecnologias de comunicação, o programa procurou atender a um público amplo, especialmente àqueles que não tinham acesso às instituições de ensino, como eu. O pouco que tive acesso ao ensino público não foi suficiente para obter conhecimentos necessários para ingressar no nível superior, vindo na educação a distância, na teleaula, uma oportunidade de aprendizagem para seguir nos estudos. Essas aulas eram encenadas. Os conteúdos eram apresentados numa prática pedagógica de aproximação ao contexto da minha rotina, em formato de novela. Algo que estava acostumada a assistir. Via conteúdos de Matemática em contexto de compra em mercado, por exemplo.

Moreira e Masini (2001), em seu estudo sobre a teoria cognitiva de aprendizagem significativa, de Ausubel, afirmam que aprendizagem significativa se dá quando a informação passada está pautada em conceitos já conhecidos pelo indivíduo. Esse tipo de prática pedagógica pode promover a aprendizagem significativa ao se basear na integração de novas informações com conhecimentos previamente adquiridos, como pude experienciar nas minhas manhãs de teleaulas baseadas em minha rotina. Franco (2012, p. 537) define que “práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo.” Nessa perspectiva, os métodos e estratégias usados na

prática pedagógica exercem um papel decisivo na efetividade da aprendizagem, contribuindo para que ela seja significativa para o estudante.

Nessa direção, Dewey (1979) contribui ao defender uma educação progressiva, de valorização da experiência e a curiosidade dos alunos, na qual o aprendizado se constrói através da interação ativa entre o estudante e seu ambiente. Mas, ele adverte que nem toda experiência é educativa, que elas precisam ser planejadas para que possam promover o desenvolvimento contínuo. Pude perceber o impacto que as experiências negativas e/ou positivas têm para a percepção de novas experiências ao rever, agora, as aulas do Telecurso 2000. Não contive a emoção. As cenas me trouxeram memórias que havia esquecido: a rotina cansativa e sem nenhuma perspectiva de mudança, o desespero de ver o tempo passar e nada parecer mudar. Confesso que nem consegui rever uma aula completa. A memória nos leva a reviver aquilo que buscamos esquecer. Sim, a memória escolhe o que ‘reviver’. “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (Pollak, 1992, p. 4). Trazer essas memórias à consciência poderia apenas me trazer alegria e gratidão. Mas, traz, também, estigmas. Apresenta o dilema de, outrora, não querer ser o que se era e, agora que se tornou o que se desejava, não se reconhecer como é, mas sim como se era. Não é fácil esquecer as memórias do querer ser ‘poliglota’, sem conhecer seu sentido, só o sentido de um riso debochado de cima para baixo.



**Imagem 2** - Juceleide Borges, em visita a Presidente Tancredo Neves-BA (2006).

**Fonte:** Arquivo pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que iniciei a escrita deste artigo muito apaixonada pelo tema, acreditando que o Telecurso 2000 era um projeto emancipador, com propósitos de pré-vestibular, preparado para estudantes como eu, que desejavam ingressar no ensino superior. No entanto, ao longo da pesquisa, percebi que fui eu quem fez esse uso, com base em minha necessidade e oportunidade. A intenção original do programa era certificar jovens para o mercado de trabalho.

Isso, no entanto, não tira seu mérito de oferecer uma educação contextualizada para jovens e adultos trabalhadores urbanos. A integração entre teoria e prática proporcionava uma proposta inclusiva e inovadora para a época, e isso foi determinante para minha trajetória acadêmica e meu ingresso na universidade. Embora o programa representasse uma tentativa de democratização do acesso ao ensino, ele também expunha as limitações do sistema público de educação e a necessidade de políticas educacionais que considerassem o perfil e as demandas dos estudantes adultos.

Da longa caminhada, entre idas e vindas à escola, guardo os históricos na gaveta e as memórias que moldaram quem sou como

cidadã, professora e coordenadora pedagógica. Busco atuar com empatia, enxergando a experiência do estudante como base para a construção do conhecimento. Toda essa vivência me ensinou o valor do professor na vida de um estudante, especialmente daqueles que têm na escola sua única esperança de dias melhores.

Esse contato com uma metodologia que unia teoria e prática me fez acreditar em uma educação contextualizada – e ir além da ofertada pelo Telecurso 2000. Defendo uma educação não apenas contextualizada, mas também crítica, dialógica, empática e afetiva, que reconheça o sujeito como agente capaz de transformar sua realidade e romper com as barreiras socialmente impostas.

Ao relatar minha experiência de escolarização e de vida, espero contribuir para a valorização de métodos educacionais que se conectam com o cotidiano dos estudantes, como defendido por Dewey e Freire. Nesse contexto, o Telecurso 2000 amenizou lacunas educacionais em minha trajetória. Isso evidencia a necessidade de continuar debatendo e aperfeiçoando práticas e políticas educacionais que priorizem a acessibilidade e a inclusão, garantindo a educação como um direito de todos – inclusive dos trabalhadores que desejam continuar seus estudos, mas só podem fazê-lo durante o dia, como garçons, vigilantes, entre outros.

Ao revisitar minha trajetória educacional e refletir sobre os desafios e conquistas que marcaram esse percurso, percebo como a educação impacta a vida de quem nasce em famílias pobres, como eu. Entendi que a educação liberta, como ensinou Paulo Freire. Enfim, percorri um caminho de resiliência e superação, no qual a educação, mesmo aliçada e distante de uma prática ideal, representou uma ponte entre meu passado e um futuro que, um dia, eu tinha até vergonha de sonhar.

Considero que, embora as aulas ofertadas pelo Grupo Globo tivessem como intenção contribuir para um modelo educacional voltado à formação de mão-de-obra para o mercado, sua metodologia acabou possibilitando um objetivo maior: a conquista da emanci-

pação. O ingresso na universidade trouxe consigo a oportunidade de desenvolvimento de uma consciência crítica e o acesso a meios sociais e econômicos até então inalcançáveis. Assim, ainda que partindo de um delineamento superficial do modelo freiriano de educação, a metodologia de aproximação entre teoria e prática do cotidiano contribuiu para uma aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa autobiográfica: tempo memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-223.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ministério da Educação, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 out. 2024.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERNANDES, J. R.; ALMEIDA, M. E. B; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C. S. Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: Políticas e brechas históricas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, nº 53, 2023.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNIO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.169-188.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

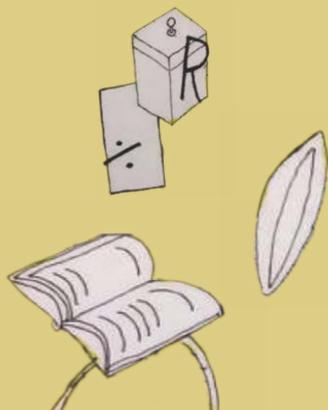
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Uma história comprometida com o futuro**. Disponível em: <https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/2007#abas>. Acesso em: 28 out. 2024.

GLOBO EDUCAÇÃO. **O que é o Telecurso?** Disponível em: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos Históricos. *In*: **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, v. 5, n.10, p. 200-2012, 1992.

SILVA, R. M. A trajetória do programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil. Campo Grande: **InterMeio**, v. 19, n.38, p. 154-179, jul./dez., 2013.



## ENTRE A ESCOLA E A DOCÊNCIA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Yone Oliveira dos Santos<sup>1</sup>

O presente texto reflete sobre os aspectos de minha trajetória escolar, familiar e social que me conduziram à docência e, conseqüentemente, à permanência na profissão. Busquei identificar os elementos da cultura escolar que, ora me afastaram, ora me aproximaram da sala de aula como espaço profissional, rememorando situações, percepções, práticas e posturas que sedimentaram saberes docentes e minha identidade enquanto professora. Em especial, analiso as circunstâncias em que o ofício se apresentou como uma escolha ou uma imposição.

A metodologia adotada baseia-se, precipuamente, no levantamento de memórias escolares, a partir de escritos, fotografias, postagens, vídeos e outros materiais, constituindo, assim, uma narrativa pessoal sobre minha trajetória escolar, as circunstâncias e os eventos que me levaram à docência.

Adoto conceito de memória individual proposto por Le Goff (1990, p. 423), a saber, “a propriedade de conservar certas informações [que] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou

---

1 Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit), na linha Educação e Formação Docente; Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (Gepes); Professora da Educação Básica do Município de Cícero Dantas-BA. E-mail: [yoneoliveira.adv@hotmail.com](mailto:yoneoliveira.adv@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-9423>. Orientadora: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim.

informações passadas”. Logo, ante à proposta de levantamento de memórias individuais, necessariamente haverá uma intervenção na ordenação e releitura dos ‘vestígios’ (Changeux, 1972, p. 356 *apud* Le Goff, 1990, p. 423), de modo que os registros apresentados na presente escrita remetem a como fatos de minha vida escolar pretérita me conduziram à docência.

Tornei-me professora devido a determinadas imposições de natureza socioeconômica, corroboradas pelo aspecto da empregabilidade, caracterizando o que Certeau (2012) denominou “estratégia”. Em minha trajetória formativa, afastei-me da docência na graduação, migrei para outro ofício e, posteriormente, retornei na pós-graduação. Para enfrentar as pressões vivenciadas, adotei diferentes táticas que contribuíram para a construção de um cenário em que o magistério tornou-se, de fato, uma escolha.

Meu objetivo, portanto, é narrar minha trajetória escolar, identificando circunstâncias e eventos que me conduziram à docência como profissão, tomando como tema a influência que o Curso Normal Médio (antigo magistério) exerceu sobre meu destino educacional e profissional. Também considero outros fatores, como o contexto socioeconômico, aspirações pessoais e expectativas de familiares e amigos, tomando por recorte temporal o período de 2004 até os dias atuais.

A partir de elementos identificados no ensino fundamental, descrevo o surgimento da ideia de ser professora e, posteriormente, a formação no Curso Normal Médio, motivada pelo desejo de empregabilidade e pela busca de estabilidade financeira para um futuro investimento em outra área de atuação. Oportunamente, menciono também os fatores que me levaram a permanecer na docência e a considerar uma formação continuada, nascida de uma preocupação com o aperfeiçoamento profissional, a identificação com a área e a busca por progressão na carreira.

## BREVE RETROSPECTO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Provenho de um ambiente doméstico pouco propício à atividade intelectual: meus pais eram semianalfabetos, dominavam fracamente a escrita, com muita dificuldade de leitura. Ambos eram lavradores e seu distanciamento escolar se deu em razão da precocidade de ingresso na rotina de trabalho rural. A família que eles formaram contava com poucos recursos financeiros, sendo eu a primogênita de quatro irmãos.

Até então, esse era o cenário típico de Adustina, um pequeno município no interior da Bahia, cuja economia era (e ainda é) eminentemente agrícola e, na primeira década dos anos 2000, ainda experimentava os primeiros investimentos em políticas públicas assistencialistas e educacionais – ampliação da rede escolar, incentivo a matrículas, registro de beneficiários de Bolsa Família/Bolsa Escola.



**Imagens 1 e 2** - Localização do município de Adustina no Estado da Bahia (2006) e visão aérea de sua sede (2024).

**Fontes:** Wikipédia e página de instagram 'Sistema Baiano'.

Apesar da pouca escolaridade, meus pais sempre se esforçaram para viabilizar aos filhos uma rotina de dedicação exclusiva aos estudos, zelando por nosso sustento, matrícula, frequência, material escolar e, até onde sua instrução lhes permitia, auxílio nos deveres de casa. Em suma, a partir de minha geração, nenhum dos filhos foi

‘forçado’ a trabalhar; o nosso ingresso no mercado de trabalho se deu paulatinamente ao longo de nossa adolescência, com atividades que não comprometiam nossa rotina escolar e por nossa livre disposição (no caso das mulheres, trabalhos esporádicos de meio período em comércios, aulas de reforço e, para os homens, auxílio na lavoura na época de plantio e colheita).

Recordo-me que meu primeiro contato com a formação de professores foi na 3ª série (atual 4º ano), em 2004, no Colégio Estadual Castro Alves, que naquela época ofertava o Ensino Fundamental I na sede de Adustina. Na localidade, havia um Curso Normal Médio ofertado por outra instituição (Colégio Municipal de Adustina, popularmente chamado ‘ginásio’), cujos alunos cumpriam estágio supervisionado nas escolas públicas locais. Eu já estava acostumada a receber estagiários desde minha 1ª série, porém, naquele ano de 2004, uma das estagiárias seria minha tia Aparecida.

Maria Aparecida Oliveira é uma das irmãs mais novas de minha mãe e, diferentemente dela, concluiu os estudos básicos, tendo cursado o ensino médio na modalidade normal. É uma das tias com as quais eu mais convivia na infância e, por ser uma familiar próxima, vislumbrar seus esforços para se tornar professora me fez considerar a hipótese, pela primeira vez, como ‘aquilo que eu queria ser quando crescer’.



**Imagem 3** - A autora e Maria Aparecida (2025).

**Fonte:** Acervo da autora.

Todavia, após formada, minha tia não exerceu a docência, voltando-se às tarefas domésticas e à família que ela acabava de constituir. Posteriormente, ela tornou-se confeitadeira e, atualmente, é idealizadora e responsável por um instituto educacional que oferta cursos de música, *ballet*, idiomas e jiu-jitsu em Adustina. De alguma forma, assim como eu, ela retornou à educação, só que de modo indireto.



**Imagem 4** - Fotografia de minha turma de 4ª série (atual 5º ano), no pátio do antigo prédio<sup>2</sup> do Colégio Estadual Castro Alves, em Adustina-BA (2005). Sou a aluna do centro, com camiseta rosa e tiara branca.

**Fonte:** Acervo da autora.

Continuei meu percurso escolar no Colégio Municipal de Adustina (CMA), no Ensino Fundamental II, mesma instituição que ofertava o Curso Normal Médio. O assunto sobre qual profissão seguir permaneceu adormecido até 2009, quando eu estava na 8ª série (atual 9º ano) e precisava decidir onde cursar o ensino médio: o ‘magistério’, naquela mesma escola, ou o ‘científico’, ofertado na rede estadual<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> O Colégio Estadual Castro Alves, inicialmente, situava-se à Rua João Hilário de Oliveira, nº 77. A instituição foi transferida em 2006 para um prédio de maior estrutura, na Rua José Jessé Ribeiro, s/nº. O antigo prédio foi cedido ao município de Adustina e hoje abriga a Casa da Cultura/Biblioteca Municipal.

<sup>3</sup> Na localidade, era comum chamar de ‘magistério’ ou de ‘Curso de Formação de Professores em Nível Médio’ o Curso Normal Médio. Já ‘científico’ era empregado em referência ao Ensino Médio convencional.

Confesso que, naquela ocasião, recebi mais opiniões do que quando da transição do ensino médio para a faculdade. Familiares, amigos e, sobretudo, professores promoviam uma campanha a favor do ‘magistério’, fundamentada em dois pontos: empregabilidade e qualidade do ensino. Por outro lado, havia a promessa de que o ‘científico’ durava menos tempo (três anos, enquanto o magistério exigia quatro) e seria mais ‘fácil’, já que não incluía estágio supervisionado em sua grade curricular e a média para aprovação era inferior (cinco pontos de média, enquanto o magistério exigia sete pontos).



**Imagens 5 e 6:** Colégio Municipal de Ajustina (2022) / Colégio Estadual Castro Alves (2021).  
**Fonte:** Página do instagram do CMA e *Google Maps*.

A rigorosidade do ensino do Curso Normal Médio era demonstrada pela quantidade de colegas que testemunhei desistir/reprovar ao longo dos quatro anos em que permaneci na instituição. Para convencer os alunos a permanecerem ali, o apelo das equipes gestora e pedagógica volta-se ao aspecto profissionalizante do curso e à demanda local por professores: a rede municipal carecia de profissionais, somado à prática reiterada de contratação temporária e possibilidade de permanência na localidade (quem não conseguisse emprego, precisava deslocar-se para outras regiões, especialmente para o Estado de São Paulo). A docência era apresentada como uma profissão de imediata inserção, que proporcionava estabilidade financeira – condição necessária para uma posterior migração de área (no meu caso, a carreira jurídica).



**Imagem 7** - Formandos do Curso Normal Médio do Colégio Municipal de Adestina (2013). Da esquerda para a direita (parte superior): Andriele, Renan, Leandro, Luiz Eduardo, Jhonatan, Karina, Antônio Marcos, Jéssica, Romário, Cristiane, Alessandro, Anicleide, Fernanda e Emilia. Na parte inferior: Valdir, Yone, Damares, Grasiely, Josefa, Thayse, Andreia, Fernando, Aparecida, Edvânia, Talita, Ana Mércia, Gabriela, Denise, Joseane e Cleuves.

**Fonte:** Acervo da autora.

No epílogo do Curso Normal Médio (2013), prestei um concurso público no município vizinho de Cícero Dantas-BA, tornando-me, em 2014, professora de educação infantil/séries iniciais (para o qual a formação exigida era o ‘nível médio magistério’). Com o ingresso na carreira, coloquei em prática o protocolo aprendido: iniciar um curso superior em outra área com melhor perspectiva econômica (direito) para, posteriormente, afastar-me da docência.

Havia, contudo, um clamor para que os professores da rede de Cícero Dantas cursassem Pedagogia, considerando que, desde 2014, o Plano Nacional de Educação almeja a universalização do diploma do ensino superior para os docentes da educação básica. Por esse motivo, após finalizar a formação em direito, cursei uma complementação pedagógica no ano de 2019.

Todavia, a percepção de que a atualização contínua constitui condição *sine qua non* da docência e o vislumbre das transforma-

ções ocorridas no ambiente escolar, sobretudo ante à extinção do Curso Normal Médio e a política de incentivo à formação continuada no município em que trabalho, somada à frustração com outras profissões exercidas, reconectaram-me à docência e impulsionaram minha busca por continuidade formativa.

A escolha pelo tema, assim, justifica-se ante o momento de reconexão com a docência, quando livremente opto por ingressar num mestrado em educação; a curiosidade de compreender os diferentes rumos profissionais e acadêmicos que adotei e em que medida as escolhas que fiz foram ou não resultado de imposições e fatores externos à minha vontade, somado à reconhecida crise vivenciada pelas licenciaturas, pode contribuir para uma reflexão acerca da política de formação docente vigente e o papel do professor nesse cenário.

A metodologia adotada é, precipuamente, o levantamento de memórias escolares, a partir de escritos, fotografias, postagens, vídeos e materiais, constituindo, assim, uma narrativa de mim sobre a trajetória escolar e as circunstâncias e eventos que me levaram à docência.

### **CURSO NORMAL MÉDIO: UM INGRESSO “FORÇADO”**

O Curso Normal Médio, sob essa nomenclatura, foi instituído pelo art. 62, caput, da LDB/96, em substituição ao modelo de Escolas Normais/Curso Normal/Ensino Normal ofertado no país desde o século XIX (Kleemann e Machado, 2023, p. 6). Inicialmente voltado à formação de professores para o ensino primário, ainda é preservado na legislação atual para formação do quadro docente da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, refletindo as sucessivas reformulações que sofreu ao longo do tempo.

Em Adustina, a história do Curso Normal Médio confunde-se com a história da instituição que o ofertava, o Colégio Municipal de Adustina (CMA). Este foi fundado em 24 de março de 1984, quando o

município ainda era distrito de Paripiranga-BA<sup>4</sup>. A primeira turma de normalistas formou-se em 1991, apesar da instituição somente vir a receber sua primeira autorização para funcionamento em 1995<sup>5</sup>.



**Imagem 8:** Placa dos formandos do 'magistério' do Colégio Municipal de Adustina (1991).

**Fonte:** Acervo da autora.

O Curso Normal era a única modalidade de ensino médio ofertada no município até 2005, quando o Ensino Médio convencional (científico) passou a ser ofertado pela rede estadual. A partir desse momento, o 'magistério' começou a perder alunos até ser descontinuado pelo Poder Executivo em 2021, com última turma formada em 2023.

O Colégio Municipal de Adustina permanece ativo, dedicando-se à oferta do Ensino Fundamental II na sede e representa uma das maiores unidades escolares da rede municipal em número de alunos.

Apesar de minha chegada ao Curso Normal Médio ter início com a interação com uma tia estagiária ainda no Ensino Fundamental I, esta foi solidificada com atitudes e discursos de professores que tive ao longo do Ensino Fundamental II, justamente no Colégio Municipal

<sup>4</sup> A emancipação política de Adustina ocorreu em 5 de abril de 1989.

<sup>5</sup> Parecer favorável do Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), sob o número 033/95.

de Adustina. Portanto, vislumbra-se a influência exercida pela cultura escolar (notadamente, indivíduos e práticas) em minha decisão.

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura (Silva, 2006, p. 204).

No curso, a influência de professores e gestores escolares e os discursos caracterizadores do ensino ofertado ganharam ainda mais força, seja pelo meu grau de maturação intelectual (faixa dos 14-17 anos de idade), seja pelo próprio processo de profissionalização, com o contato direto com turmas de educação infantil e ensino fundamental por ocasião dos estágios supervisionados: de um lado, a indisciplina e o afeto proporcionado pelos alunos das turmas nas quais atuei, de outro, o suporte e avaliação desempenhados (ou não) pelos professores regentes e supervisores e, sobretudo, pelas visões que estes profissionais expressavam acerca de seu ofício.



**Imagem 9** - Registro de estágio supervisionado cumprido no 3º ano do ensino médio, numa turma de 1º ano de ensino fundamental na Escola Municipal Presidente Itamar Franco, na sede de Adustina-BA (2012).

**Fonte:** Acervo da autora.

Obviamente, no currículo do Curso Normal Médio não havia a previsão de um esforço sistematizado para desacreditar a docência como um projeto de vida, ressaltada a necessária crítica às condições de trabalho e aos desafios impostos pela realidade escolar. Todavia, todo aluno avalia a prática de seus professores, em referência ao conceito de currículo oculto: “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2003, p. 78).

Assim, as ações e omissões dos sujeitos explicitavam a baixa atratividade da docência. De fato, ao menos em minha turma, ninguém queria ser professor: estávamos ali por desejo de nossas famílias, pela promessa de empregabilidade futura ou mesmo em busca de um ensino que se divulgava como o melhor da localidade.

“Ninguém gosta de ser professor, mas não tem jeito”, “não aconselho ninguém a ser professor” eram frases repetidas à exaustão na sala de aula e, somado ao fato de não haver um professor ali que estivesse cursando uma especialização, à frente de um projeto científico, por exemplo, construiu-se um cenário no qual a docência era um projeto de vida ‘provisório’ e que, nas salas de aula, permaneciam apenas pessoas conformadas e/ou sem perspectiva de crescimento profissional.

Giroux (1997, p. 66), citando Lortie (1975, p. 54), aborda a questão, discutindo a deficiência de estrutura teórica – correspondente à continuidade formativa – como um dos fatores que fomentam a descrença no próprio trabalho, perpetuando a passividade intelectual e influenciando negativamente os estudantes.

O retrospecto do perfil majoritário do professor que tive ao longo de meu ensino médio deixou em mim marcas negativas, pois esses profissionais não aparentavam gostar do que faziam; já chegavam à sala aborrecidos, adotando metodologias pouco diversificadas, refletindo um ambiente de trabalho conflituoso e longe de qualquer produção científica, continuidade formativa.

Conseqüentemente, formei-me para a docência, ingressei no magistério e, imediatamente, rumei a uma outra formação profissional, tomando a sala de aula como meu ofício principal, minha subsistência. Não fui formada para comprometer-me com a causa docente, refletir criticamente minha prática educativa. Estava reproduzindo a prática pedagógica que observei ao longo de minha formação.

O conceito de reprodução, dentro do espectro escolar, é discutido por Bourdieu e Passeron (1992), citados por Silva (2006, p. 206):

[...] o papel da escola é a produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social. Em outras palavras, a escola tem desenvolvido um padrão cultural, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência.

Reproduzir atitudes, visões e práticas, inclusive após ingresso na carreira, sinaliza uma conformação com o cenário proposto, uma indiferença com a própria formação, uma perpetuação do descrédito atribuído à docência; esse processo de conformação, oportunamente, decorria de minha realidade socioeconômica: ingressar no Curso Normal foi uma imposição, pois precisava de emprego e, onde eu estava, o caminho alternativo seria o trabalho rural, para o qual eu não tinha aptidão física. Reforço escolar, escolas privadas, trabalho temporário junto à Administração Pública, tudo exigia, ao menos, que eu estivesse cursando o magistério.

Tais imposições enquadraram-se no que Michel de Certeau (2012, p. 45) denomina como estratégias, a saber,

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ela postula um lugar capaz de ser circuns-

critico como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

As forças aqui correspondem à necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho, limitação de oportunidades locais (tanto empregatícias, quando de formações, pois não havia outro curso profissionalizante), pressões familiares e a necessidade de validação social. A relação que estabeleci para com esse cenário exterior foi o de conformação, de aceitação.

Uma vez alcançada a formação e viabilizado o exercício profissional, procedi a mecanismos de adaptação de minha realidade para a construção de uma outra trajetória profissional que de fato atendesse às minhas vontades, a um projeto pessoal. Tornei-me uma professora que, ao invés de cursar uma licenciatura, rumou para outro tipo de graduação; ou seja, adotei uma tática que me permitisse um espaço de liberdade, em oposição ao estado de conformação que experimentava até então.

[as táticas] valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre movimentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (Certeau, 2012, p. 96).

Num cenário em que a docência foi imposta como um caminho inicial obrigatório, a vontade de mudança alimentada ao longo dos anos, necessariamente, levou-me a sonhar com outras áreas, e culminou num afastamento do magistério.

## ENTRE DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES: UMA ESCOLHA

Huberman (2007, p. 47-48) enumera fases que compõem o ciclo de vida profissional dos professores: entrada na carreira; estabilização; diversificação; questionamento; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento.

Os apontamentos do autor são fatalmente cirúrgicos quando analisados à luz de minha trajetória escolar, especialmente a formação docente. A busca pela estabilização financeira, questionamento da profissão, lamentações sobre o percurso trilhado e consequente desinvestimento (fuga para outra área na graduação) sugerem ocorrências que podem ter sido vivenciadas por outros colegas.

Freire (1997, p. 32) já alertava para o fato de que considerar a docência como um plano secundário de vida acarretava um perfil descomprometido com a melhoria da prática educativa:

Eu não posso [...] formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar.

Assim, em que pese ter deixado efetivamente de lecionar em 2020<sup>6</sup>, não me afastei por completo do âmbito escolar, pois inseri-me no movimento sindical, um lugar no qual poderia vislumbrar a política educacional de modo mais amplo e refletir o papel do professor ante o contato com distintas realidades; pela primeira vez, encon-

<sup>6</sup> Afastamento temporário em razão de exercício de mandato sindical junto ao Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Cícero Dantas (SINDCID).

trei-me discutindo políticas públicas, deliberando estratégias, negociando com categorias, levantando desafios e metas educacionais, intermediando conflitos e, nesse percurso, conhecendo pessoas cuja trajetória me revelaram um campo que jamais havia sido apresentado quando eu estava nos bancos escolares: o professor como um estudioso, pesquisador, produtor de conhecimento e com diversas possibilidades de ascensão de carreira.

Surge, assim, um desvio do ciclo, pois escolhi retornar à docência e investir numa especialização que superasse os moldes do ensino médio. O desinvestimento deu lugar ao investimento, quando sou apresentada a um perfil de professor oposto ao que observara até então: pessoas instruídas, com produção acadêmica, estudiosos, participativos e questionadores, enfim, modelos do que queremos que nossos alunos sejam.



**Imagem 10** - Registro da aprovação de Planos de Cargos e Salários dos Servidores Públicos Municipais de Cícero Dantas-BA. Da esquerda para a direita: vereadores Uri, Alexandra, Érico, prefeito Ricardo, vereadores Abelardo e Márcio, secretária de educação M<sup>a</sup> Gardênia, vereadores Carlinhos (parte superior), Guilherme, Genilson, José Domingos, Nenê de Nedito e Gabriel, presidente do SINDCID Ambrósio, Secretária do SINDCID Yone, vereadores José Wilson e Afonso e professor André (parte inferior) (2024).

**Fonte:** Acervo da autora.

Giroux (1997) ilustra bem a mentalidade estéril que afeta a atuação docente, vitimando sobremaneira o crescimento profissional e

ampliação dos cenários de atuação, relegando à formação de professores um tecnicismo vazio e com visão limitada.

A racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceitual e político. Os indivíduos que reduzem o ensino à implementação de métodos deveriam ser dissuadidos de entrar na profissão docente. As escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas (Giroux, 1997, p. 40).

Em suma, a visão depreciativa do curso normal médio quanto à identidade profissional e a postura negativa dos professores face à profissão impingiram em mim a ideia de que a docência não seria um 'bom' projeto de vida, que seria algo constrangedor ou menos relevante que áreas mais 'renomadas' socialmente. Infelizmente, acabei por reproduzir esse discurso muitas vezes, até a mudança de concepção decorrente de uma formação continuada.

Hoje, encontro-me cursando um mestrado em educação, trabalhando com a temática da formação docente. A aproximação da bibliografia da área, o compartilhamento e as discussões com pesquisadores, bem como a iniciação científica me fizeram compreender o crescimento profissional que experimentei e me impulsiona, enquanto pesquisadora, a incentivar colegas a enxergarem o investimento na própria formação como algo relevante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise autobiográfica referente à minha trajetória escolar revela que a ‘escolha’ pela docência, em meu caso, foi resultado de imposições de natureza socioeconômica, influenciado pelo clamor mercadológico com o qual o Curso Normal Médio era divulgado, bem como pelo descrédito da profissão propagado por discursos e práticas pedagógicas que observei nesse percurso.

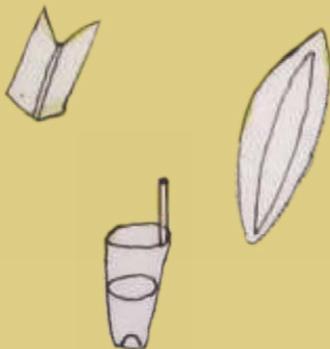
As implicações entre imposições e escolha, para além do caráter semântico, corroboram com os conceitos de estratégia e tática definidos por Certeau (2012), considerando o impacto de elementos da cultura escolar em meus afastamentos/aproximações da docência e construção de saberes e identidade profissional, com aproveitamento dos espaços de liberdade e viabilização de oportunidades.

A desconstrução do viés negativo da profissão docente é um processo que ainda vivencio, um desvio do ciclo reprodutor de uma formação pouco aprofundada e descrédito do ofício, muitas vezes propagado por seus próprios representantes. Todavia, se não tivesse me afastado das salas de aula, provavelmente não teria experimentado uma mudança de mentalidade, superado o reducionismo imposto ao papel do professor.

Se antes a chegada ao Curso Normal foi uma imposição, ingressar na pós-graduação em educação reflete uma escolha, fruto de um espaço de decisão construído ao longo do tempo, após período considerável de acomodação e reprodução de ciclos. Algo que, ironicamente, é confrontado com outras práticas estratégicas, já que a visão de descrédito da área ainda impera nos espaços onde estou situada, e resistir às forças dominantes exige maturidade, criticidade e determinação.

## REFERÊNCIAS

- ADUSTINA (município do Brasil). In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Adustina>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CMA (Colégio Municipal de Adustina). **CMA - 2022**: É a educação que faz o futuro parecer um lugar de esperança e transformação. Adustina, 21 mar. 2022. Instagram: @cmaadustina. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CbX5xk3D-Bi/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CbX5xk3D-Bi/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 8 jan. 2025.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEEMANN, R.; MACHADO, C. C. O percurso histórico do ensino médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 11, n. 1, p. e23016, 2023. DOI: 10.26571/reamec.v11i1.14427. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/14427>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: EdUNICAMP, 1990.
- SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, n. 28, p. 201–216, jul. 2006. Disponível em <https://scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P#>. Acesso em: 14 out. 2024.
- SILVA, M. A. Escola Normal do Brasil. In: **HISTEDBR**. Navegando na história da educação brasileira. Campinas: 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/escola-normal-do-brasil#n1>. Acesso em: 14 out. 2024.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SISTEMA BAIANO. **Chegou a vez da nossa querida e amada Adustina/BA!** Imagens aéreas belíssimas da manhã do dia 30/12/2024, confira. Adustina, 30 dez. 2024. Instagram: @sistemabaiano. Disponível em: [https://www.instagram.com/reel/DEN1MsPpK1C/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/reel/DEN1MsPpK1C/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 8 jan. 2025.



## TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE TIRADENTES – 2002 A 2005

Patrícia Francisca de Matos Santos<sup>1</sup>

**R**etratar a historiografia educacional a partir de uma perspectiva autobiográfica, tendo como foco as instituições escolares e acadêmicas, as práticas pedagógicas, a cultura escolar e o material didático, contribui significativamente para evidenciar a construção de nossa trajetória profissional e intelectual. Esse exercício revela-se especialmente relevante para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o estudo sobre minha trajetória acadêmica, especialmente na Universidade Tiradentes, torna-se pertinente, pois permite analisar as apropriações e vivências experienciadas nesse espaço acadêmico, ressaltando sua influência na minha formação.

É importante salientar que a referida instituição foi fundada em Aracaju, Sergipe, em 1962, com a criação do Colégio Tiradentes. Alcançou o status de faculdade em 1972 e tornou-se universidade em 1994. Atualmente, possui cinco campi em Sergipe: Centro e Farolândia (em Aracaju), Itabaiana, Propriá e Estância. Além disso, há 27 polos de Educação a Distância (EaD) instalados em quatro estados do Nordeste brasileiro.

Neste texto, apresento uma escrita autobiográfica da minha trajetória acadêmica na referida instituição, no período de 2002 a

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (Unit); Mestra em Educação (UFS); Doutoranda em Educação (Unit); Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSLF); Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (Gepes) e Sócia do SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação). E-mail: [patricia-francisca01@hotmail.com](mailto:patricia-francisca01@hotmail.com). Orientadora: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim.

2005. A estudiosa Goldemberg (2001) afirma que esse tipo de estudo vem acompanhado de uma discussão mais ampla sobre a singularidade do indivíduo no contexto social e histórico em que está inserido. As fontes foram de natureza bibliográfica, documental e iconográfica, a fim de dar suporte às minhas memórias desse período.

Com esse estudo, busquei evidenciar uma trajetória educativa pautada na perspectiva teórico-metodológica da História Cultural, que compreende as ações e projetos dos sujeitos, para além de meras ilustrações, como assinala Peter Burke (2004), discutindo o texto, buscando respostas que suscitem novas questões.

Adotei uma perspectiva teórico-metodológica da História Cultural, inserida no campo da História da Educação. O conceito de 'História Cultural' é polissêmico, pois interpreta tudo o que corresponde ao homem através das diferentes possibilidades de análise das trajetórias desse sujeito no tempo e no espaço. Seus estudos se pautam na diversidade de produções do próprio homem por meio das representações, da cultura popular, das manifestações sociais de grupos, da cultura material, dentre outras.

Essa abordagem da História Cultural, dentro da Historiografia, valoriza a vivência dos atores históricos, colocando-os como sujeitos de suas próprias ações. Já a pesquisa em História da Educação amplia as possibilidades de estudo a partir da utilização de documentos e fontes não tradicionais. Além da legislação educacional, relatórios oficiais produzidos por governantes e autoridades do ensino, regulamentos, programas de ensino e dados estatísticos – considerados acervo documental legítimo –, também recorre a outros testemunhos e vestígios deixados pelos homens (Nascimento, 2003).

Utilizarei o conceito de trajetória de Pierre Bourdieu, uma vez que ele possibilitará compreender o percurso trilhado no espaço que frequentei e no qual atuei como discente. Este estudioso esclarece que há diferença entre vida e trajetória ao afirmar que o pesquisador pode escrever sobre a trajetória de alguém, mas não sobre sua

vida, pois esta não pode ser historiada, uma vez que oferece diversas nuances. Escritos sobre a representação da história de um personagem podem ser realizados, mas não a 'História' em sua totalidade, como tentativa de abarcar linearmente um percurso de vida.

Outro conceito que será utilizado é o de representação, adotado por Roger Chartier, uma vez que a pesquisa contribuirá para a compreensão das percepções dos outros elementos do campo que legitimam a minha inserção dentro de um espaço acadêmico.

Dessa forma, “compreender a gênese social de um campo é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário [...]” (Bourdieu, 2007, p. 69).

Roger Chartier (1990, p. 47) nos leva a compreender que essas representações e percepções do mundo social não são “discursos neutros, pois existem estratégias e práticas sociais, as mais diversas, percebidas e compreendidas através das escolhas e condutas dos indivíduos.”

Espero, com este estudo, contribuir para o enriquecimento da historiografia educacional sergipana ao revelar a contribuição de uma autobiografia universitária, sem qualquer pretensão de esgotar o leque de possibilidades documentais, mas tão somente de sugerir, como mostra Bacellar (2008), novos estudos que conduzam a novas investigações históricas.

## **APANHADOS DA MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA**

A atuação dos atores sociais em determinado contexto histórico-social resulta de uma construção que não é apenas pessoal, pois o capital cultural que detêm é condicionado pela interação com outros homens (Bourdieu, 2007). Nesse processo, perfis, ações, condutas e conflitos vão se delineando à medida que esses atores percebem que

os espaços são regidos por disputas e tensões, as quais condicionam a produção da realidade social para a realização de ações e projetos.

Minha trajetória acadêmica iniciou-se em 2002, quando fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Tiradentes. A escolha por essa graduação foi incentivada por minha amiga de infância, Magna Freitas, que já cursava Pedagogia em outra instituição de ensino. Ela argumentou que a profissão de pedagoga contribuiria para minha atuação em diversos espaços escolares, além de possibilitar minha inserção no campo educacional sergipano por meio de concursos públicos estaduais ou municipais. Esses foram os fatores que colaboraram para minha decisão. Para Bourdieu (2008, p. 45):

trajetória individual e, sobretudo, coletiva, comanda, por intermédio das disposições temporais, a percepção da posição ocupada no mundo social e a relação encantada ou desencantada com essa posição que é, sem dúvida, uma das principais mediações através das quais se estabelece a relação entre a posição e as tomadas de posição [...].

Entretanto, um problema surgiu: assim que conquistei uma vaga para o referido curso, fiquei desempregada. Na época, trabalhava em um escritório de contabilidade auxiliando nos serviços gerais, pois não possuía formação na área contábil.

E agora, como pagaria meu curso? O sonho havia terminado? O que deveria fazer? A quem recorrer? Deveria desistir? Essas foram as questões que passaram a povoar minha mente.

Recorri à minha família, solicitando ajuda para pagar as mensalidades até conseguir um trabalho que me permitisse arcar com os custos do curso. Poucos se dispuseram a colaborar, e assim surgiu um novo problema a ser resolvido. A decisão que tomei, a princípio, foi a de interromper o curso, pois o que arrecadava com as colaborações não era suficiente para cobrir as despesas com passagens, alimentação e mensalidades.

Em conversa com uma colega de classe, com quem construí uma relação de grande afinidade e empatia, partilhei minha situação. Sensibilizada, ela me contou que o ‘Memorial de Sergipe’, na época situado na Av. Beira Mar, no Bairro 13 de Julho, abria uma seleção para estagiários de Pedagogia e me incentivou a fazer a inscrição. A recomendação trouxe-me uma solução para meus problemas financeiros, pois fui uma das selecionadas.

A alegria foi colossal, pois enxerguei nessa oportunidade a possibilidade de continuar meus estudos. Exerci a função de estagiária nesse espaço museal por dois anos, período em que desenvolvi atividades de catalogação de material, organização do acervo e colaboração na elaboração de exposições temporárias e itinerantes, entre outras atividades.



CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PROFESSOR ORIENTADOR	CARGA HORÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Serviço de Guia, Recepção e Atendente para escolas, turistas e público em geral, no intuito de conhecerem um pouco da História de Sergipe e a Biografia de Lourival Batista;</li> <li>✓ Serviço de digitação, organização e catalogação de material;</li> <li>✓ Serviço de orientação a pesquisadores referente a conteúdos, fontes, autores, etc.;</li> <li>✓ Organização do acervo;</li> <li>✓ Divulgação do Memorial de Sergipe junto a escolas públicas e particulares, hotéis, pousadas, restaurantes e empresas;</li> <li>✓ Elaboração e divulgação de "Exposições temporárias e itinerante"</li> </ul>	<p>Fabiana Carnevalle Maciel</p>	<p>29 horas semanais</p>

**Imagens 1 e 2** - Frente e fundo do certificado com descrição das atividades que foram desenvolvidas enquanto estagiária (2002-2004).

**Fonte:** Acervo pessoal.

Deve-se lembrar que a história é composta por inúmeras versões, as quais devem ser contrapostas para que seja possível se aproximar de uma representação mais plausível, mais próxima do que realmente aconteceu, da história que será dada a ler. Por essa razão, é de fundamental importância, segundo Thompson (1992, p. 41), “buscar a credibilidade das fontes”, para compreender que a história não é apenas sobre

[...] eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles vivenciados e lembrados na imaginação. E parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acreditam que poderia ter acontecido – sua imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo –, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu (Thompson, 1992, p.41).

Durante minha permanência no estágio, elaborei e participei das exposições como membro da equipe, a saber: ‘Escolas em Aracaju’, ‘Feliz Aniversário Aracaju’ e ‘Histórias de Aracaju’.



**Imagens 3 a 5** - (3) Exposição dos 149 anos da cidade de Aracaju, em março de 2004; (4) Folder sobre o ‘Aniversário dos 150 anos da cidade de Aracaju’, em 2005; (5) Folder sobre os ciclos de palestras sobre a ‘História de Aracaju’, em março de 2005.

**Fonte:** Acervo da autora.

As disciplinas que foram ministradas durante a graduação em Pedagogia, por ser uma licenciatura plena e estar formando profissionais que iriam educar pessoas, abarcou várias áreas de conhecimento de forma multidisciplinar, a exemplo da filosofia, sociologia, psicologia, educação inclusiva, dentre outras.

A afinidade com a História da Educação em Sergipe foi ampliada ao cursar a disciplina ‘Pesquisa em Educação II’, ministrada pela Professora Msc. Rosemeire Macedo Costa, que viabilizou o contato com grandes estudiosos da área e, em particular, da História da Educação em Sergipe. Ao cursar a disciplina ‘Pesquisa em Educação III’, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Msc. Betisabel Vilar de Jesus Santos, foi aprofundado o tema de pesquisa que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ‘Rosa Moreira Faria: uma arte educadora sergipana’<sup>2</sup>, defendido em 2005.

Nesta direção, remeto-me a Bourdieu (2005, p. 40), quando afirma que, para “compreender o sujeito, é necessário primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se faz”. Assim, fui fortalecendo cada vez mais meu interesse na área de História da Educação.

A disciplina ‘Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil’, ministrada pela profa. Dra. Vanda Maria Campos Salmeron Dantas, em 2004, conecta-se com o citado por Bourdieu, pois “envolveu diretamente a construção e imersão do acadêmico na confecção de ferramentas lúdicas e ampliação do campo de ensino.” Ao cursá-la os discentes puderam elaborar brinquedos e aprender brincadeiras para serem aplicadas, na prática, no universo escolar, primordialmente na Educação Infantil. Também objetivava compor o acervo da brinquedoteca, que se configurava como um campo de ensino e aprendizagem lúdico que fazia parte de um projeto maior intitulado Projeto de Extensão ‘Brinquedos e brincadeiras na educação infantil’.

Além da elaboração de um acervo para compor a brinquedoteca, foram criados kits lúdicos que foram aplicados em instituições de ensino, no formato de oficinas para os professores trabalharem

---

<sup>2</sup> Rosa Faria nasceu em 28 de abril de 1917, em Riachão do Dantas, Sergipe, e faleceu em Aracaju, em 1º de maio de 1997. Era artista plástica, pesquisadora, telegrafista, jornalista, taquígrafa e poeta. (Santos, 2005). Observo que foi retomado o estudo dessa personagem no Doutorado em Educação.

com as crianças. Cito a ‘Casa do Pequenino’, instituição espírita/filantrópica voltada à educação que era composta pelo orfanato Lar ‘Meimei’ e pela escola primária ‘Amélie Boudet’, situada na Rua Dom José Thomaz, 580, São José, Aracaju. Segundo o estudo de Rosemeire Siqueira Santana (2016), essa escola foi fundada em 1947.



**Imagens 6 a 10.** Imagens do curso de Pedagogia na Brinquedoteca (2004-2005).  
**Fonte:** Acervo da profa. Vanda Salmeron.

As imagens acima compõem o acervo da profa. Vanda, correspondente ao período entre 2004 e 2005, momento no qual as alunas elaboravam brinquedos na brinquedoteca da Unit-Centro, situado à Rua Simão Dias, 236, em Aracaju e elas se tornaram testemunhas singulares da referida disciplina.

Burke (2004), em sua obra ‘Testemunha ocular’, argumenta que as “imagens são muitas vezes ambíguas ou polissêmicas” (2004, p. 234). O autor fez um levantamento das oportunidades e dos desafios de usar imagens para compreender outras épocas e seus aspectos visuais para a história. Ele revela que as imagens não são apenas reflexões de suas épocas e lugares, mas extensões de contextos sociais em que foram produzidas. Para esse estudioso,

[...] a imagem pode ser utilizada como evidência histórica [...] evidência visual na escrita da história, necessitando de análise de seus conteúdos subjetivos. Por essa razão, lança-se mão,

cada vez mais, de uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm o seu lugar ao lado de textos literários [...] (Burke, 2004, p. 11).

A universidade me fez crescer intelectualmente, não só pelas teorias e estudiosos da área que me foram apresentados, mas porque passei a ter um encantamento por aquele universo, que abarcava os professores (já desejava ser mestra e doutora como alguns), os espaços físicos, em particular a biblioteca, a cultura do ambiente, o ensino/aprendizagem, as diversas metodologias que me deparei, dentre outros fatores. Segundo Michel de Certeau (1982), cada homem deve ser entendido como um *lócus*. Deste modo, o homem “[...] não é um ser unitário, nem realiza sua trajetória dentro de uma linearidade. O homem, dentro de sua pluralidade, interage com o meio, com o contexto onde se encontra inserido” (Certeau, 1982, p.273).

A graduação plena em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (Unit) com habilitação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas do Curso em Nível Médio, colaborou para que ocupasse outros espaços *a posteriori*.



**Imagens 11 a 13.** Coleção de grau no Teatro Atheneu Sergipense e missa realizada na Igreja São José (2005).

**Fonte:** Acervo da autora.

Bourdieu (1983) substitui a noção de espaço pela de ‘campo’, entendida como um local de lutas permanentes, que visam conservar ou transformar as relações de forças ali presentes, e um lugar de

mudanças permanentes. Já o ‘campo científico’, na definição deste mesmo estudioso, é entendido como um “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores); é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (Bourdieu, 1983, p. 122).

Neste sentido, na dinâmica do campo, existe a formação de posições políticas que exercem influência sobre este campo, fazendo com que haja não apenas a autonomia, mas também relações de submissão.

## **RELATOS DO MEU PERCURSO (PÓS) FORMAÇÃO**

Com a pretensão de voltar à academia, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (Gephe), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED), e coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas. As discussões travadas no grupo motivaram o ingresso no curso de Licenciatura em História da UFS, oportunidade em que participei do Projeto de Pesquisa da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UFS), que buscava construir uma história sobre a formação e consolidação da Universidade Federal de Sergipe.

Já como profissional da educação, atuei como Coordenadora Pedagógica do Centro Associado da Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter); atuei como Tutora a Distância, vinculada ao Curso de História, do Cesad/UAB/UFS, e como Prof.<sup>a</sup> Preceptora de Estágio da Universidade Tiradentes (Unit), lecionando a disciplina ‘Estágio Supervisionado II’. Trabalhei como Pedagoga, lotada na Diretoria de Graduação do Centro de Inovação e Tecnologia Educacional (Cite) na Unit; atualmente possuo vínculo na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - Coordenação de Pós-Graduação Lato Sensu na mesma instituição de ensino como Coordenadora Pedagógica.

Todas essas experiências como discente, pesquisadora e docente têm promovido um crescimento profissional e intelectual, porém, sinalizando um recorte no campo de pesquisa, o da História da Educação, o que implica necessariamente a construção de um capital cultural diferenciado, embora no leque de opções formativas e de trabalho que fui assumindo ao longo de minha trajetória acadêmica.

Para Bourdieu (1996), o poder simbólico que se adquire na obediência às regras internas de funcionamento do campo se “opõe a todas as formas de poder externo que os detentores de capital cultural podem adquirir, em contrapartida dos serviços técnicos ou simbólicos que prestam aos dominantes” (Bourdieu, 1996, p. 249-250).

No campo da pesquisa, desenvolvi, também, atividades no Arquivo do Instituto Dom Luciano Cabral Duarte (IDLD), Projeto de Catalogação e Organização de Fontes Documentais, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, como bolsista/pesquisadora da Pró-Reitora de Extensão (Proex-UFS). Fui pesquisadora do Projeto ‘O Memorial do Instituto de Educação Ruy Barbosa: ação de preservação da memória histórica escolar’, vinculado à SEED, e sou membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Dessa forma, fui, aos poucos, construindo algumas representações de mundo, nos espaços acadêmicos, e com os grupos que estive envolvida.

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de que os utiliza (Chartier, 1990, p.17).

A busca por respostas às questões que se apresentavam à minha prática profissional motivara o meu ingresso na especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade

São Luís de França (2011) e posteriormente em Perícia Criminal e Ciências Forenses pela Unit (2019). Nessa trajetória, fiz mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS) na linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, cuja dissertação foi intitulada ‘José Aloísio de Campos: trajetória e representações sobre o seu reitorado na Universidade Federal de Sergipe (1976-1980)’, sob a orientação do Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira (Santos, 2015). Atualmente, encontro-me no doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, em que pretendo retomar os estudos sobre Rosa Faria.



**Imagens 14 e 15** - Certificado do Mestrado em Educação (UFS – 2015).  
 Certificado de Especialista (FSLF-2011).  
**Fonte:** Arquivo pessoal.

Como os estudos no campo da História da Educação já fazem parte da minha trajetória acadêmica/científica, enquanto pesquisadora da área, pretendo aperfeiçoar os meus conhecimentos e produções através de um pós-doutorado, como também inserir-me em cursos de formação de professores.

Chamon (2005) defende que tanto o sujeito quanto o espaço social que ele ocupa só existem em relação um com o outro, e resultam das experiências vividas e das relações por eles estabelecidas. Portanto, mais que a condição para seu desenrolar, estas relações constituem a própria história. É nessa perspectiva que se insere e

deve ser compreendida a minha trajetória na instituição de ensino superior onde fui formada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar minha trajetória, compreendo que ela não se fixa apenas no campo subjetivo, pois toda vivência, ainda que singular e autorreferente, está inserida em um contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das vivências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. Ela se inscreve em um tempo que permite deslocamentos sobre as experiências, possibilitando conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito.

Contudo, é possível afirmar que minha trajetória acadêmica colabora para divulgar minhas memórias e minha história. Isso ocorreu devido ao retrato de algumas passagens e momentos vividos, evidenciando a interdisciplinaridade presente ao longo desse percurso. Nesse contexto, o sentido do passado é um dado que nada pode alterar. No entanto, o conhecimento sobre o passado é progressivo, transforma-se e aperfeiçoa-se, permitindo uma releitura da memória que não se restringe apenas às lembranças de indivíduos, mas também abrange lugares, culturas e outras possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- BACELLAR, Carlos. Uso e mal uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo. Editora Contexto, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras/ Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. “É possível um ato desinteressado?” In: **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 11. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: História e Imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel Trad. Maria Manuela Galhardo, 1990.
- GOLDEMBERG, Miriam. **O método biográfico em ciências sociais**: a arte de pesquisar. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Historiografia Educacional Sergipana**: uma crítica aos estudos de História da Educação. São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da UFS, 2003.
- SANTANA, Rosemeire Siqueira. **Vinde a mim os pequeninos**: história da educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita (1947-1992). 2016. 238 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- SANTOS, Patrícia Francisca de Matos. **José Aloísio de Campos**: trajetória e representações sobre o seu reitorado na Universidade Federal de Sergipe. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- SANTOS, Patrícia Francisca de Matos. **Rosa Moreira Faria**: uma arte-educadora sergipana. 2005. Monografia de Graduação em Pedagogia. Universidade Tiradentes. Aracaju, 2005.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

