



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**O GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE**

FORTALEZA

2018

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**O GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.
Orientador: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A69g Araújo, Maria das Graças de.
O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e sua contribuição para a formação de docentes no Maciço de Baturité / Maria das Graças de Araújo. – 2018.
214 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.
1. Instituições escolares. 2. Formação de professores. 3. Curso normal. 4. Estudos adicionais. 5. Práticas educativas. I. Título.

CDD 370

MARIA DAS GRAÇAS DE ARAÚJO

**O GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em/_____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof^ª. Dr^ª Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Gildênia Moura de Araújo Almeida
Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE)

Aos meus pais José Valdo de Araújo (*In Memoriam*) e Maria Margarida Correia de Araújo, pelo amor incondicional, ensinamentos e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao Absoluto, de onde tudo veio e para onde tudo volta;

Aos meus pais que sempre lutaram para que eu estudasse;

Ao amado Francisco pela presença e apoio nos momentos desafiadores e alegres.

Aos meus irmãos Valter, Valteci e Valnir pelo apoio nos diversos momentos de minha vida;

Ao meu primo e compadre Evandro pelas contribuições diversas;

Aos amigos queridos e especiais, bálsamos da alma, cujos nomes estão gravados em meu coração;

À minha cunhada Valcléria Sousa Freitas que me ajudou com as transcrições das entrevistas;

Aos professores Ana Nascimento, Antonia, Eugênia, Francinete, Conceição, Cleofas, Dos Santos, Helena, Meiryvan e Roberto pelos depoimentos concedidos sobre os seus processos formativos;

À Bernardete, Queila e Paulo, servidores da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/8ª CREDE, pela colaboração;

À professora Rose Mary pela acolhida na escola, informações e fotografias concedidas;

Ao professor Luís Távora Furtado Ribeiro, meu orientador, pela compreensão, paciência e apoio;

Ao professor Elcimar Simão Martins, amigo-irmão que com sua sabedoria e conhecimento sempre contribuiu para o meu crescimento acadêmico;

À professora Fátima Maria Leitão Araújo que acompanha minha trajetória acadêmica desde a graduação e cujas contribuições foram valiosas;

Ao professor Francisco Ari de Andrade pelas suas contribuições no campo da história da educação brasileira;

À professora Gildênia Moura de Araújo Almeida pela amizade e contribuições com seus conhecimentos;

Ao professor Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, pelo afeto, amizade e contribuições com seus conhecimentos;

À Prefeitura Municipal de Itapiúna, pela minha liberação das funções profissionais para cursar o doutorado;

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo financiamento desta pesquisa;

Aos servidores da Pós-Graduação que sempre estiveram à disposição para me ajudar nos trâmites burocráticos.

RESUMO

A presente tese é um estudo de caso que versa sobre a história do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, conhecido como GVT, e sua contribuição para a formação de docentes na região do Maciço de Baturité/CE. Trata-se de uma entidade privada, de caráter filantrópico, situada na cidade de Aracoiaba/CE, fundada por Salomão Alves de Moura Brasil em 1958 e mantida pela Associação dos Educadores de Aracoiaba, tendo o encerramento de suas atividades em 2004. Começou com o curso ginásial no ano de 1960, mas a partir de 1964 passou a oferecer o Curso Normal e em 1974 os Estudos Adicionais. Objetivou-se precipuamente compreender a história do GVT e sua contribuição para a formação de docentes do 1º grau na região do Maciço de Baturité. Especificamente buscou-se verificar como se desenvolveram o Curso Normal e Estudos Adicionais na instituição de ensino, enfatizando as mudanças ocorridas no período em que os referidos cursos funcionaram, de modo particular, as determinações da Lei nº 5.692/71; identificar, a partir das narrativas de professores que estudaram na instituição, como ocorreram seus processos formativos, tendo por base as práticas educativas desenvolvidas; analisar as contribuições da escola para as vidas e atuação profissional dos docentes que lá estudaram. Realizaram-se pesquisas bibliográficas, consultas a arquivos escolares, documentos de outras instituições e entrevistas com ex-alunos da escola; também foram utilizadas fotografias para ilustrar os acontecimentos. Analisaram-se os dados a partir do cruzamento das informações contidas nas fontes escritas e orais, considerando-se os postulados teóricos que fundamentaram a investigação. Confirmou-se que o GVT contribuiu para a formação de professores de Aracoiaba e da região do Maciço de Baturité, tendo em vista o seu pioneirismo e suas práticas educativas, dentre outros aspectos. Os antigos Cursos Normais e os Estudos Adicionais eram considerados pelos professores como sendo eficazes. Observou-se que o processo de formação docente, embora oscilando entre a precariedade e a eficácia, de acordo com as mudanças ocorridas no tempo, influencia na prática profissional.

Palavras-Chave: Instituições escolares. Formação de Professores. Curso Normal. Estudos Adicionais. Práticas Educativas.

ABSTRACT

The present Doctorate thesis is a case study contemplating the history of the Virgilio Tavora Primary School and Teacher Training College, also known as GVT, and its contribution to education in the region known as Massif of Baturité/CE. The GVT was a philanthropic organization located in the city of Aracoiaba/CE. It was founded by Salomão Alves de Moura Brasil, in 1958, being maintained by the Aracoiaba Educators Association until 2004, when it ceased its activities. In 1960 it started with Junior High School, but from 1964 it began to offer the Teacher Training Course. The Additional Studies were incorporated in 1974. Our intent is to comprehend the history of GVT and its contribution to the training of the primary school teachers in the aforementioned region of Massif of Baturité. This study seeks to verify how the Teacher Training Course and the Additional Studies Programme were developed, emphasizing the changes that occurred in the period in which the referred courses operated. In doing so, it will pursue – following the narratives of teachers who studied in that institution –, to identify, not only how their training processes happened, but also the foundations of the educational practices developed by the GVT. And thus, to analyze the contribution of the school for the lives and professional activity of the teachers who studied there. Bibliographical researches, consultations both in the school archives and documents from another institutions and interviews with former students of the school were carried out; we also have used photos to illustrate the events. The collected data was analyzed based on the cross-referencing of the information contained in the written and oral sources, considering the theoretical postulates that underpinned the investigation. It is well known that the GVT contributed to the training of teachers in Aracoiaba and in all the region of the Massif of Baturité, in regard to its pioneering and educational practices, among other aspects. The bygone Teacher Training Courses and Additional Studies Programme were considered by those educators who participated in them to be effective. To conclude, it was noticed that the very process of teacher training influences the professional practice – even though oscillating, according to the changes of time, between precariousness and efficacy, according to changes in time, influences professional practice.

Keywords: School institutions. Teacher Training. Normal Course. Additional Studies. Educational Practices.

RÉSUMÉ

La présente thèse est une étude de cas qui traite de l'histoire du Gymnasium Escola Normal Virgílio Távora, connu sous le nom de GVT, et de sa contribution à la formation des enseignants dans la région Baturité Massif / CE. Il s'agit d'une entité privée, philanthropique, située dans la ville d'Aracoiaba / CE, fondée par Salomão Alves de Moura Brasil en 1958 et maintenue par l'Association des éducateurs d'Aracoiaba, avec la fermeture de ses activités en 2004. Il a commencé avec le cours junior en l'an 1960, mais à partir de 1964 a commencé à offrir le cours normal et en 1974 les études supplémentaires. Précipuamente visait à comprendre l'histoire de GVT et sa contribution à la formation des enseignants de 1er qualité dans la région du Massif Baturité. Plus précisément cherché à déterminer comment ils ont développé le cours normal et d'autres études dans l'établissement d'enseignement, mettant l'accent sur les changements dans la période où ces cours ont travaillé, en particulier, les dispositions de la loi n ° 5692/71; identifier, à partir des récits des enseignants qui ont étudié à l'institution, comment se sont déroulés leurs processus de formation, en fonction des pratiques éducatives développées; analyser les contributions de l'école à la vie et à la performance professionnelle des enseignants qui y ont étudié. Des recherches bibliographiques, des consultations avec les archives scolaires, des documents d'autres institutions et des entretiens avec d'anciens élèves de l'école ont été réalisés; des photographies ont également été utilisées pour illustrer les événements. Les données ont été analysées sur la base d'un croisement des informations contenues dans les sources écrites et orales, en tenant compte des postulats théoriques qui sous-tendaient l'enquête. Il a été confirmé que le GVT a contribué à la formation des enseignants à Aracoiaba et dans la région du Massif de Baturité, en raison notamment de ses pratiques pionnières et pédagogiques. Les anciens cours normaux et les études supplémentaires ont été considérés par les enseignants comme efficaces. Il a été observé que le processus de formation des enseignants, bien que oscillant entre la précarité et l'efficacité, selon les changements survenus dans le temps, influence la pratique professionnelle.

Mots-clés: Institutions scolaires. Formation des enseignants. Cours normal. Études supplémentaires Pratiques éducatives

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Municípios da região do Maciço de Baturité, extensão territorial e ano de criação.....	54
Quadro 02 - Municípios do Maciço de Baturité e população.....	55
Quadro 03 - Estabelecimentos de Ensino da Educação Infantil do Maciço de Baturité.....	59
Quadro 04 - Estabelecimentos de Ensino Fundamental do Maciço de Baturité.....	60
Quadro 05 - Estabelecimentos de Ensino Médio do Maciço de Baturité.....	60
Quadro 06 - Estabelecimentos de Ensino Profissionalizante do Maciço de Baturité.....	61
Quadro 07 - Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos do Maciço de Baturité.....	61
Quadro 08 - Estabelecimentos de Educação Indígena do Maciço de Baturité.....	62
Quadro 09 - Estabelecimentos de Educação do Campo - Assentamento do Maciço de Baturité.....	62
Quadro 10 - Estabelecimentos de Educação Quilombola do Maciço de Baturité.....	63
Quadro 11 - Matrículas de alunos da Educação Básica do Maciço de Baturité.....	63
Quadro 12 - Professores da Educação Básica do Maciço de Baturité.....	64
Quadro 13 - Nível de formação dos professores da Educação Básica do Maciço de Baturité.....	65
Quadro 14 - Matrículas de alunos por séries do 1º grau.....	113
Quadro 15 - Matrículas de alunos de 1º grau por décadas.....	115
Quadro 16 - Matrículas de alunos por séries do Curso Normal.....	124
Quadro 17 – Matrículas de alunos do Curso Normal por décadas.....	127
Quadro 18 - Grade Curricular do Curso Normal.....	135
Quadro 19 - Grade Curricular dos Estudos Adicionais - 2º grau.....	140
Quadro 20 - Matrículas de alunos dos Estudos Adicionais.....	143
Quadro 21 - Matrículas de alunos dos Estudos Adicionais por décadas.....	145
Imagem 01- Dr. Salomão Alves de Moura Brasil.....	68
Imagens 02 e 03 – Dr. Salomão no Colégio Carmela Dutra de Jaguaribe/CE.....	70
Imagem 04 – Portão da entrada principal do GVT.....	73
Imagem 05 – Modelo de carimbo do GVT.....	74
Imagens 06 e 07 – Observatório Astronômico Moura Brasil.....	78
Imagens 08,09 e 10 - Integrantes do conjunto musical Os Geniais.....	81
Imagem 11 – Conclusão do curso preparatório para o Exame de Admissão.....	89
Imagem 12 – Cartaz com o texto contendo a filosofia da escola.....	90

Imagem 13 – Homenagem ao Presidente Castelo Branco – Desfile de Sete de Setembro de 1967.....	93
Imagens 14, 15 e 16 – Representações dos desfiles de Sete de Setembro.....	94
Imagens 17 e 18 - Solenidade do Jubileu de Ouro do GVT.....	96
Imagens 19, 20 e 21 – Solenidades de término de curso do GVT.....	98
Imagens 22 e 23 – Turmas do Curso Normal do GVT de 1967 e 1982.....	127
Imagem 24 – Histórico Escolar - Estudos Adicionais – GVT.....	141
Imagem 25 – Diploma de conclusão do Curso Normal – aluno de Fortaleza.....	142
Imagem 26 – Capa do livro preparatório para o Exame de Admissão.....	161
Imagem 27 – Atuação do Centro Cívico no desfile de Sete de Setembro.....	181
Imagem 28 - Representação da índia Iracema e do branco Martin Soares Moreno.....	181
Imagem 29 – Aulas de Auditório.....	184
Imagens 30,31 e 32 - Aula de campo ao Leprosário de Antonio Diogo – Redenção/CE.....	185
Imagens 33, 34 e 35 – Apresentações artísticas: desfile da mini miss Aracoiaba, gincana cultural e música.....	188
Imagens 36, 37 e 38 – Apresentações de ballet e ginástica.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEO	Associação Cearense de Orquidófilos
AAFROCEL	Academia Afrocearense de Letras
ADS	Ação Docente Supervisionada
AFL	Academia Feminina de Letras
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALMECE	Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BB	Banco do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNB	Banco do Nordeste
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEF	Caixa Econômica Federal
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COHAB/CE	Companhia de Habitação do Estado do Ceará
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DETRAN/CE	Departamento Estadual de Trânsito do Ceará
ECEGE	Encontro Cearense de Geografia da Educação
ECHE	Encontro Cearense de Historiadores da Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
ENHIME	Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação
FACED	Faculdade de Educação
FAPARF	Faculdade de Tecnologia Antonio Propício Aguiar Franco
FCQ	Faculdade Cisne de Quixadá
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FAIBRA	Faculdade Integrada do Brasil

FALC	Faculdade da Aldeia de Carapicuíba
FMB	Faculdade do Maciço de Baturité
GPFOHPE	Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDJ	Instituto Dom José
IEC	Instituto de Educação do Ceará
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IMBA	Instituto de Filosofia, Ciências e Letras do Maciço de Baturité
INDOCENTRO	Instituto de Educação e Cultura Ceará Centro
INSA	Instituto Nossa Senhora Auxiliadora
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IVA	Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú
MEC	Ministério da Educação
NECAD/CED	Coordenadoria de Educação Continuada e a Distância
NHIME	Núcleo de História e Memória da Educação
ONG	Organização Não Governamental
OSP	Organização Social e Política do Brasil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício em Nível Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RF	Receita Federal
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC CE	Secretaria da Educação do Ceará
SINE/IDT	Sistema Nacional de Emprego/ Instituto de Desenvolvimento do Trabalho
SINECGEO	Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBT	União Brasileira de Trovadores
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNICATÓLICA	Centro Universitário Católico de Quixadá
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA	31
2.1 O percurso metodológico.....	31
2.2 A recolha dos dados.....	32
2.3 Estratégias de análise.....	44
2.4 O município de Aracoiaba e a região Maciço de Baturité/CE: <i>locus</i> da pesquisa.....	47
2.4.1 O município de Aracoiaba.....	47
2.4.2 A região do Maciço de Baturité.....	53
3 O GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA DE ARACOIABA/CE	67
3.1 Salomão Alves de Moura Brasil: o fundador do GVT.....	67
3.2 A Trajetória histórica.....	73
3.2.1 As etapas de ensino.....	99
3.2.2 O fechamento da escola.....	146
4 A CONTRIBUIÇÃO DO GVT PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE: NARRATIVAS DOCENTES	151
4.1 Perfis dos docentes entrevistados.....	151
4.2 As narrativas sobre os processos formativos.....	155
4.2.1 O ingresso na escola.....	156
4.2.2 O Curso Normal e Estudos Adicionais.....	165
4.2.3 A formação e as práticas educativas.....	175
4.2.4 A contribuição do GVT para a vida e atuação profissional.....	191
5 CONCLUSÃO	198
REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

“Nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto” (Marc Bloch).

Partindo-se do pressuposto de que os objetos de pesquisas são constituídos pela necessidade de se compreender e de se explicar os diversos fenômenos que compõem a vida e as ações humanas em sociedade, a presente tese é um estudo de caso que versa sobre a história do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, mais conhecido como GVT, e sua contribuição para a formação de docentes no Maciço de Baturité/CE.

A escola está situada no município de Aracoiaba que faz parte da citada região, foi fundada em 31 de maio de 1958 por Salomão Alves de Moura Brasil e mantida pela Associação dos Educadores de Aracoiaba, caracterizando-se como uma instituição filantrópica, iniciando suas atividades com o ginásial no ano de 1960. Essa etapa de escolaridade, que na atualidade corresponderia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, não existia no município naquele período, o que a tornava pioneira na expansão do processo de escolarização das pessoas do lugar.

Posteriormente, no ano de 1964 passou a oferecer o Curso Normal para a formação de professores primários. Em 1974 funcionou a primeira turma dos Estudos Adicionais também conhecidos como 4º Normal, cuja finalidade era habilitar professores para lecionar nas 5ª e 6ª séries do então 1º grau nas áreas de Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais. Esses cursos eram considerados basilares para a formação de professores de 1º grau naquele período histórico.

Minha tese é que a escola foi importante e se consolidou como instituição de referência para o município de Aracoiaba, tendo em vista o seu pioneirismo na oferta do ginásial naquele período, pois representava o acesso a um nível maior de escolaridade para as pessoas do lugar. De igual modo, a sua contribuição para a formação de docentes da região do Maciço de Baturité se deu pelo fato de lá existir o Curso Normal e os Estudos Adicionais, tidos como basicamente os únicos cursos profissionais voltados para a docência mais acessíveis aos estudantes das cidades interioranas. Além disso, o apoio político obtido pelo idealizador da instituição fez com que a escola crescesse, uma vez que ele podia contar com a

parceria do estado e do município na alocação de professores, na aquisição de bolsas para alunos que não podiam pagar as mensalidades, na oferta da merenda escolar. A dinâmica que permeava o cotidiano escolar, como algumas práticas educativas lá desenvolvidas, tidas como inovadoras para a época, também contribuíram para a construção de uma imagem positiva da instituição. Contudo, acredito que todos esses fatores só se tornaram possíveis, tendo em vista o contexto histórico que favoreceu a realização das ações, porque cada momento da história gesta o embrião dos acontecimentos de determinada época. Tudo acontece a partir de uma dinâmica social própria de um dado período, constituída por um conjunto de fatores filosóficos, históricos, culturais, sociológicos e políticos que dão sustentação as ações dos sujeitos.

Por essa razão, fui motivada a investigar a história da escola e os diversos aspectos que envolveram os processos formativos de professores do Maciço de Baturité, uma vez que ela passou a ser considerada uma referência na formação de docentes da região. Minha intenção não é exaltar a instituição, mas identificar as várias nuances que constituíram a sua trajetória histórica e a maneira como ela foi capaz de promover os cursos de formação de docentes, observando a relação que existe entre a educação e os elementos do contexto histórico no período de sua atuação.

Tenho consciência de que não é possível enfatizar todos os aspectos dos fenômenos históricos e educacionais de um dado momento. Todavia, observei aqueles que mais influenciaram o processo de ensino e aprendizagem, tais como os fatores relacionados às políticas públicas de educação, a visão de mundo e de sociedade, a legislação educacional, as práticas educativas, dentre outros.

Meu entendimento é de que todo acontecimento histórico só existe porque há uma predisposição para tal num determinado momento. Assim, uma ação só acontece porque conta com uma dinâmica necessária para o seu desenvolvimento. Desse modo, não há nenhuma novidade nas ações extraordinárias, apenas houve um conjunto de elementos que favoreceu o seu curso. Tudo o que existe é a manifestação da capacidade humana em seu modo de agir, pois a mente humana é sempre capaz de idealizar e realizar. Por essa razão, cada momento histórico produz os diversos fenômenos que lhe são peculiares e únicos, não se repetindo em outros períodos. Tudo está interligado. Não há fato isolado sem que haja um fator externo que o influencie.

Por isso, acredito na importância de revisitar o passado, não apenas para extrair dele as lições que as experiências humanas foram capazes de nos legar, mas por achar que existe uma relação entre o que foi vivido e o que acontece na atualidade. Ao mesmo tempo penso que

revisitar o passado, metaforicamente, é como contemplar a pintura de uma tela de obra de arte da qual só se pode fazer uma interpretação mental, sem com isso mudá-la. Portanto, a historiografia é uma expressão subjetiva dos fatos históricos, uma vez que não se muda o que já foi feito. Por isso na narrativa histórica há sempre as marcas da subjetividade de quem a produziu, mesmo com todo o esforço de objetividade e de aproximação com a verdade dos fatos.

No que se refere à escrita da história, Bloch (2002) esclarece que o passado não é objeto da ciência, mas ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida deveria ser jogada. Ele assevera que cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis. Mas, ainda segundo esse autor, a ignorância do passado poderia prejudicar o conhecimento do presente, comprometendo, inclusive a própria ação no presente.

Ressalto que a partir desses ensinamentos é possível compreender a importância de se conhecer o passado e a sua possível relação com o presente, não como um processo linear, mas como uma possibilidade de perceber a conexão existente entre o que foi vivido e o seu porvir. Não há como mudar o passado e tudo o que ele foi capaz de produzir em termos de bens materiais, crescimento humano, frustrações, disputas de classes, lutas pelo poder, visão de mundo, ideologia e tantos outros aspectos. Destarte, é possível mudar o presente que certamente produzirá em cada ser humano uma nova realidade em todos os campos da vida humana.

Assim sendo, o presente trabalho é uma tentativa de construir um conhecimento sobre algumas ações desenvolvidas pelos sujeitos no campo da história da educação. No caso em tela, embora a instituição tenha funcionado desde o ano de 1960 com a primeira turma do ginásial e encerrado suas atividades de ensino no ano de 2004, demarqueei como recorte temporal o período em que esteve em vigor a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Tal recorte justifica-se pelo fato de que a partir da referida lei, aconteceram mudanças significativas na educação básica brasileira, tais como a integração do antigo primário ao ginásial transformando-se em 1º grau; a obrigatoriedade da educação profissional em nível de 2º grau nos estabelecimentos de ensino, dentre outras. Em se tratando de formação docente, através dessa lei o antigo Curso Normal passou a ser apenas uma habilitação para o magistério em 2º grau, conforme sentença Saviani (2009), com todas as implicações que isso representava. Além do aspecto meramente legal, é nesse período em que se observa um maior crescimento da instituição no que se refere

ao quantitativo de alunos matriculados no 1º grau, no Curso Normal e Estudos Adicionais. Com o advento da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que passou a exigir a formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica, embora ainda fossem ofertados os cursos supracitados no GVT, houve um declínio do número de alunos, caracterizando-se como uma das possíveis causas para o fechamento da escola.

Portanto, estudar esse período significa observar as principais transformações ocorridas, de modo especial as referentes ao desenvolvimento do Curso Normal e Estudos Adicionais. Isso porque, considerando o recorte temporal acima citado, identifiquei lacunas na historiografia da educação cearense e nacional a respeito da efetivação de tais cursos. Portanto, com a produção desse conhecimento, acredito estar contribuindo para o registro historiográfico da educação e da formação de professores do estado do Ceará, tendo por base a interrelação existente entre os acontecimentos de uma realidade singular e um contexto mais global, percebendo as suas diversas nuances.

É imperioso dizer que embora identificando essas lacunas especificamente relacionadas ao Curso Normal e Estudos Adicionais no período de sua transformação em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), existem na atualidade relevantes trabalhos no campo da história da educação cearense.

Em estudo realizado sobre a historiografia da educação cearense, Montenegro (2002) constatou que, em tempos mais recuados, a história da educação no estado não era tratada com uma visão geral e adensada dos diversos períodos, mas sim em perspectivas aligeiradas, apontando para sínteses frágeis ou simplificadas. Todavia, essa realidade está sendo mudada atualmente, tendo em vista as significativas produções acadêmicas realizadas sobre a temática nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades cearenses.

Nesse particular destaco a intensa produção do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME), linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O núcleo tem empreendido esforços para produzir trabalhos sobre a história e a memória da educação com diferentes visões, rompendo a barreira da perspectiva tradicional, ao pesquisar temas que vão além da educação formal. Por isso, Rodrigues (2013, p.13) sentencia que “a história da educação que é feita no NHIME pode ser explicativa, narrativa ou compreensiva, pode situar-se no campo da história social, da história cultural, da micro-história, da história oral, da teoria da história, da história da arte”. Com isso observa-se a amplitude das vertentes historiográficas que permeiam a produção das pesquisas realizadas

por seus integrantes, contribuindo de forma significativa para o registro historiográfico das ações educacionais no estado do Ceará.

Posso dizer que o meu envolvimento com o objeto da pesquisa e, mais precisamente, com a temática da formação de professores se deu quando aos 15 anos de idade fui atuar na profissão de docente. Naquele momento, 1988, já havia concluído a 8ª série do 1º grau. Por isso participei de uma seleção promovida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Itapiúna/CE para ser professora da 4ª série. Fui lecionar no Grupo Escolar Antonio Correia de Araújo, localizado em Barra Santo Antonio, zona rural do município, lugar onde nasci. Era, portanto, uma professora sem a formação adequada para assumir a função. Porém, dada a carência de pessoas com maior nível de escolaridade no lugar, assumi essa responsabilidade.

Esse foi um grande desafio porque era apenas uma adolescente, sem o devido preparo para assumir uma sala de aula. Tinha em sala alunos bem mais velhos do que eu, uma vez que naquele período havia bastante distorção de idade/série, denunciando assim, a precariedade do ensino público para os menos favorecidos. Contudo, naquele período parecia não haver tanta exigência com a formação de professores e com o desenvolvimento da profissão, pelo menos na realidade dos municípios interioranos, em particular nas escolas públicas. Em estudo realizado por Werebe (1970) ela constatou que a qualificação dos professores primários era muito insatisfatória, pois no ano de 1959 apenas 52% eram normalistas. Essa realidade parece não ter mudado muito, pois embora se tratando do final da década de 1980 havia ainda um grande número de professores leigos nos municípios do interior do estado do Ceará.

Desse modo, bastava dominar minimamente os conteúdos correspondentes às séries em que se ia ensinar, seguir o livro didático determinado pelos órgãos superiores de educação e dominar a sala com certa disciplina. O plano de aula muitas vezes já vinha pronto da Secretaria de Educação, em material mimeografado, inclusive as avaliações. Assim, era apenas mera executora das tarefas docentes, embora tentasse realizar alguma reflexão e contestação sobre a realidade vivida. Não contestava exatamente os aspectos didáticos e pedagógicos, mas as condições de trabalho e salários.

Compreendo que a sala de aula é um grande laboratório de aprendizagem para a profissão docente, porque, conforme sentencia Tardif (2014), o saber dos professores está relacionado com a sua experiência de vida e com a sua história, mas também com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso acredito na importância de uma boa formação, pois ela pode oferecer as condições necessárias para uma reflexão sobre a prática.

Outro fator que evidencia o meu envolvimento com o objeto da pesquisa é o fato de ter cursado o Normal no final da década de 1980, entre os anos de 1988 e 1990, embora não fosse o curso de 2º grau que desejasse fazer. Meu desejo mesmo era cursar o científico ou propedêutico para poder fazer o vestibular. Contudo, como já lecionava a 4ª e 5ª séries do 1º grau, tive que cursá-lo. Portanto, realizar uma pesquisa em uma instituição que ofereceu o Curso Normal ajuda a compreender também a minha trajetória de formação docente nessa etapa de ensino. É como fazer um movimento de lembrar o passado com os olhos da maturidade que tenho no presente e entender melhor as situações, ressignificando o percurso das minhas ações enquanto estudante e profissional da educação.

Fiz o 1º ano do 2º grau na escola em que havia estudado desde a 4ª série, o Centro Educacional Nossa Senhora da Conceição pertencente à Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC), que por esse período passou a fazer parte da rede pública municipal de ensino. Esse 1º ano era considerado como de formação geral, sendo basilar para dar prosseguimento às outras séries do 2º grau, tanto na versão profissional, como no científico ou propedêutico.

Pela razão já exposta, fui cursar as séries correspondentes ao Curso Normal na Escola de 1º e 2º Graus Franklin Távora, pertencente à rede estadual de ensino. Esse curso foi levado para a escola pela professora Marilene Campelo Nogueira que residia em Aracoiaba. Não sei as suas motivações e nem os trâmites legais para tal feito. O que ouvia falar à época era que se tratava de uma espécie de anexo da Escola de 1º e 2º Graus Almir Pinto de Aracoiaba. Talvez por isso no meu certificado não conste o nome da escola Franklin Távora, mas o da Escola Municipal Hermenegildo Rocha Pontes, da cidade de Mulungu, também situada no Maciço de Baturité. Isso porque a escola Franklin Távora não possuía credenciamento junto ao Conselho de Educação do Ceará (CEC) para ofertar essa etapa de ensino. Assim, os alunos que concluíram o 2º grau naquele período necessitavam de uma validação de seus estudos por uma instituição credenciada. O fato de a escola da cidade de Mulungu ter validado os certificados dos concludentes, se deu porque à época trabalhava como Secretário de Educação de Itapiúna o senhor João Batista Queiroz da Silva, que também era diretor daquela instituição e facilitou os trâmites legais.

Naquela época não tinha a maturidade para compreender essas questões, mas já me inquietava com a fragilidade, deficiência da educação e formação de docentes. Na verdade essa é uma questão que me inquieta até hoje, pois reconheço a complexidade dos processos formativos.

Todo o meu envolvimento diário com as questões educacionais enquanto professora e posteriormente gestora incitou-me o desejo de tentar compreender melhor os fenômenos educativos. Assim sendo, através dos meios acadêmicos direcionei minhas pesquisas para os temas relacionados à educação e à formação de docentes.

Para dar continuidade aos estudos fui cursar licenciatura em História entre os anos de 1993 a 1997. No curso de História não debrucei minhas atenções para a temática da educação. Pesquisei sobre o crescimento de igrejas evangélicas nos anos de 1990 na cidade de Quixadá/CE, local onde fiz a graduação na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), que é uma unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Porém, já na Especialização em Gestão Escolar, cursada na UECE no ano de 2003, propus um projeto de pesquisa para investigar as diferenças nos processos de ensino e aprendizagem das escolas públicas e privadas do município de Itapiúna, município situado na região do Maciço de Baturité.

Dando prosseguimento aos estudos fiz uma dissertação de Mestrado em Educação no PPGE da UFC, concluída no ano de 2010. Naquela oportunidade investiguei como ocorreram os processos formativos de professoras leigas da cidade de Itapiúna. Minha motivação em realizar a referida pesquisa se deu pelo fato de ter, em certa medida, vivenciado a realidade de ser professora sem a devida formação inicial para o exercício da profissão, além de estudar com professoras ditas leigas.

Ao buscar fontes escritas relacionadas à história da educação na região do Maciço de Baturité, de modo particular sobre a formação de professores, tive bastante dificuldade, pois quase não consegui encontrar material escrito. Isso me instigou a continuar as atividades de pesquisadora da história e da memória da educação do Ceará, tendo como referência essa região, dada a minha relação de proximidade com o lugar.

Compreendo que a escrita é uma importante ferramenta no campo da história, porque possibilita o registro das ações humanas, fazendo com que sirva de fonte para novas interpretações sobre o passado, uma vez que pode ter maior durabilidade do que outros tipos de fontes. Abordo como novas interpretações sobre o passado por compreender que, em conformidade com as ideias de Le Goff (2003, p. 25) “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante”. Portanto, todos os registros historiográficos são o resultado de um tipo de interpretação do historiador em um dado momento, sendo por isso um conhecimento provisório, sujeito a modificações a partir de novas descobertas.

Partindo dessa premissa, centrei minha proposta de pesquisa na temática da formação de professores enquanto um fenômeno histórico. Esta escolha se deu não apenas pela

familiaridade com o assunto, mas principalmente pelas inquietações relacionadas à complexidade dos processos formativos de docentes que sempre acompanharam minha trajetória de professora e pesquisadora.

Verificando as lacunas de estudos sobre o Curso Normal e Estudos Adicionais, no momento em que eles se tornaram apenas uma Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau (HEM), com o advento da Lei nº 5.692/71, propus-me a realizar a presente pesquisa.

Escolhi pesquisar sobre o Curso Normal e Estudos Adicionais na realidade do Ceará, a partir das experiências vivenciadas no GVT de Aracoiaba. Minha escolha justifica-se, não só pelo meu envolvimento com a temática da formação de docentes na Região do Maciço de Baturité, mas também pelo desejo de contribuir com um registro escrito da história e da memória da educação. Além disso, é importante dizer que essa instituição vivenciou alguns momentos fundamentais de transformação no que se refere à legislação educacional brasileira.

Durante o período em que foram realizadas suas atividades educacionais estiveram em vigor a LDB nº 4.024/61, a Lei nº 5692/71 e a Lei nº 9394/96. Minha hipótese é que esses acontecimentos interferiam no cotidiano escolar, associados a outros fatores, obviamente.

Posso dizer que minhas primeiras aproximações com a escola se deram quando ainda era bastante jovem em Itapiúna. Lá, via algumas jovens e senhoras das famílias mais abastadas saírem para estudar o Curso Normal no GVT de Aracoiaba, uma vez que no município não existia esse curso, o que me causava bastante curiosidade.

No ano de 2001 tive a oportunidade de trabalhar no município de Aracoiaba como professora da disciplina Ação Docente Supervisionada (ADS) do Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental em Áreas Específicas (1ª a 8ª séries), promovido pela Coordenadoria de Educação Continuada e a Distância (NECAD/CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED) da UECE. A disciplina consistia no acompanhamento de alunos que já eram professores da rede municipal de ensino, nas atividades de estágio, na construção de um projeto educativo e na produção de um memorial. Naquela ocasião tive uma aluna que trabalhava no GVT, o que me possibilitou uma visita àquela escola.

Em 2005, mais uma vez fui trabalhar em Aracoiaba como Coordenadora Pedagógica na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, pertencente à rede estadual de ensino. No Almir Pinto tive a oportunidade de conviver com alguns professores que haviam estudado no GVT, bem como conhecer pessoalmente o Dr. Salomão Alves de Moura Brasil, idealizador da instituição.

Quando estava cursando o mestrado participei de um grupo de pesquisa coordenado pelo meu orientador, professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, cuja proposta era fazer uma

catalogação das instituições de ensino na região do Maciço de Baturité. Por essa razão, o grupo de pesquisadores foi realizar uma entrevista com o Dr. Salomão, então proprietário do GVT e conhecedor da história da educação da região. Naquela oportunidade foram gravadas mais de três horas de conversa, cujo conteúdo foi muito útil para minha maior compreensão sobre os acontecimentos educacionais que envolviam a instituição e a história da educação no Maciço de Baturité.

Com base nas informações fornecidas pelo entrevistado e nas leituras sobre a sua autobiografia, produzi um artigo intitulado *Salomão Alves de Moura Brasil: a trajetória de um educador*, em parceria com os pesquisadores Elcimar Simão Martins e Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite. O trabalho foi apresentado em formato de comunicação oral e publicado nos anais do X Encontro Cearense de Historiadores da Educação (ECHE) e III Encontro Cearense de Geografia da Educação (ECEGE) no ano de 2011. Fiz ainda, em parceria com o pesquisador Elcimar Simão Martins, um capítulo de livro com o título *Ginásio Escola Normal Virgílio Távora: uma história de sonhos, saberes e relações de poder*¹.

Foi produzido também o artigo com o título *Ginásio Virgílio Távora: atuação no período da ditadura militar*, com os pesquisadores Elcimar Simão Martins e Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite sendo apresentado em formato de comunicação oral e publicado nos anais do XIII ECHE; III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação (ENHIME) e III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais (SINECGEO) no ano de 2014. Nesse trabalho discorreremos sobre algumas práticas educativas desenvolvidas na escola no período da ditadura militar, observando-se quais as influências desse momento histórico para o cotidiano da instituição.

Além disso, produzi em parceria com os pesquisadores Francisco Evandro de Araújo e Kamila de Alencar Matos um capítulo de livro denominado *Ações educacionais no Maciço de Baturité na seca de 1958: a fundação do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora de Aracoiaba e suas práticas educativas*². Nele fizemos algumas reflexões sobre o momento da fundação da escola, interrelacionando-o com os demais acontecimentos do contexto histórico da década de 1950, em particular, da grande seca que assolou o estado do Ceará no ano de 1958. A construção desse texto foi fruto da palestra por mim proferida no XIV ECHE e IV ENHIME no ano de 2015.

¹ VASCONCELOS, José Gerardo; DIÓRIO, Renata Rovaris; GONÇALVES, Flávio José Moreira. (orgs.). **Tribuna de Vozes**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

² SILVA JÚNIOR, Roberto; SILVA, Dogival Alencar da. (Orgs.). **História, Políticas Públicas e Educação**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

Todas essas aproximações favoreceram o desenvolvimento da pesquisa porque foram maneiras de adentrar nas diversas dimensões que circundam o cotidiano das atividades educativas de uma instituição escolar, uma vez que, como nos lembram Nosella; Buffa (2009, p.17), “os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação. Tais estudos privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos”.

Coaduno com tais ideias porque não acredito que os fenômenos históricos aconteçam de forma isolada, mas através das diversas ações que estão interligadas. Por isso, enfatizo sempre a expressão contexto histórico enquanto um conjunto de elementos que constitui um dado período de cada sociedade. Além disso, Nascimento; Sandano; Lombardi (2007, p. viii) sentenciam que “a instituição escolar é construída a partir da história dos homens, no processo pelo qual eles produzem socialmente as suas vidas”.

Desse modo, minha intenção ao estudar o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora não objetiva fazer uma exaltação e glorificação do passado da escola, mas perceber as várias nuances que permearam a sua existência enquanto instituição de formação docente. Por isso, considerei os aspectos relacionados à trajetória histórica da instituição, às legislações educacionais correspondentes aos diversos períodos históricos em que a escola desenvolveu suas atividades, de modo particular a Lei nº 5.692/71.

Dessa maneira produzi uma síntese sobre as etapas de ensino que eram desenvolvidas na instituição, dando maior relevo ao Curso Normal e Estudos Adicionais, enfatizando, a partir dos dados encontrados na legislação educacional, a forma como eram estruturados e as mudanças ocorridas ao longo da sua existência. Fiz algumas considerações sobre os componentes curriculares desses cursos e tentei observar a importância que tiveram para a formação de professores, bem como relatei sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola e os depoimentos de ex-alunos sobre seus processos formativos.

Portanto, ao estudar o GVT busquei compreender os processos formativos de docentes, pois embora sendo tema bastante investigado nos meios acadêmicos, há sempre um aspecto novo a ser desvendado em cada estudo. Nesse caso trouxe à baila como ocorreu o desenvolvimento do Curso Normal e Estudos Adicionais no momento em que foram transformados em apenas uma Habilitação Específica de 2º grau a partir de 1971. Saviani (2009, p. 147) sentenciam que “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. Assim, a formação de professores primários foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Compreendo como importante esse recorte porque, embora a escola tenha iniciado suas atividades voltadas para a formação de professores no ano de 1964, com a primeira turma do Curso Normal, portanto, sob a égide da LDB de 1961, é no intervalo da década de 1970 a 1990 que se tem um expressivo número de alunos fazendo esse curso. Por isso, deduzi que os processos formativos dos alunos foram influenciados pela Lei de 1971, o que justificou o estudo do Curso Normal enquanto Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau. Com o advento da LDB de 1996, a escola sofreu outra transformação, reduzindo-se, inclusive o seu número de alunos. Isso se deu pelo fato de que a lei determinava a exigência de uma formação superior para os professores da educação básica, muito embora admitisse a formação mínima nos cursos normais para docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Acredito que as mudanças nos processos de formação de docentes não estão associadas apenas aos ditames das leis, mas também a outros fatores ligados ao contexto maior da condição humana em cada momento histórico. Esses fatores podem ser as táticas utilizadas pelos docentes para superarem suas limitações, a invenção do cotidiano no dizer de Certeau (1998), que embora não tendo as condições ideais e desejadas em relação à formação e ao exercício profissional, conseguem fazer o que estão ao seu alcance, transformando as vidas dos outros e as de si mesmos.

Pude constatar isso ao fazer algumas incursões na literatura referente à formação de professores. Muito se tem produzido em relação à temática; são diversas as opiniões dos especialistas da área, o que torna difícil para o presente trabalho promover o estado da arte sobre isso. Mesmo assim, achei conveniente expor alguns posicionamentos de autores, especialmente os relacionados à história da formação de docentes pela aproximação que têm com o meu objeto de pesquisa. Tal exposição justifica-se por proporcionar um encadeamento ordenado do meu raciocínio relativo a presente tese.

Assim, pela revisão bibliográfica que fiz, constatei que a formação docente é tema bastante complexo porque se trata do modo como cada indivíduo vivencia e internaliza os valores, as práticas, as aprendizagens e as ideias que permeiam a sua profissão. Isso porque em conformidade com os ensinamentos de Nóvoa (1995, p. 25),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Nesse sentido, formar é um constante movimento entre o ser e o seu aprendizado, as vivências nos ambientes formativos, a relação com os outros e a absorção dos acontecimentos

em um dado período histórico. Não há como definir efetivamente um conceito único sobre formação docente.

Desde muito cedo passei a questionar sobre esse tema quando participava dos cursos de capacitação para professores. Naquelas ocasiões via os colegas, e a mim também, insatisfeitos com a realidade por acreditar que aqueles cursos que versavam sobre as teorias educacionais não nos ajudavam da forma como deveriam, para o nosso dia a dia na sala de aula. Talvez desejássemos que tudo já viesse pronto como se fosse uma receita que a ser aplicada corretamente produzisse os frutos desejados. Certamente esses pensamentos eram frutos das ideias de que a aprendizagem se resumia na apreensão dos conteúdos transmitidos, e por isso imaginava que os métodos e as condições de trabalho dos professores, as condições de vida dos alunos poderiam garantir essa aprendizagem. Hoje penso diferente e já sou capaz de perceber que o processo de difusão do conhecimento envolve uma infinidade de aspectos.

Obviamente não tinha maturidade para compreender o sentido da formação como uma possibilidade de reflexão sobre a minha prática docente, os problemas por mim enfrentados, a minha dimensão humana e profissional. Arroyo (2013) fala de uma humana docência ao compreender que não nascemos feitos, nascemos humanos, mas é preciso aprender a sê-lo. Portanto, ser professor não é apenas ser ensinante de disciplinas, mas construtores de novos conhecimentos, incentivadores do cultivo dos valores nobres que cada ser humano deveria vivenciar na relação com os seus semelhantes, propiciadores de mudanças da realidade.

Contudo, o que visualizo atualmente é uma falta de valorização do profissional do magistério e o descaso com a formação docente quando constato formas aligeiradas de se conseguir um diploma, os modismos na educação, dentre outros aspectos. É claro que isso não é um fenômeno recente, o que me deixa mais desapontada, pois a literatura da área está cheia de exemplos que denunciam o pouco caso que se faz da ação docente, da sua formação e da ausência do Estado em cumprir o dever de garantir uma educação de qualidade para todos.

Na presente investigação questionei **de que modo a instituição cumpriu o seu papel de formadora de docentes?** Fiz ainda os seguintes questionamentos: Como era o funcionamento do Curso Normal e Estudos Adicionais enquanto cursos de formação de professores para atuarem no 1º grau? De que forma ocorriam os processos formativos de docentes que faziam o Curso Normal e os Estudos Adicionais e quais as práticas educativas mais significativas desenvolvidas durante a formação? Qual a contribuição das experiências formativas vivenciadas na instituição escolar para a vida e atuação profissional?

Para responder a essas questões propus os seguintes objetivos: **Objetivo geral:** compreender a história do GVT e sua contribuição para a formação de docentes do 1º grau na região do Maciço de Baturité. **Objetivos específicos:** verificar como se desenvolveram o Curso Normal e Estudos Adicionais na instituição de ensino, enfatizando as mudanças ocorridas no período em que os referidos cursos funcionaram, de modo particular, as determinações da Lei nº 5.692/71; identificar, a partir das narrativas de professores que estudaram na instituição, como ocorreram seus processos formativos, tendo por base as práticas educativas desenvolvidas; evidenciar a contribuição da escola para as vidas e atuação profissional dos docentes que lá estudaram.

Cumprir esses objetivos fará compreender pelo menos algumas facetas que envolvem a formação de docentes e alguns acontecimentos educacionais, servindo para refutar a tese por mim proposta no início desse texto. Além do mais estarei contribuindo para a produção de outro conhecimento, pois pelos ensinamentos de Eco (1997, p. 32) “fazer uma tese significa aprender a pôr ordem nas próprias idéias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um objecto que, em princípio, sirva também para outros”. A meu ver é muito mais que isso porque na produção do conhecimento está explícita a marca da condição humana, os limites do desenvolvimento da pesquisa, as situações cotidianas que interferem na caminhada, os desejos, os sonhos e a esperança de que as ações possam contribuir para uma mudança efetiva no mundo ao nosso redor.

No percurso de minha pesquisa pude vivenciar situações deveras desafiadoras e adversas ao seu desenvolvimento. Mesmo assim, elas me auxiliaram a refletir sobre o próprio processo de conhecimento, que é também autoconhecimento, e sua produção, bem como sobre minhas ações no mundo. Isso me fez questionar o sentido de todos os esforços empreendidos para se alcançar um determinado objetivo.

Seguindo minha trajetória, para ordenar as minhas ideias, procedi metodologicamente da seguinte maneira: inicialmente fiz uma busca por fontes bibliográficas que me ajudassem a compreender o objeto da minha investigação. Essa busca se deu em livros, dissertações, teses, artigos científicos, anais de eventos e em sites oficiais na internet, tais como os periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Secretaria de Educação do Ceará (SECUC/CE), das bibliotecas de diversas universidades brasileiras, das revistas eletrônicas da área, dentre outras.

Severino (2016) ensina que no caso de pesquisa bibliográfica se adote um critério formal cruzando duas perspectivas, quais sejam: partir sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo, com ressalvas para os documentos clássicos. Desse modo, tem-se a heurística que é “a ciência, técnica e arte de localização e levantamento de documentos” (SEVERINO, 2016, p.143).

Na medida em que ia encontrando o material relativo à minha temática procedi com uma triagem para selecionar o que seria útil, em seguida realizei as leituras e fichamentos para sistematizar e fundamentar minhas argumentações. Isso porque em conformidade com Certeau (2002, p. 81) “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”. Nesse caso, as escolhas não foram aleatórias, mas intrinsecamente ligadas ao objeto de estudo, transformando-se em importantes fontes documentais. Além disso, as leituras dessas fontes me forneceram elementos essenciais para a pesquisa de campo.

O momento de recolha dos dados empíricos consistiu inicialmente numa visita à escola como campo de pesquisa. Minayo (2014, p. 201) entende por campo de pesquisa “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Assim sendo, meu propósito para aquele momento era ter as primeiras aproximações com a realidade empírica envolvente do meu objeto. Desse modo, fiz um reconhecimento da estrutura física atual da escola, gravei entrevistas com as proprietárias/herdeiras do estabelecimento, recolhi dados dos arquivos escolares e fotografias³ para melhor ilustrar os fatos. Isso posto, defini, a partir dos momentos de visitas em campo, os próximos passos da investigação.

Gamboa (2012) esclarece que a palavra ‘investigação’ vem do verbo latino *Vestigio* que significa ‘seguir as pisadas’, portanto, trata-se da busca de algo a partir de vestígios. Sendo assim, tentei perseguir-los para que pudessem me auxiliar na compreensão da pesquisa, realizando entrevistas com os sujeitos que vivenciaram seus processos formativos no GVT. Para isso, inicialmente elaborei um roteiro de entrevistas com base nas ideias de uma entrevista semiestruturada (MINAYO, 2014) por compreender que esse tipo de entrevista facilita a abordagem e, em certa medida, enfatiza as questões mais essenciais para o desenvolvimento da investigação.

³ As fotografias utilizadas no decorrer dessa narrativa pertencem, em sua maioria, ao acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos que ao postá-las em redes sociais, de modo particular no Facebook, autorizou-me usá-las.

Foram entrevistadas 09 (nove) professoras e 01 (um) professor. A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa se deu tendo em vista os seguintes critérios: primeiro, ser professor(a) que tivesse feito curso de formação docente na instituição pesquisada; segundo, ter ensinado ou ainda estar ensinando em escolas da educação básica na região do Maciço de Baturité. Esses critérios justificam-se pelo fato de necessitar compreender de que forma o GVT contribuiu para a formação de docentes da região.

Desse modo, foram entrevistados os seguintes professores⁴: Ana Maria do Nascimento (professora Ana Nascimento), Antonia Malaquias Braga de Paula (professora Antonia), Eugênia Maria de Castro e Silva Moura (professora Eugênia), Francisca Gomes Brito (professora Francinete), Maria Conceição Soares (professora Conceição), Maria de Cleofas Silva Souza (professora Cleofas), Maria dos Santos Lima da Silva (professora Dos Santos), Maria Helena Regis Rocha (professora Helena), Maria Meiryvan de Oliveira (professora Meiryvan) e Roberto Lopes da Silva (professor Roberto).

Feitas as entrevistas procedi com a transcrição e análise dos achados, fazendo um confronto com as outras fontes de pesquisa, como as referências bibliográficas e fontes documentais encontradas especialmente nos arquivos escolares. Promovi, portanto, análogo a Minayo (2014), uma espécie de triangulação de métodos qualitativos que consiste na análise das estruturas, dos processos, dos resultados, na compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e na visão dos atores sobre o processo, tentando construir um conhecimento específico sobre a realidade por mim revisitada, respeitando, sobremaneira, a historicidade humana.

Ao proceder assim, realizei um estudo de caso qualitativo, sem perder de vista a sua relação com um contexto maior. André (2013, p.97) assevera que “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”. De fato o estudo de caso dá a possibilidade de conhecer mais de perto uma dada realidade em sua concretude, porque torna mais próximos os detalhes que se pode descobrir no decorrer da investigação.

No que concerne aos referenciais teóricos basilares, eles estão explícitos ao longo do conjunto da narrativa que compõe o presente texto, pois foram usados como forma de

⁴ Optei, em comum acordo com o meu orientador e os sujeitos da pesquisa, em utilizar seus nomes verdadeiros e o modo como são conhecidos, uma vez que o conteúdo dos depoimentos não fere os princípios éticos de ninguém. Desse modo, utilizei os nomes pelos quais são conhecidos ao me referir a eles. O perfil de cada docente entrevistado está exposto no capítulo 04 (quatro).

fundamentar os achados da pesquisa, observando-se a relação existente entre a teoria e a prática.

Considero esse trabalho relevante pela contribuição que proporciona ao registro historiográfico da educação no estado do Ceará, pois mesmo partindo de uma realidade específica tentei perceber as interconexões existentes com o todo.

A tese foi organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro referente à parte **Introdutória** do trabalho.

O segundo capítulo intitulado **Elementos constitutivos da trajetória da pesquisa** traz um esboço sobre o percurso metodológico explicitando a sistemática da recolha dos dados; as estratégias de análise das informações encontradas, bem como uma breve caracterização do município de Aracoiaba e da região do Maciço de Baturité/CE, como *locus* da investigação.

O capítulo terceiro tem como título **O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora de Aracoiaba/CE**. Nele constam as principais informações sobre o GVT. Estão expressos alguns fragmentos biográficos do fundador da escola, sua trajetória histórica, as etapas de ensino lá existentes, bem como as possíveis motivações que desencadearam o fechamento da instituição.

O capítulo quarto denominado **A contribuição do GVT para a formação de professores no Maciço de Baturité/CE: narrativas docentes** evidencia os depoimentos dos docentes sobre os processos formativos por eles vivenciados enquanto estudantes do GVT. Está dividido em dois tópicos: no primeiro foram expostos os perfis dos professores entrevistados e no segundo as narrativas sobre os seus processos formativos, tendo por base os itens: o ingresso na escola; o Curso Normal e Estudos Adicionais; a formação e as práticas educativas e a contribuição do GVT para a vida e atuação profissional. Esses tópicos foram intercalados com as análises dos dados, tendo por base os referenciais teóricos que fundamentaram as informações empíricas descritas.

Por fim, na **Conclusão** fiz uma retomada das discussões produzidas no decorrer da tese, sintetizando os resultados da investigação. Tenho em mente que todo trabalho acadêmico deve ser uma janela aberta para outros questionamentos e possibilidades de novos estudos, de modo a impulsionar a produção de mais conhecimentos.

2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

“Não há um método único pelo qual se possa explicar como se constrói o conhecimento científico” (Paul Feyerabend).

Conforme explícito na epígrafe acima, não existe um único caminho para a construção do conhecimento. Assim sendo, compreendo por elementos constitutivos da trajetória da pesquisa os fatores que possibilitaram a construção do percurso investigativo. Tais fatores incorporam as estratégias metodológicas utilizadas, a sistemática da análise dos dados e os aspectos relacionados ao *locus* da investigação. As questões que nortearam a construção deste capítulo foram as seguintes: que estratégias metodológicas são adequadas para realizar a recolha de dados? De que modo proceder para a análise dos achados? Quais as características do *locus* da investigação?

Assim, este capítulo discorre sobre o percurso metodológico enfatizando-se as estratégias de recolha e de análise dos dados. Além disso, fiz uma breve caracterização do município de Aracoiaba e da região do Maciço de Baturité/CE como *locus* da investigação.

2.1 O percurso metodológico

A trajetória de uma pesquisa é construída por um conjunto de situações que orienta a produção de um determinado conhecimento da realidade. É um caminho que nunca é linear, mas entremeado por percalços configurados em desafios que impulsionam o desejo de alcançar o seu final e vislumbrar os resultados que o percurso possibilitou.

Sendo assim, vale salientar que a trajetória de uma pesquisa se inicia no momento em que se questiona sobre certo aspecto da realidade e se deseja compreender porque as coisas se tornaram o que são e não algo diferente. Essa busca não deve ser apenas um capricho para satisfazer as curiosidades pessoais, mas um propósito de contribuir para o avanço do conhecimento, afinal, “a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar” (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 7). Além disso, as ações só fazem sentido se contribuírem para o benefício do conjunto dos seres humanos.

Em se tratando de pesquisa científica, como assevera Minayo (1994, p. 17): “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Dessa forma, só faz sentido empreender esforços na construção de um

conhecimento se ele for capaz de revelar o modo como os sujeitos construíram suas ações, de forma que se possa aprender com as experiências vividas ou pelo menos refletir sobre elas no cotidiano. Isso porque “os atores da história são os seres humanos. A história não ocorre sem a ação destes” (BARROS, 2013, p. 103). Por isso, é cada vez mais necessário compreender as ações humanas para que o sentido da vida seja evidenciado.

Claro que apenas um trabalho acadêmico não será capaz de revelar as nuances da existência, mas cada conhecimento produzido é válido, na medida em que nele está empreendido um esforço humano para entender o sentido de cada coisa. No que tange ao percurso investigativo do presente trabalho, procedi metodologicamente conforme detalhado na sequência.

2.2 A recolha dos dados

Para a produção de um trabalho historiográfico a busca pelas fontes é uma ação imperiosa, porque segundo Barros (2011, p. 134) “a fonte histórica é aquilo que coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema. Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo”.

Inicialmente minhas estratégias de investigação se voltaram para a busca por fontes bibliográficas que pudessem auxiliar a minha compreensão sobre o objeto. Para isso, defini algumas palavras-chaves com o intuito de filtrar as informações sobre a temática e assim buscar livros, teses, dissertações e artigos científicos diversos. As primeiras palavras que me vieram à mente foram escola normal, cultura escolar, instituição educacional, currículo, ideias pedagógicas, práticas educativas, história da educação, formação de professores, legislação educacional, pesquisa científica em educação. Tratava-se de uma tempestade de ideias que, posteriormente, foram sendo mais bem organizadas e adequadas ao recorte do estudo, na medida em que a pesquisa avançava.

A partir dessas palavras passei a procurar livros impressos e digitais, teses e dissertações nos bancos de dados da CAPES, da BDTD, artigos científicos nos periódicos de renomes da área como a Revista Brasileira de Educação, a Revista Brasileira de História da Educacional, no indexador *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), nos anais de eventos da educação, de modo a construir um banco de dados. Os trabalhos digitais encontrados foram organizados em pastas de acordo com o assunto, para posterior leitura e fichamento dos textos. Fiz também o fichamento de diversos livros impressos.

No início da pesquisa tinha a convicção de que o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora tratava-se de uma escola normal nos moldes das existentes desde o século XIX. De fato a escola iniciou suas atividades de ensino voltadas para a formação docente sob a égide da Lei nº 4. 024/61, portanto, com características da escola normal de tempos atrás. Contudo, a partir de 1971, conforme constataram Fusari; Cortese (1989, p. 74), “a Lei 5692/71 transforma o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério”, passando a ser apenas mais uma habilitação em 2º grau. Desse modo, embora a escola mantivesse o seu nome original, passou a oferecer o Curso Normal e Estudos Adicionais em conformidade com a legislação educacional vigente.

Com essa constatação, mesmo tendo realizado a defesa do projeto de doutorado, mudei o foco da investigação, procurando enfatizar o Curso Normal também chamado de Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau e os Estudos Adicionais como complementação dessa habilitação. Com os Estudos Adicionais o professor podia ensinar até a 6ª série do 1º grau, já que o Normal só habilitava para atuar até a 4ª série primária, conforme já salientei na parte introdutória do texto. Na realidade, com os Estudos Adicionais os professores lecionavam até a 8ª série e, às vezes mesmo no 2º grau, dada a carência de professores habilitados.

A partir daí, passei a buscar referências bibliográficas que trabalhassem a temática do Curso Normal e Estudos Adicionais e constatei a escassez de trabalhos acadêmicos envolvendo esse tema no período correspondente a delimitação da pesquisa, principalmente no estado do Ceará.

Em minhas buscas consegui encontrar, dentre outros, os trabalhos de Araújo (2014), que discute as ideais de formação de professores nas escolas normais rurais do Ceará no período de 1930 a 1960; Araújo (2012) tratando da Escola Normal cearense a partir de uma perspectiva histórica e da prática docente no Estágio Supervisionado; Chagas (1980), estudo sobre o ensino de 1º e 2º graus, antes, durante e depois da Lei 5.692/71; Fusari (org.) (2002) que aborda o trabalho e a formação do professor de 1º grau; Mello (1998) discorrendo sobre o Magistério de 1º grau, enfatizando a competência técnica e o compromisso político que deve ter os professores dessa etapa de ensino; Nunes (2002) estudo sobre o Ensino Normal e a Formação de Professores; Pimenta; Gonçalves (1990) que fazem uma revisão do Ensino de 2º Grau e suas consequências para formação de professores, propondo novos modelos de formação e Werebe (1970) versando sobre as grandezas e misérias do ensino no Brasil com recorte temporal até os anos de 1960.

Encontrei ainda as seguintes teses: Frankfurt (2011) estudo sobre a Escola Normal até o momento em que a formação de professores de 1º grau passou a ser apenas uma Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau, a partir do advento da Lei 5.692/71, percebendo as práticas e apropriações no período de 1961-1981; Nagoro (2001) promove uma discussão a respeito das lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial; Sousa (2006), estudo que discorre sobre a regulamentação do trabalho docente no estado do Ceará na interface público/privado no período de 1942 a 1962; Silva (2009) estuda a Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950, enfatizando que ela foi palco de debates políticos e pedagógicos em meio às reformas da época; Silva (2011) versando sobre o Curso Normal de 1º ciclo na cidade de Assu/RN no período de 1951 a 1971.

Além das teses, encontrei as seguintes dissertações e artigos: Campêlo (2009) discorre sobre o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM), analisando as histórias de vida de jovens normalistas que estudavam em regime integral no Instituto de Educação do Ceará entre os anos de 1992 a 1995; Santos Filho (1986) aborda os princípios fundamentais da formação de professores de escolas de 1º e 2º graus; Silva (2008) discute os impasses e a tônica reformista na Escola Normal do Ceará; Tesser (1985) faz algumas reflexões sobre a formação do educador e Valduga (2005) aborda o processo de formação docente de professoras leigas de creches comunitárias no Rio Grande do Sul.

Também foram encontrados os seguintes documentos: Brasil (1946) Decreto-lei n. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946 que fixou a Lei Orgânica do Ensino Normal; Brasil (1972) Parecer n° 346/72 do Conselho Federal de Educação homologado em 06/04/1972 sobre o exercício do magistério em 1º grau e a habilitação específica de 2º grau; Brasil (1982) Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982 que altera dispositivos da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau; Brasil (1999) Parecer n° 01/99 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 29/01/1999, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio e Barroso; Mandarino (2006) Diálogo entre professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e professores universitários, que define a reorientação curricular do Curso Normal.

É oportuno esclarecer que os trabalhos relacionados são exemplos ilustrativos, no rol de todos os encontrados, com o propósito de demonstrar aqueles que mais se aproximam da minha temática de estudo e evidenciar que há escassez de trabalhos acadêmicos voltados especificamente para o Curso Normal e Estudos Adicionais, nos moldes da legislação educacional dos anos de 1970, que versa sobre o ensino de 1º e 2º graus e sua perspectiva

profissionalizante, sobretudo, no estado do Ceará. Portanto, não se trata de um esforço para fazer o estado da arte sobre a temática, mas demonstrar as lacunas existentes.

Essas lacunas, de início, me causaram certa angústia. Sendo assim, dado que as percebi, recorri a outras fontes para tentar descobrir os aspectos que não estão escritos sobre a formação de professores na modalidade Normal. Dentre elas, busquei os relatos orais de sujeitos que vivenciaram seus processos formativos docentes através dessa modalidade no GVT para poder, a partir desses depoimentos, confrontar com as outras informações já disponibilizadas sobre a temática.

Concordo com as ideias de Ferreira; Amado (2006) para quem o uso sistemático do testemunho oral possibilita esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma, colaborando para a produção historiográfica dos acontecimentos. Nessa mesma direção, Rodrigues (2007, p.73) informa que “as fontes orais têm a vantagem da interatividade”, por isso elas são valiosas.

Outra fonte a que recorri foram os arquivos escolares, tais como os referentes à quantidade de alunos da escola, livros de atas de colação de grau, diários de classe, livros de rendimento escolar, registro da escola, modelos de certificados e históricos escolares, Estatuto da Associação dos Educadores de Aracoiaba (entidade mantenedora do GVT), Regimento Interno, relação de servidores, fotografias que ilustram os momentos diversos vivenciados na escola, dentre outros. Os arquivos escolares são fontes riquíssimas que devem ser consideradas pelo pesquisador, uma vez que, além de conservar documentos, precisam ser investidos de uma aura simbólica, de modo que gerem vínculo afetivo entre presente e passado (SOUZA; VALDEMARIM, 2005).

Prosseguindo o percurso investigativo, concomitante à revisão bibliográfica, realizei a pesquisa de campo propriamente, pois conforme asseguram Ghedin; Franco (2011, p. 27) “no conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução”.

Vale ressaltar que esse é um momento especialmente rico de significados, porque foi no contato com a realidade que pude descobrir os fatos que não constam nos livros e desse modo, desconstruir as verdades prontas, assim construir e reconstruir com os outros sujeitos, outros sentidos e registros dos fatos. Dessa forma, a pesquisa de campo possibilitou uma reorientação do meu olhar sobre os acontecimentos, deu as pistas que deveria seguir. Nesse sentido, é “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.26), portanto, trata-se de um movimento de idas e voltas, de encontros e desencontros, de desafios e superações.

Embora já conhecesse o prédio onde funcionou o GVT, uma vez que fica localizado ao lado da CE-060, rodovia que liga o município de Aracoiaba à cidade de Fortaleza, pela qual sempre passo em minhas viagens do interior à capital e vice-versa, senti a necessidade de conhecer melhor o seu interior.

No ano de 2015, mais precisamente no dia 11 de setembro, acompanhada pelas professoras dona Eugênia e Rose Mary Santana Matos, proprietárias/herdeiras da escola, fiz a primeira visita ao local. Vale ressaltar que ambas me acolheram muito bem e se dispuseram a fornecer as informações de que necessitava. Portanto, naquele momento me foi apresentada toda a estrutura física da escola. À medida que ia sendo apresentada conversamos sobre o funcionamento da instituição, conversa que foi gravada com a permissão das mesmas, cujos fragmentos estão sendo colocados no conjunto da narrativa que compõe o presente texto.

Essa etapa foi de fundamental importância porque possibilitou um maior conhecimento sobre a instituição e direcionou os próximos passos que deveria seguir. Assim, o passo seguinte da pesquisa empírica foi realizar entrevistas com alunos que haviam feito o Curso Normal e Estudos Adicionais na escola. *A priori*, defini como critério principal para a escolha dos sujeitos, o fato de serem alunos do GVT que atuassem como docentes da educação básica em Aracoiaba na atualidade. Contudo, seguindo as orientações da banca examinadora da defesa do projeto de tese, redefini esse critério, estendendo a escolha para outros docentes que já não estivessem mais em sala de aula no momento atual, mas que estudaram na instituição e exerceram seu ofício de professor em décadas anteriores.

Com isso em mente, passei a me preparar para os momentos de entrevistas com os docentes. Coaduno com os escritos de Rodrigues (2007, p. 133) ao afirmar que a

“entrevista é uma técnica de coleta de informações de uso universal em ciências sociais, isto é, psicólogos, sociólogos, pedagogos, antropólogos, historiadores, enfim, todos os ramos da pesquisa social fazem uso dessa técnica”.

Desse modo, ela é um instrumento valioso para quem pesquisa temas que envolvem as ações e relações humanas, como é o caso por excelência da educação.

Partindo dessa premissa, elaborei um roteiro preliminar para entrevistar os professores. Nele fiz um cabeçalho com o propósito de conseguir informações que auxiliassem a estruturar o perfil de cada docente entrevistado. Logo após o preâmbulo construí 10 (dez) questões relacionadas aos processos formativos e profissionais dos docentes. Esse roteiro serviu como guia para orientar minha fala na hora do encontro com os sujeitos, para que não perdesse o foco da pesquisa. Portanto, em conformidade com Minayo (2014), realizei entrevistas

semiestruturadas, pois elas facilitam à abordagem e enfatiza as questões mais essenciais para o desenvolvimento da investigação.

Embora tenha utilizado o quantitativo de questões no momento das entrevistas com os docentes, centrei a atenção em 04 (quatro) itens que julgava essenciais para a argumentação da tese proposta, o ingresso do docente na instituição de ensino para visualizar os diferentes períodos históricos e os acontecimentos que os marcaram; as lembranças relativas ao Curso Normal e Estudos Adicionais para identificar as principais características dos mesmos e o sentimento dos docentes sobre os cursos; os aspectos relacionados à formação e às práticas educativas e a contribuição do GVT para a vida e atuação profissional de cada docente.

Os depoimentos sobre esses itens foram sistematizados no capítulo 04 (quatro) que se refere às narrativas dos docentes sobre seus processos formativos. Esclareço que as demais informações colhidas nas entrevistas foram valiosas e colocadas no decorrer do texto de acordo com a adequação do que se estava argumentando.

Feito esse momento de preparação para a pesquisa de campo passei a marcar as entrevistas com os docentes, a partir de contatos telefônicos e de visitas às suas residências ou locais de trabalho, conforme ia definindo os nomes das pessoas a ser entrevistadas.

A primeira entrevista aconteceu no dia 29/08/2016 com a professora dona Eugênia, no período da manhã. Fui prontamente recebida em sua residência, e como já havia feito contato telefônico marcando a data da visita, ela produziu um texto manuscrito sobre suas lembranças a respeito da história da educação em Aracoiaba. Esse texto continha informações esclarecedoras para a compreensão inicial do objeto de pesquisa.

A conversa durou 01h14m (uma hora e 14 quatorze minutos). Na oportunidade, além das várias informações que obtive sobre a escola e os processos formativos vivenciados por ela, foram mostrados cadernos com anotações, desenhos, trabalhos manuais com agulhas que fazia no tempo de estudante. A partir da entrevista com dona Eugênia, foi possível saber parte dos nomes de alguns alunos que estudaram no GVT e que atuaram como docentes em Aracoiaba. De posse desses dados, passei a procurá-los para saber a possibilidade de conceder entrevistas e dessa forma contribuírem com o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse mesmo dia, no período da tarde, entrevistei a professora Meiryvan. Como já a conhecia, pois trabalhamos juntas na Escola de Ensino Médio Almir Pinto de Aracoiaba, sabia que ela havia estudado no GVT. Por isso, marquei a visita por telefone e fui recebida no Almir Pinto, onde ela exercia, no momento da entrevista, o cargo de diretora. O encontro durou 58m40s (cinquenta e oito minutos e quarenta segundos) de conversa gravada, porém, passamos mais tempo juntas porque naquela oportunidade aproveitei para rever a escola,

encontrar pessoas do meu convívio, perceber as mudanças realizadas e conversar sobre outros assuntos. Acredito que uma entrevista é muito mais do que um momento formal com o objetivo da produção de um trabalho acadêmico. Ela é um encontro entre humanos, sendo permeada por emoções, percalços e desafios.

A terceira pessoa que entrevistei foi a professora Cleofas no dia 01 (primeiro) de setembro de 2016 no final da tarde. Fui recebida na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, onde ela exerce a função de coordenadora pedagógica. A conversa durou 50m27s (cinquenta minutos e vinte e sete segundos) e foi possível perceber a alegria de cada lembrança relacionada ao tempo de estudante do GVT, os ensinamentos da escola, a comparação feita com os dias de hoje.

No dia 13 de setembro de 2016 fiz uma entrevista com o professor Roberto. Ele foi o único homem que entrevistei. Soube que cursou o Normal através da conversa com dona Eugênia. Com essa informação, achei que seria interessante entrevistá-lo porque seria uma voz masculina falando sobre suas vivências no Curso Normal, uma vez que a predominância era de mulheres.

O professor Roberto é esposo da professora Meiryvan. Através dela obtive o seu contato telefônico e marquei a entrevista. Fui recebida em seu local de trabalho, na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Bento, na localidade de Caninhas, zona rural do município de Aracoiaba, onde ele exercia a função de diretor naquele momento. Lá conversamos 31m52s (trinta e um minutos e cinquenta e dois segundos), momento em que foram lembradas suas experiências enquanto aluno do GVT, bem como seus desafios como gestor da escola.

A quinta entrevista foi com a professora Conceição. Ela ocorreu no dia 16 de setembro de 2016, momento em que realizei uma visita de campo no GVT, juntamente com o meu professor orientador Luís Távora Furtado Ribeiro e demais pesquisadores integrantes do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE). Esse grupo está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e tem o propósito de fomentar o debate acadêmico referente à área da educação, prioritariamente no estado do Ceará e promover produções em conjunto relativas à temática. Por essa razão, visitamos tanto o GVT, em Aracoiaba, como o Mosteiro dos Jesuítas, em Baturité, escola apostólica, cuja construção teve início no ano de 1922 e conclusão em 1927, tendo sido referência em educação para a elite do estado.

Para essa visita fiz um contato inicial com as professoras Rose Mary e dona Eugênia que prepararam previamente a escola para nos receber. A professora Rose Mary não pode

estar presente no dia, mas fomos muito bem acolhidos pela dona Eugênia, que havia, inclusive solicitado a presença da professora Conceição para também nos acompanhar e prestar as informações necessárias à medida que íamos vendo o acervo existente na escola. Como vim um dia antes dos demais colegas para poder recebê-los na escola, acabei chegando mais cedo, ocasião em que fui recepcionada pela professora Conceição. Ao vê-la explicar sobre a história da escola e ao saber que ela tinha sido aluna de lá e professora do município, propus entrevistá-la enquanto a equipe de pesquisa chegasse. Fui prontamente atendida. Nossa conversa durou cerca de 21m00 (vinte e um minutos). Embora tendo sido pouco tempo, devido à chegada da equipe, foi possível recolher as informações necessárias para o meu trabalho. Depois, mantive contato telefônico para obter mais dados. Isso demonstra que uma pesquisa de campo, embora siga um roteiro prévio de trabalho, não acontece exatamente conforme o planejado, pois é preciso considerar as circunstâncias e as oportunidades.

Prosseguindo o trabalho de campo, no dia 19 de setembro de 2016 entrevistei a professora Ana Nascimento. A entrevista ocorreu no período da manhã em sua própria residência, conforme contato prévio via telefone. Gravei mais de uma hora de conversa, pois à medida que conversávamos, ia vendo os troféus que recebeu como escritora, alguns livros de sua autoria e trabalhos de pintura feitos por ela. Na oportunidade fui presenteadada com o livro *Nuances do Caminho* de sua autoria.

Cada entrevista é um momento singular, porque o que ocorre não é apenas uma troca de informações formais, mas de energias, de sentimentos, lembranças, esperanças. Nessas ocasiões se fala da vida, dos seus desafios, das doenças, dos problemas familiares, das expectativas. Há uma empolgação, um desejo de ser ouvido. Por isso o pesquisador precisa ter a sensibilidade de ouvir e a ética de preservar o que não pode ser revelado, respeitando o desejo do colaborador. Isso porque, como assevera Minayo (2014, p. 24) “o universo da investigação qualitativa é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelo sujeito que as vivenciam”.

No mês de novembro de 2016 entrevistei as professoras Dos Santos e Francinete. A entrevista com a professora Dos Santos ocorreu no dia 05 de novembro de 2016 no período da tarde em sua residência em Aracoiaba. Antes desse dia fiz uma visita à sua casa para saber de sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Já conhecia a professora Dos Santos desde o ano de 2001 quando tivemos a oportunidade de realizar um trabalho juntas ao ministrarmos a disciplina ADS num Curso de Formação Específica para Docentes de 1ª a 8ª Séries, ofertado pela UECE aos professores da rede municipal de ensino de Aracoiaba, conforme já explicitarei antes.

O meu conhecimento com a maioria dos sujeitos entrevistados facilitou o acesso a eles e possibilitou ficar mais a vontade em expor o objetivo da pesquisa e conseguir que cada um deles me atendesse prontamente, tanto em suas residências, como em seus locais de trabalho.

Naquela tarde do dia 05 de novembro de 2016 entrevistei a professora Dos Santos. Infelizmente, dada a uma falha técnica, quando concluímos a conversa, percebi que a mesma não havia sido gravada. Contudo, como estava com o formulário contendo o roteiro da entrevista em mãos, solicitei que a professora respondesse por escrito para recuperar parte do que conversamos. Desse modo, ao expor seus depoimentos, considerei apenas o que foi escrito pela professora.

No dia 16 de novembro de 2016 foi a vez de entrevistar a professora Francinete. Naquela ocasião fazia uma visita à secretaria do GVT para ter acesso aos arquivos escolares. A professora é responsável pela secretaria da escola, pois embora não estando mais funcionando, vez por outra aparecem alunos solicitando documentação dos anos em que estudaram lá e são atendidos pelas proprietárias//herdeiras do estabelecimento e pela secretária escolar. Ao explicitar o objetivo daquela visita fui muito bem recebida, pois além de ver o acervo que lá existe, a professora se prontificou em responder o formulário que elaborei com o propósito de identificar a quantidade de alunos que cursaram o Normal e Estudos Adicionais durante o tempo em que a escola funcionou. Deixei com ela o formulário e combinei o dia de pegá-lo.

Como a professora atuou como docente da rede municipal, inclusive havia sido minha aluna da disciplina ADS, solicitei que me concedesse entrevista a respeito do seu tempo de estudante no GVT. Assim, gravei 48m09s (quarenta e oito minutos e nove segundos) de informações, versando sobre as vivências de seus processos formativos na escola e sua atuação profissional.

Nem todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2016 conforme havia previsto, dadas às circunstâncias diversas, uma vez que é necessário se adequar à disponibilidade de cada colaborador. Desse modo, as professoras Antonia e Helena foram entrevistadas no ano de 2017, fechando assim o quantitativo de 10 (dez) sujeitos colaboradores da pesquisa.

A entrevista com a professora Antonia ocorreu na tarde do dia 15 de maio de 2017 em sua residência em Fortaleza. Não conhecia a professora, porém, ao fazer uma visita no dia 13 de janeiro de 2017 à biblioteca da SEDUC/CE para tentar encontrar alguns dados referentes ao objeto de investigação, fui recebida pelo professor Paulo que é seu filho. Quando expus o objetivo para estar ali, ele falou que a sua mãe havia sido aluna do GVT e também tinha sido professora, então, ventilei a possibilidade dela participar da pesquisa como colaboradora. Ele

me concedeu o número do telefone dela e passamos a nos comunicar para combinarmos o momento oportuno para nos encontrarmos. Dados vários acontecimentos de ordem pessoal tanto de minha parte, quanto dela, só foi possível realizar a entrevista na data supracitada.

Fui recebida em sua residência e nossa conversa se estendeu por mais de duas horas, embora a parte gravada tenha sido apenas de 38m38s (trinta e oito minutos e trinta e oito segundos), pois os outros assuntos conversados, mesmo tendo relação com a educação, abrangeram aspectos pessoais.

Por fim, entrevistei a professora Helena no dia 29 de outubro de 2017 em sua residência em Aracoiaba. Já a conhecia na ocasião em que fui trabalhar no município como coordenadora pedagógica na EEM Almir Pinto em 2005. Lá tive a oportunidade de conviver com a sua filha Hilana que era professora da escola, o que fez estreitar as nossas relações. Tive conhecimento que a professora Helena havia sido aluna da primeira turma do Curso Normal do GVT, portanto, achei que seria interessante escutar suas narrativas a respeito dessa experiência. A princípio fiz contato com a sua filha Hilana, mas devido a um problema de saúde da professora Helena, só foi possível realizar a entrevista na data supracitada.

O encontro se deu em sua residência no período da manhã. Ela já estava me esperando e mostrou carinhosamente alguns de seus escritos. Dentre eles estão uma homenagem aos 50 (cinquenta) anos do GVT, que foi lida durante a solenidade comemorativa do seu Jubileu de Ouro ocorrida em 31 de maio de 2008; e uma homenagem póstuma ao Dr. Salomão datada de 18/05/2009, dia de seu falecimento. Ao ler os escritos percebi que algumas informações neles contidas poderiam ser úteis à pesquisa, por isso solicitei que me fosse concedida uma cópia, no que fui prontamente atendida. Logo após esse momento inicial, comecei a entrevista e gravei 31m47s (trinta e um minutos e quarenta e sete segundos) de conversa, fechando assim o ciclo de recolha dos depoimentos orais.

O conjunto das entrevistas gravadas teve a duração de 6h19m37s (seis horas, dezenove minutos e trinta e sete segundos). Após esse momento, procedi com as transcrições, que em sua maioria ocorreu ainda no ano de 2016. Depois fiz a revisão das transcrições para melhorar a estrutura do texto escrito, sendo fiel ao conteúdo das falas.

Com base nas informações das entrevistas elaborei um modelo de quadro síntese para especificar o perfil de cada professor participante da pesquisa. Além disso, fiz uma carta encaminhando os textos transcritos e revisados e esclarecendo outros procedimentos relativos ao andamento da pesquisa, assim como uma declaração de cessão que deveria ser assinada por cada professor para eu poder utilizar suas falas no trabalho. Depois, fui pessoalmente ao encontro desses professores para mostrar-lhes o que havia produzido em relação à

sistematização de suas falas e colher as assinaturas para poder utilizá-las em minhas produções.

Dando prosseguimento ao trabalho, passei a buscar documentos e informações que me auxiliassem na sua construção. Senti a necessidade de procurar algumas instituições que trabalhassem com a educação para tentar encontrar livros, dados estatísticos e outros documentos relativos à minha temática, uma vez que meu entendimento era de que as fontes utilizadas não se limitassem apenas aos depoimentos orais e aos arquivos da escola.

Realizei no dia 11 de janeiro de 2017 uma visita à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CREDE), órgão ligado à SEDUC, situada em Baturité para tentar conseguir dados estatísticos relativos à educação da região do Maciço. Lá fui muito bem recebida pela técnica Maria Queila de Araújo que me mostrou o site da SEDUC/CE onde constam todas as informações relacionadas à quantidade de alunos, de escolas ativas e inativas, de professores, etapas de ensino, reprovação, aprovação, etc. Porém, esses dados estão digitalizados a partir do ano de 2007 até 2016. Como o recorte temporal da investigação se reporta a um período histórico anterior a esse, senti a necessidade de continuar minhas buscas para tentar conseguir mais informações do período correspondente, embora as obtidas na CREDE tenham sido de grande valia para compreender o cenário da educação da região num contexto mais atual.

Fui à SEDUC/CE no dia 13 de fevereiro de 2017. Minha intenção era ir à biblioteca lá existente para tentar encontrar alguns livros ou outros documentos relacionados ao Maciço de Baturité e ao Curso Normal e Estudos Adicionais, uma vez que ela é o órgão por excelência da educação básica no estado. Já havia recorrido aos serviços da biblioteca de lá quando estava realizando minha pesquisa de mestrado e consegui um importante material à época. Por isso, imaginei que encontraria também agora. Contudo, embora tenha sido muito bem recebida pelo professor Paulo e demais servidores, quase não encontrei dados. Na primeira visita a biblioteca estava fechada, pois em sua sistemática de trabalho, há um dia reservado para atendimento externo. Porém, como tenho contatos pessoais com outros técnicos da instituição, consegui agendar uma nova visita.

A segunda visita se deu no dia 20 de fevereiro de 2017. Naquela oportunidade consegui encontrar um livro sobre a história de Baturité de autoria de Leal (1981), porém esse livro se reportava ao período colonial, portanto, embora tendo informações valiosas sobre a fundação da região de Baturité, não possui dados mais recentes.

Encontrei ainda um documento datilografado produzido pela SEDUC intitulado *Projeto Ceará – Diagnóstico Educação* do ano de 1979 (CEARÁ, 1979). Nele contem todas as informações relacionadas à educação de todas as regiões que compõem o estado do Ceará.

Como é um documento que não pode sair da biblioteca, consegui uma cópia da parte que se refere ao Maciço de Baturité, o que me foi de grande utilidade. Meu desejo era conseguir outros documentos análogos porque assim teria dados mais precisos, mas só encontrei do ano de 1979. Fui presenteadada pelo coordenador da biblioteca, professor Paulo, com o livro de Nunes (2002) que me auxiliou bastante na compreensão sobre o Curso Normal no Brasil. Além disso, os servidores de lá se comprometeram em pesquisar mais dados para o trabalho, caso fossem encontrados me seriam entregues nas próximas visitas. Todavia, não foi possível voltar lá.

Como não achei suficientes os dados encontrados, continuei minhas buscas nas instituições ligadas à educação. Uma dessas instituições foi o Instituto de Educação do Ceará (IEC), antiga Escola Normal do Ceará e a outra, o CEC, ambas situadas no município de Fortaleza/CE. Devido à proximidade delas, realizei a visita no mesmo dia, fato que ocorreu em 30 de maio de 2017 no período da manhã.

Primeiramente fui ao IEC onde, para a minha surpresa, descobri que lá ainda funciona o Curso Normal de quatro anos. Ao chegar à instituição fui ao Centro de Multimeios, lugar onde fica o acervo bibliográfico e outros equipamentos de uso dos estudantes. Por coincidência fui recebida pela professora Diana, esposa do professor Marcos Diniz, com quem havia estudado no tempo da minha graduação. Como já nos conhecíamos, aquele foi também um momento de reencontro, de conversas, de lembranças. Ao expor o objetivo para estar ali, fui prontamente atendida. O que encontrei lá foi um livro de autoria de Araújo (2012), em que a autora esboça, de forma sucinta, a história da Escola Normal do Ceará, relatando as experiências dos estágios que ocorrem no Curso Normal ofertado pelo IEC. O referido livro me foi emprestado, e após a leitura o devolvi.

Ao sair do IEC fui ao CEC, que fica situado ao lado da escola. Minha intenção em visitar essa instituição era buscar alguma regulamentação, ou outro documento, que versasse sobre a existência do Curso Normal e Estudos Adicionais no estado do Ceará, no período em que corresponde a minha pesquisa. Na recepção fui orientada a procurar o servidor professor Airton. Ao encontrá-lo, fui prontamente atendida e após expor o objetivo da visita ele me levou à biblioteca da instituição e mostrou os exemplares que existem lá, tais como as atas de todas as reuniões do conselho, desde a sua fundação no ano de 1965, as regulamentações, leis gerais da educação e livros relacionados à temática. Falou de uma pesquisa feita por um doutorando da UFC sobre a história do CEC e esclareceu que, como estava sendo construído um novo prédio para abrigar a biblioteca, ainda não havia um bibliotecário habilitado para fazer o atendimento ao público. Contudo, ele sugeriu que eu procurasse a conselheira Tália,

que poderia indicar melhor quais documentos pesquisar. Como ela não estava presente combinei de entrar em contato posteriormente por telefone. Porém, com o avançar da pesquisa encontrei elementos que supriram a minha busca, e por isso, não voltei mais ao CEC.

É oportuno externar que em todas as instituições que visitei fui muito bem recebida. Os servidores estavam sempre dispostos a colaborar. Senti-me muito a vontade nesses ambientes, pois percebi a afetividade de cada um e o desejo de ajudar. Isso revela que a educação é muito mais que a transmissão de conhecimentos formais, pois é feita de relações que nos humaniza. Esse é o sentido maior: tornar o humano mais humano, sentimento externado na troca de valores, na cordialidade, na solidariedade e, nesse particular, no desejo de contribuir para a produção de conhecimentos.

2.3 Estratégias de análise

Minha primeira preocupação em proceder com a análise dos dados encontrados foi considerar precipuamente o contexto histórico e social no qual os fatos ocorreram. Isso porque “a construção do texto, na relação com o contexto, produz uma forma de dizer o mundo, uma linguagem que busca interpretar e significar as coisas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 153). Acredito que nenhum acontecimento se dá de forma isolada, sem que haja uma relação com os demais elementos do contexto no qual ocorrem, pois cada momento histórico possui a sua singularidade, como se uma força, certamente construída pelos próprios sujeitos históricos, movesse suas ações.

Assim, determinados acontecimentos só ocorrem num ambiente que favoreça àquela ação, porque na história tudo é único, nada se repete. Para Tuchman (1991, p. 19) “os fatos são história, quer sejam interpretados ou não”. Porém, a “tarefa do historiador é dizer o que aconteceu, dentro da disciplina dos fatos” (TUCHMAN, 1991, p.24).

Com esse entendimento, passei a interpretar cada achado da pesquisa observando a interrelação que existe entre os fatos históricos. Tive o cuidado de não desviar minha atenção da perspectiva da escrita da história, uma vez que “a historiografia se torna indispensável para recuperar a historicidade e o devir histórico dos fenômenos” (GAMBOA, 2012, 153), bem como de considerar o fato de que “usamos a história para entender a nós mesmos e devemos usá-la para compreender os outros” (MACMILLAN, 2010, p.10). Desse modo, é imprescindível promover o diálogo das fontes com a teoria como possibilidade de problematizar a ambas (NUNES; CARVALHO, 2005).

Isso porque

a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica estão indissociavelmente interligadas, e demonstrado de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre resultado de uma elaboração: em resumo que a história é sempre construção (FERREIRA; AMADO 2006, p. xi).

Nesse caso a construção de uma pesquisa se dá necessariamente na relação entre a empiria configurada na realidade, entendida como um “ponto de partida e elemento mediador entre os sujeitos” (GAMBOA, 2012, p.45) e a teoria, uma vez que “só a teoria pode dar ‘valor’ científico a dados empíricos, mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver em interação articulada com esses dados empíricos” (SEVERINO, 2016, p. 233). Ainda de acordo com Severino (2016, p.233) “a ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade”.

Não me descuidei também dos postulados relativos à memória, especialmente Le Goff (2003, p. 419), que diz: “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Dessa prerrogativa pude compreender que o papel da memória é fundamental para a compreensão dos acontecimentos históricos, embora saiba que ela é seletiva.

No meu caso, recorri ao uso da história oral, posto que ela “não somente suscita novos objetos e uma nova documentação, como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.09). Nesse particular foram muito valiosos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa porque forneceram informações não encontradas na literatura especializada. Isso porque

a fala constitui um elemento fundador do processo de construção do conhecimento porque revela, em seu interior, como o sujeito exprime, por si, uma explicação e uma compreensão de sua expressão única e irrepetível na história humana (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 154)

Partindo dessa premissa, analisei as falas dos sujeitos considerando o que eles disseram a respeito do ingresso na escola, do Curso Normal e Estudos Adicionais, da formação e das práticas educativas e da contribuição do GVT para a vida e atuação profissional. Isso se deu tendo por base a transcrição das falas. Contudo, Tourtier-Bonazzi (2006. p. 239) alerta para o fato de que “toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir o discurso

com absoluta fidelidade; de certa maneira, é uma traição à palavra”. Desse modo, ao ser transcrito, o discurso oral torna-se texto, embora se tenha o cuidado de preservar a sua originalidade.

Barros (2011, p. 136-137) professa que

a análise de um discurso deve contemplar simultaneamente três dimensões: o intratexto, o intertexto e o contexto. O ‘intratexto’ corresponde aos aspectos internos do texto e implica exclusivamente na avaliação do texto como objeto de significação; o ‘intertexto’ refere-se ao relacionamento de um texto com outros textos; e o contexto corresponde à relação do texto com a realidade que o produziu e que o envolve.

Para mim esses esclarecimentos são fundamentais, pois em minha análise realizei o movimento de confrontar os depoimentos dos entrevistados com as fontes documentais e com os textos utilizados, tentando encontrar uma interconexão entre o dito, o escrito e o conjunto dos acontecimentos do contexto envolvente. Ainda nessa mesma direção me apropriei de algumas ideias de Foucault (2015, p. 155) para quem “o discurso não tem apenas um sentido e uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz as leis de um devir estranho”. Portanto, para mim essa confrontação de dados só faz sentido respeitando a historicidade dos discursos.

Acredito que não fiz apenas um comentário sobre cada depoimento exposto, mas tentei perceber a sua historicidade e a resignificação dos momentos vividos pelos sujeitos. Isso porque em cada discurso existe uma intencionalidade, nesse particular, a intenção de expressar a forma como cada docente percebia os fazeres da instituição, o significado e a importância que ela teve em sua vida.

Nos dizeres de Ghedin; Franco (2011) os discursos são formas primárias de manifestação de sentido, pois se trata do nível elementar de significação da vida que não exigem maiores elaborações, mas apenas o sentido próprio do cotidiano. Dessa maneira, levei também em conta em minha análise o meu entendimento e visão de mundo, uma vez que não existe pesquisador neutro.

Tendo por base a confrontação das fontes orais com as escritas e documentais, produzi uma interpretação dos fatos análoga à triangulação de métodos qualitativos proposta por Minayo (2014). Para essa autora a triangulação de métodos qualitativos consiste na análise das estruturas, dos processos, dos resultados, na compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e na visão dos atores sobre o processo. Em meu entendimento essa estratégia de análise foi a que mais se adequou à compreensão do objeto porque favoreceu perceber as singularidades e generalizações dos fatos.

Objetivando situar geograficamente o objeto de estudo, fiz uma breve caracterização do lugar onde está localizado o GVT, isto é, o município de Aracoiaba, bem como da região do Maciço de Baturité enquanto *locus* da pesquisa.

2.4 O município de Aracoiaba e a região do Maciço de Baturité/CE: *locus* da pesquisa

Para a construção desse tópico utilizei dados encontrados em fontes secundárias, especialmente os livros de Brasil; Matos (2012), Leal (1981), relatórios de pesquisa, sites do IBGE e do IPECE.

Vale ressaltar que não foi minha intenção produzir um longo relato sobre os diversos aspectos que caracterizam o município de Aracoiaba e a região do Maciço de Baturité, mas apenas fazer uma síntese com algumas informações relevantes para a compreensão do contexto no qual está situado o objeto da pesquisa. Por isso, embora me detendo nos dados educacionais com mais detalhes, não tive condições de abordar toda a história da educação de Aracoiaba e de Baturité, apenas enumerei de forma generalizada alguns acontecimentos que ajudaram a ter uma visão panorâmica do ambiente onde está situada a instituição pesquisada.

2.4.1 O município de Aracoiaba

a) Dados gerais

O município de Aracoiaba surgiu oficialmente com a Sesmaria nº 131, que foi concedida pelo Capitão Mor Domingos Simões ao Capitão Pedro da Rocha Maciel, no dia 02 de junho do ano de 1735. Em 18 de agosto de 1871, o Presidente da Província do Ceará criou através do ofício nº 200, o Distrito Policial da Povoação de “Canoa”. Pela Lei nº 1.607 de 21 de agosto de 1874 foi criado o Distrito de Paz de Canoa. Por fim, pelo Decreto nº 44 de 16 de agosto de 1890, a Povoação de Canoa foi elevada a categoria de Vila e conseqüentemente de município. No Brasil colonial, vila era um sistema baseado no estilo português que representava um aglomerado populacional de tamanho intermediário entre aldeia e cidade. Hoje pode designar apenas um conjunto de casas individuais, não tem mais o mesmo valor administrativo no Brasil, sendo seu uso apenas informal (BRASIL; MATOS, 2012).

Ainda de acordo com Brasil; Matos (2012) a denominação Canoa se deve ao fato de que o rio Aracoiaba era navegável, contudo seu curso não dava com a capital cearense, por isso, as translações comerciais se davam pela Estrada Real, uma estrada carroçável feita por

determinação de D. Pedro II. Como o rio cortava a referida estrada, na época das cheias as mercadorias e as pessoas eram transportadas em pequenas embarcações denominadas canoas. O índio Sr. Marcelino, que era carroceiro, construiu uma barraca às margens do rio e passou a fazer o traslado. Com isso, as pessoas costumavam dizer que iam se encontrar no seu Canoa ou lá na Canoa. Daí a denominação de Canoa, posteriormente mudada para Aracoiaba, que em linguagem tupi guarani significa “lugar do canto das aves”.

Com a elevação da categoria de vila, que passou a ser denominada de Vila Aracoyaba, o município teve seu poder executivo municipal iniciado com o Conselho de Intendência, composto de cinco membros nomeados pelo Presidente da Província do Ceará. Com a Lei nº 1.190 de 25 de agosto de 1914 o cargo de Intendente foi substituído pelo de Prefeito. Contudo, ainda era nomeado pelo Presidente da Província. O Cel. Manoel Gudes Alcoforado foi o primeiro Presidente do Conselho de Intendência; o Cel. Pedro Guedes Alcoforado como primeiro Prefeito nomeado e o senhor Eduardo de Castro e Silva como primeiro prefeito eleito pelo povo. É importante salientar que através do Decreto nº 193 de 20 de novembro de 1931 houve a supressão do município de Aracoiaba. Porém, esse decreto foi revogado pelo Interventor Federal Roberto Carneiro de Mendonça através do Decreto nº 1.156/1933, de 04 de dezembro de 1933 (BRASIL; MATOS, 2012).

O município de Aracoiaba fica localizado na região do Maciço de Baturité/CE. Possui uma área territorial de 656,53 km², sendo o segundo maior em extensão territorial da região. Sua distância em linha reta para Fortaleza, capital do Ceará é de 79 km e o acesso se dá principalmente pela rodovia estadual CE 060.

De acordo com os dados do censo demográfico do IBGE do ano de 2010, possuía uma população de 25.391 (vinte e cinco mil, trezentos e noventa e um) habitantes e uma estimativa de 26.269 (vinte e seis mil e duzentos e sessenta e nove) habitantes para o ano de 2017. Limita-se ao norte com os municípios de Barreira e Redenção; ao sul com Itapiúna e Ibaretama; ao leste com Ocara e ao oeste com Baturité (IBGE, 2010; IPECE, 2016).

Sua divisão política administrativa atual consta dos seguintes distritos: Aracoiaba, criado em 1890, que é a sede do município; Ideal criado em 1963; Jaguarão, Jenipapeiro, Lagoa de São João, Milton Belo, Pedra Branca e Plácido Martins criados em 1990 e Vazantes criado em 1882. É interessante destacar que esse último é o distrito mais antigo, sendo anterior a sede do município. Além disso, há as localidades da zona rural (BRASIL; MATOS, 2012). Observa-se com esses dados que os distritos do município foram criados, em sua maioria, no ano de 1990.

A maior concentração populacional encontra-se na sede do município com um total de 13.737 (treze mil, setecentos e trinta e sete), ou seja, 54,10%; e 11.654 (onze mil, seiscentos e cinquenta e quatro), isto é 45,90%, na zona rural. O número de empregos formais, no ano de 2015, constava de um total de 1.805 (hum mil, oitocentos e cinco), assim distribuídos: 08 (oito) em extrativismo mineral; 434 (quatrocentos e trinta e quatro) em indústrias de transformação; 231 (duzentos e trinta e um) em organizações comerciais; 95 noventa e cinco) nas empresas de serviço; 1.004 (hum mil e quatro) na administração pública e 33 na agropecuária 33 (trinta e três). Existem registradas 05 (cinco) empresas industriais com atividade extrativista mineral; 01 (um) comércio atacadista; 522 (quinhentos e vinte e dois) varejistas. Com esse demonstrativo observa-se que se trata de um município pobre, uma vez que existe uma quantidade de 6.662 (seis mil e seiscentos e sessenta e duas) pessoas que vivem em extrema pobreza, ou seja, 26,24% da população cuja renda per capita é de até R\$ 70,00 (setenta reais) mensais (IPECE, 2016).

Além dos empregos formais, é possível observar, numa visão panorâmica informal sobre o município, a existência de atividades informais tanto na agricultura de subsistência, nas fábricas de confecções, nos comércios de pequeno e médio porte e nos diversos tipos de serviços oferecidos, bem como as rendas oriundas das aposentadorias e pensões do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

No que se refere à infraestrutura, no ano de 2015 o município possuía 7.020 (sete mil e vinte) domicílios abastecidos com água e igual número ligado à rede de esgoto, e 10.529 (dez mil, quinhentos e vinte e nove) consumidores de energia elétrica. O número de eleitores no ano de 2016 foi de 24.154 (vinte e quatro mil, cento e cinquenta e quatro) e o atual prefeito da cidade é o senhor Antonio Cláudio Pinheiro do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (IPCE, 2016).

Na sede de Aracoiaba constam duas agências bancárias, sendo uma do Bradesco e outra do Banco do Brasil (BB); uma casa lotérica; uma agência dos Correios; um hospital público que atende além dos munícipes, pessoas dos outros municípios, uma vez que se caracteriza como hospital regional; uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA); postos de saúde nos bairros, uma agência do INSS; a Prefeitura Municipal; uma delegacia de Polícia localizada na CE-060, a cadeia pública no bairro Conjunto Sólton Lima Verde e um Fórum. Há ainda dois cartórios, sendo um de Registro Civil e outro de Imóveis; um horto; a igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, além das igrejas evangélicas e de um mercado público. As instituições escolares serão elencadas no tópico referente à educação em Aracoiaba.

A sede do município possui além do Centro, os seguintes bairros: Arisco; Arraial Santa Isabel; Francisco Silvestre Ferreira - antiga Companhia de Habitação do Estado do Ceará (COHAB/CE); Nossa Senhora de Fátima (Bairro São José); Osvino de Freitas Pereira (Bolandeira); Planalto Aracoiaba; Solon Lima Verde (Multirão). Constam ainda 08 (oito) praças públicas, quais sejam: Antonio Berlamino de Oliveira (Bradesco); da Concórdia; Cel. César Guedes Alcoforado (Vitória); 16 de Agosto (Igreja Matriz); Complexos de Urbanização e Lazer Joaquim Nardiello Lopes da Rocha (Cemitério); Climério Patrício Pimenta (Hospital); José Lopes da Silva (Tiradentes) e Cícero Marcos (Arraial Santa Isabel) (BRASIL; MATOS, 2012).

Essas são, de modo geral, as principais características da cidade, o que demonstra as feições próprias dos pequenos municípios, com carências diversas, necessitando de políticas públicas que favoreçam a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Esclareço que a maioria dos municípios da região possui feições semelhantes.

b) Dados educacionais

As informações contidas neste tópico foram retiradas principalmente de Brasil e Matos (2012); dos dados estatísticos do site da SEDU/CE; do IPECE e das informações da Secretaria Municipal de Educação de Aracoiaba.

Com base nos escritos de Brasil; Matos (2012) pode-se dizer que a educação no município de Aracoiaba se iniciou após a criação do Distrito Policial da Povoação de Canoa, quando aos 26 de dezembro de 1871 foi criada a 1ª Escola Pública do Ensino Primário, com a nomeação do primeiro professor Sr. Joaquim Gomes da Silva para lecionar em sua residência uma turma de alunos do sexo masculino. A 2ª escola foi criada em 1874 sendo nomeado para professor o Sr. Lucas Alves Rodrigues Martins, que também lecionava em sua casa.

Posteriormente, “entre o período de 1871 a 1888, as três primeiras escolas foram apenas para o sexo masculino, seguindo-se uma para o sexo feminino e as quatro seguintes eram mistas” (BRASIL; MATOS, 2012, p. 43). Eram denominadas escolas isoladas, pois funcionavam nas residências dos professores. Não havia uma estrutura física destinada às atividades educacionais. Entre os anos de 1889 a 1930 havia em Aracoiaba 15 professores, portanto, 15 escolas. Contudo, “a partir do ano de 1931, as Escolas Isoladas de Aracoiaba oficialmente foram transformadas em Escolas Reunidas” (BRASIL; MATOS, 2012, p. 44). Porém, na zona rural não havia unidade escolar.

As escolas reunidas eram constituídas de apenas duas salas e funcionavam em casas alugadas pela administração municipal. As aulas aconteciam em dois turnos com turmas primárias multisseriadas até a 3ª série primária, conforme nomenclatura da época. Essas escolas reunidas foram posteriormente alocadas no primeiro grupo escolar de Aracoiaba, o então Grupo Escolar Almir Pinto que passou a funcionar no ano de 1953 com alunos que estudavam até a 4ª série primária. O nome da escola foi uma homenagem ao senador Almir Pinto, que à época conseguiu carrear recursos para a construção da escola que pertence à rede estadual de ensino. Em 1955 houve a solenidade da primeira turma concludente do Curso Primário do Grupo Escolar Almir Pinto.

Em 1956 foi fundado, com o apoio da prefeitura, o Patronato Nossa Senhora de Lourdes, pertencente à Congregação das Josefinas. Geralmente as atividades educacionais se iniciavam com turmas de Jardim de Infância; depois, de acordo com a demanda da comunidade, iam sendo ofertados outros níveis de ensino. O Patronato foi extinto em 1987.

Até o ano de 1958 só havia nas escolas de Aracoiaba as séries primárias, quando em 31 de maio do referido ano foi fundado o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora. A partir de então, passou a existir o curso ginásial que correspondia de 5ª a 8ª séries do 1º grau e posteriormente o Curso Normal ou Pedagógico e Estudos Adicionais ou 4º Normal. Atualmente a escola abriga o Museu Municipal, cujo nome foi uma homenagem ao Dr. Salomão Alves de Moura Brasil. O histórico mais detalhado da instituição está explicitado no capítulo três deste trabalho.

No ano de 1968 foi fundada uma unidade da CNEC⁵, sendo diretor o Sr. José Elson Paiva de Oliveira, que era promotor público e professor. Para a composição da primeira turma de alunos houve seleção na cidade de Baturité. No início da década de 1970 a escola implantou o 2º grau com os cursos de Administração e Contabilidade. A CNEC costumava realizar eventos sociais e esportivos, escolha da mais bela cnequista, centros cívicos, festas dançantes, dentre outros. No início da década de 1990 a escola passou a declinar e o educandário foi vendido para a Prefeitura Municipal de Aracoiaba que a partir do ano de 2002 passou a se chamar Escola Municipal Pedro Guedes Alcoforado (BRASIL; MATOS, 2012).

O antigo Grupo Escolar Almir Pinto foi transformado em Escola de 1º grau em 1975, quando pode ter turmas autorizadas até a 8ª série. Nos anos de 1980 foram implantados os

⁵ As informações sobre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) encontram-se nas páginas 110 e 111 do presente texto.

cursos profissionalizantes de Administração e Normal, sendo alterado para Escola de 1º e 2º graus em 1985. Atualmente denomina-se Escola de Ensino Médio Almir Pinto.

Com as mudanças educacionais ocorridas no decorrer dos tempos, principalmente em relação à oferta da educação básica, a estrutura educacional do município foi consideravelmente ampliada, sendo que a maioria das escolas pertence à rede pública. De acordo com dados da SME de Aracoiaba e da 8ª CREDE (ARACOIABA, 2017; CEARÁ, 2016), existem no município 26 (vinte e seis) escolas ativas. Dessas, 03 (três) são pertencentes à rede estadual que ofertam o ensino médio, sendo 01 (uma) profissionalizante; 02 (duas) ficam localizadas na sede, a Escola de Ensino Médio Almir Pinto e a Escola Profissionalizante Dr. Salomão Alves de Moura Brasil. A outra fica situada no distrito de Vazantes com o nome de Escola de Ensino Médio João Alves Moreira, sendo que há uma extensão da referida escola no distrito de Ideal.

Na rede municipal existem 22 (vinte e duas) escolas, das quais (03) três ofertam exclusivamente a educação infantil, sendo 01 (uma) na sede, 01 (uma) no distrito de Ideal e a outra no distrito de Vazantes. As demais ofertam tanto a educação infantil, quanto o ensino fundamental e estão situadas na sede, nos distritos e demais localidades. Existe ainda 01 (uma) escola privada que oferta a educação infantil e o ensino fundamental, além de 01 (um) anexo da Escola Risco e Rabisco da cidade de Baturité que funciona com turmas da educação infantil e do ensino fundamental (ARACOIABA, 2017).

A quantidade de alunos matriculados na rede pública municipal perfaz um total de 5.258 (cinco mil, duzentos e cinquenta e oito) alunos assim distribuídos: 547 (quinhentos e quarenta e sete) em creches; 689 (seiscentos e oitenta e nove) na pré-escola; 1.948 (hum mil, novecentos e quarenta e oito) de 1º ao 5º Ano; 1.569 (hum mil, quinhentos e sessenta e nove) de 6º ao 9º Ano; 178 (cento e setenta e oito) em Educação de Jovens e Adultos (EJA - Ensino Fundamental Anos Iniciais) e 327 (trezentos e vinte e sete) em EJA - Ensino Fundamental Anos finais (ARACOIABA, 2017).

De acordo com os dados do ano de 2016, a rede pública de ensino de Aracoiaba possui 60 (sessenta) professores da educação infantil, dos quais 30 (trinta) têm formação em nível médio e 30 (trinta) em nível superior. No ensino fundamental atuam 217 (duzentos e dezessete) professores, sendo que 84 (oitenta e quatro) têm o ensino médio e 133 (cento e trinta e três) o ensino superior. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos há 52 (cinquenta e dois) professores, 23 (vinte e três) com ensino médio e 29 (vinte e nove) com ensino superior. No ensino médio existem 63 (sessenta e três) professores, 07 (sete) com nível médio e 56 (cinquenta e seis) com nível superior (CEARÁ, 2016).

Não existem instituições de ensino superior no município. O que há é um Centro Vocacional Tecnológico (CVT). Nele funcionam as turmas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com alunos dos cursos à distância oferecidos pela UFC e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Há ainda alguns cursos de graduação e de pós-graduação que são realizados por instituições privadas, cujas aulas acontecem geralmente nos prédios das escolas municipais da sede.

Os alunos do município que desejam cursar uma graduação ou uma pós-graduação, quando não fazem nesses institutos que oferecem cursos no próprio município, recorrem a Baturité, onde existe a Faculdade do Maciço de Baturité (FMB), pertencente à iniciativa privada e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); à Redenção onde está situada a UNILAB; a Quixadá, onde existem unidades da UECE, da UFC, do IFCE, o Centro Universitário Católico de Quixadá (UNICATÓLICA) e a Faculdade Cisne de Quixadá (FCQ). Além disso, alguns vão fazer seus cursos em Fortaleza, onde a oferta de ensino superior é bem maior.

A síntese dessa descrição demonstra que o município possui características análogas à maioria dos municípios cearenses que necessitam de políticas públicas educacionais de qualidade, embora se reconheça o crescimento que houve nessa área, especialmente no que tange a oferta de ensino na educação básica.

2.4.2 A região do Maciço de Baturité/CE

Visando aperfeiçoar as atividades de planejamento, monitoramento e implementação de políticas públicas de forma regionalizada, foram criadas no estado do Ceará 14 (quatorze) regiões de planejamento em substituição às 08 (oito) macrorregiões anteriormente existentes. São elas: Cariri, Centro Sul, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Litoral Norte, Litoral Oeste / Vale do Curu, Maciço de Baturité, Serra da Ibiapaba, Sertão Central, Sertão de Canindé, Sertão dos Crateús, Sertão dos Inhamuns, Sertão de Sobral e Vale do Jaguaribe (IPECE, 2015).

Com base em documentos de sites oficiais e da revisão de literatura, passarei a caracterizar a região do Maciço de Baturité, sintetizando os aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos, dentre outros no item dados gerais e os aspectos relativos à educação em dados educacionais.

a) Dados gerais

O território que compreende a Região de Planejamento do Maciço de Baturité possui uma área territorial de 3.707,30 Km² e uma população de 238.977 (duzentos e trinta e oito mil e novecentos e setenta e sete) habitantes distribuídos nos municípios de Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção (IPECE, 2015). Desses municípios, 05 (cinco) se localizam na serra propriamente dita, que são: Aratuba, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti e Palmácia. Os demais compõem o Maciço Baixo, com características mais identificadas com o sertão nordestino.

A extensão territorial e o ano de criação de cada município estão especificados no quadro abaixo:

Quadro 01 - Municípios do Maciço de Baturité, extensão territorial e ano de criação

Nº	Municípios	Área (km ²)	Ano de criação
01	Acarape	155,68	2007
02	Aracoiaba	656,60	1890
03	Aratuba	114,79	1890
04	Barreira	245,81	1987
05	Baturité	308,58	1763
06	Capistrano	222,55	1951
07	Guaramiranga	59,44	1890
08	Itapiúna	588,70	1957
09	Mulungu	134,57	1890
10	Ocara	765,41	1987
11	Pacoti	112,02	1890
12	Palmácia	117,81	1957
13	Redenção	225,31	1868

Fonte: IPECE (2016).

Ao olhar o quadro é possível identificar que os municípios com maiores extensões territoriais são Ocara, Aracoiaba e Itapiúna, portanto, a maioria deles possui extensão pequena, o que me faz questionar sobre o porquê de se fragmentar tanto um território.

Outro dado interessante é observar que mais da metade dos municípios foi fundada entre os séculos XVIII e XIX, portanto, são municípios antigos. Contudo, embora não sendo possível detalhar todas as características de cada um deles, é possível perceber que não há crescimento econômico significativo, apenas algumas mudanças pontuais.

O quantitativo populacional de cada município que compõe a região consta no quadro abaixo. Contudo, vale esclarecer que os números especificados são relativos ao censo de 2010.

Quadro 02 - Municípios do Maciço de Baturité e população

Nº	Municípios	População (2010)
01	Acarape	15.338
02	Aracoiaba	25.391
03	Aratuba	11.529
04	Barreira	19.573
05	Baturité	33.321
06	Capistrano	17.062
07	Guaramiranga	4.164
08	Itapiúna	18.626
09	Mulungu	11.485
10	Ocara	24.007
11	Pacoti	11.607
12	Palmácia	12.005
13	Redenção	26.415

Fonte: IPECE (2016).

Os dados populacionais revelam que os municípios que possuem as maiores concentrações humanas são Baturité, Redenção e Aracoiaba respectivamente. Isso pode estar associado a um maior desenvolvimento que eles têm, pois é comum que as pessoas procurem os lugares em que as condições de existência sejam mais favoráveis.

No que se referem às características físicas, os municípios que fazem limite com o Maciço de Baturité são: ao Norte; Maranguape, Guaiúba, Pacajus e Chorozinho; ao Sul; Choró, Quixadá e Ibaretama; ao Leste; Cascavel, e a Oeste; Caridade e Canindé. A distância dos municípios em relação à Fortaleza é em média 100 km, cujo acesso se dá pelas seguintes

rodovias: CE-060, CE-065, CE-71, CE-085, CE-168, CE-178, CE- 257, CE-354, CE – 356, CE-359, CE-362, além da BR-116 e BR-222 (BRASIL, 2010).

Historicamente, a região iniciou o seu processo de formação no ano de 1702 quando foi concedida a primeira sesmaria na área do Município de Redenção (Acarape), na Serra do Acará, no Poço Paracupeba. Contudo, as terras só foram ocupadas efetivamente a partir da segunda década do século XVIII, em parte da região denominada atualmente de Aracoiaba (BRASIL, 2010). Assim, o que se observa é que a ocupação territorial está diretamente associada a interesses econômicos, pois os ocupantes de uma determinada região só mantêm no lugar se ele lhes proporcionar lucros ou pelo menos as condições necessárias à sobrevivência.

Destaco o processo de fundação do município de Baturité porque dada a sua importância econômica, a região leva o seu nome. Desse modo,

em 1758 nasceu a missão Nossa Senhora de Palma, através do alvará que a transformou em freguesia em 1762. Em 1764 foi fundada a Vila Real, com território abrangendo toda a vertente ocidental da Serra de Baturité, exceto Ocara e Palmácia, cujos territórios pertenciam a Quixadá e Maranguape, respectivamente. O nome Baturité foi adotado em 1841, com a Lei Nº. 226, quando foi criada a Comarca com sede na Vila de Baturité. Em agosto de 1858, a Vila de Baturité foi elevada à categoria de cidade (BRASIL, 2010, p. 21).

Portanto, fica claro que a região só foi ocupada pelo elemento branco a partir do século XVIII. Era desse modo uma terra eminentemente indígena, cuja conquista se deu através de sangrentas lutas e processos de dominação, portanto, não diferente das demais regiões que compõem o estado do Ceará, bem como do nosso país.

Vidal; Vieira; Medeiros (2014) evidenciaram que “o passado do Maciço foi mais expressivo, do ponto de vista econômico, do que é o seu presente”. Essa assertiva parece evidenciar que a região na atualidade é menos significativa do que foi no passado do ponto de vista econômico e educacional. Desse modo, o que se observa ao invés de crescimento, é certa decadência, o que requer maiores investimentos e vontade política para mudar a realidade.

b) Dados educacionais

A região do Maciço de Baturité traz de seu passado o legado de ter sido referência em educação para as elites no estado do Ceará, especialmente nas primeiras décadas do século XX. Naquele período, mais precisamente no ano de 1922 teve início a construção da Escola Apostólica de Baturité, conhecida como Mosteiro dos Jesuítas. O referido edifício foi

concluído no ano de 1927. A construção da Escola Apostólica, de acordo com Costa (2007) contou com a colaboração de Ananias Arruda, considerado o ‘coronel cristão’ que, juntamente com outras pessoas influentes da cidade, conseguiu a doação do sítio Olho D’água, local onde foi construído o então mosteiro, obra iniciada por D. Manuel da Silva Gomes.

Essa era uma escola de elite, onde só conseguia ter acesso a ela os filhos das famílias abastadas, com raras exceções, como é o caso do fundador do GVT, que conseguiu estudar no ‘Ninho das Águias’ (BRASIL, 2008). Atualmente, o Mosteiro dos Jesuítas não funciona como escola apostólica, sendo local de eventos religiosos tais como: retiro, celebrações de missas, congressos, catequeses, grupos de oração, bem como é aberto à visitação aos turistas.

Além da Escola Apostólica, Costa (2007) informa que em 1930 Ananias Arruda conseguiu, através de doação, um terreno para a construção de uma casa e escola Salesiana para meninos, o conhecido colégio dos padres ou Colégio Salesiano Domingos Sávio. Em 1932 foi fundado o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA) destinado à educação das meninas. Essas três escolas foram construídas para educar os filhos da elite. Embora localizadas no município de Baturité, elas tiveram uma abrangência regional, estadual e até mesmo interestadual.

O prédio onde era parte do conjunto arquitetônico do antigo colégio dos padres atualmente abriga a Escola de Ensino Fundamental Domingos Sávio pertencente à rede pública municipal de ensino. O Liceu de Baturité tem como nome Domingos Sávio. O Instituto Nossa Senhora Auxiliadora continua com suas atividades de ensino, atendendo aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental, tanto da cidade de Baturité como de outras da região. Faz parte da rede privada confessional.

As pesquisas bibliográficas (ARRUDA, 1978; COSTA, 2007) informam, ao tratarem da formação escolar de Ananias Arruda, que havia em Baturité o Ateneu Baturiteense, o Colégio Nogueira, do professor Joaquim da Costa Nogueira, e um Educandário mantido pelo padre Dr. João Augusto da Frota, na cidade de Guaramiranga, onde se cursava Humanidades como internos. Isso demonstra o quanto às instituições escolares que se destacavam eram aquelas nas quais os filhos das famílias ricas estudavam; as demais se constituíam em escolas isoladas, funcionando nas casas dos professores e posteriormente em grupos escolares.

Outro dado que chama a atenção é o fato de que as escolas de destaque se concentravam na cidade de Baturité, com algumas exceções, é claro. Isso pode ser pelo fato de que ainda na atualidade a cidade se destaca como principal centro econômico da região, sendo considerada a ‘princesinha do Maciço’ (ARAÚJO, 2010). Embora alguns municípios

tenham sido criados ainda no século XIX, foi Baturité que se destacou na região. Isso se deu, entre outras razões, pelo seu potencial econômico, por concentrar instituições que ainda na atualidade prestam relevantes serviços a todos os municípios da região.

Em Baturité existe a Agência do INSS, agências bancárias como o BB, o Banco do Nordeste (BNB), a Caixa Econômica Federal (CEF), o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Sistema Nacional de Emprego/Instituto de Desenvolvimento do Trabalho (SINE/IDT), o Departamento Estadual de Trânsito do Ceará (DETRAN/CE), a 8ª CREDE, o IFCE, a Receita Federal (RF), a Justiça do Trabalho, a FMB, instituições escolares e outros órgãos, além de um comércio mais bem desenvolvido, o que acaba atraindo as pessoas de outros municípios para lá.

No que se refere à educação para os menos favorecidos, não foi possível identificar na bibliografia consultada maiores informações sobre as instituições de ensino da região, muito embora se saiba que elas existiram. Contudo, tenho conhecimento da existência de escolas isoladas que funcionavam nas casas dos professores, posteriormente transformadas em grupos escolas, depois escolas de 1º e 2º graus, até chegar à estrutura existente na atualidade.

Um diagnóstico feito no ano de 1979, (CEARÁ, 1979) apontava as seguintes informações sobre o Maciço de Baturité: a) a região apresentava no ano de 1975 cerca de 77,7% da população vivendo na zona rural, destacando-se o município de Aracoiaba como sendo o maior e Guaramiranga menor; b) a procura do Ensino de 1º grau representava, em 1975, 22,4% da população, ou sejam 31.419 demandantes; c) na zona rural a população em idade escolar obrigatória era de 77,7 %, encontrando-se os municípios de Aracoiaba, Aratuba, Capistrano, Guaramiranga, Mulungu e Pacoti com mais de 80% desse contingente à procura de escola; d) em 1970, das 89.383 pessoas de 15 anos a mais, residentes na região, 59,8 % não sabiam ler e escrever. Na atualidade o maior município da região é Ocara que antes fazia parte de Aracoiaba. Guaramiranga continua sendo o menor município do Maciço. Esses dados apontam a ausência de políticas públicas de educação voltadas para as populações carentes, caracterizando-se a falta de compromisso do Estado para com essa gente.

Ainda nesse diagnóstico (CEARÁ, 1979) é possível destacar que: a) dos 12.170 alunos que estudavam na zona urbana em 1975, 45,2 % estavam sob os cuidados da administração estadual e o restante, em partes iguais, sob as dependências municipais e particulares, 27,4%; b) a matrícula do ensino de 1º grau na região teve um crescimento de 60,6% na matrícula geral; e de 54,2% na matrícula de 7 a 14 anos no período de 1975 a 1979; c) o ensino de 2º grau só era ofertado na zona urbana, e em 1975 a matrícula na região era de 440 alunos apenas em 5 (cinco) municípios. Isso demonstra a precariedade da oferta principalmente dessa

etapa de ensino na região. Os reflexos dessa realidade podem ser sentidos ainda na atualidade ao identificar que muitos jovens não concluem o ensino médio, embora a questão da oferta hoje seja algo superado.

No que se refere ao pessoal docente, o diagnóstico identificou que: a) o pessoal docente de 1º grau da região totalizava 1.042 (hum mil e quarenta e dois) professores em 1975, dos quais 50,2% trabalhavam na zona rural, sendo 95,4% pertencentes à rede municipal; b) a grande maioria não tinha habilitação e possuía apenas nível de 1º grau; c) em 1975 funcionavam 703 (setecentos e três) estabelecimentos de ensino de 1º grau na região (CEARÁ, 1979). Com esses dados ilustrativos é possível identificar o quanto havia a ausência de políticas públicas educacionais promovidas pelos governos federal, estadual e municipal na região. Isso certamente abria brecha para a iniciativa privada realizar parte dos serviços educacionais, embora o acesso às instituições particulares fosse para as famílias que possuíam maiores recursos financeiros, mesmo que houvesse bolsas de estudos para os menos favorecidos.

Não consegui encontrar em minhas pesquisas outros dados educacionais sistematizados do Maciço de Baturité em décadas anteriores. Mas na atualidade, há informações bem mais detalhadas. Assim, sistematizei nos quadros abaixo os principais dados da educação da região, tendo por base o acervo da SEDUC/CE disponibilizado em seu sítio oficial, conforme se ver:

Quadro 03 - Estabelecimentos de Ensino da Educação Infantil do Maciço de Baturité

Ensino Infantil		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	01
Total da CREDE	Municipal	173
Total da CREDE	Privada	26
Total da CREDE	Total	200

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

A partir dessas informações deduzi que a educação infantil fica praticamente a cargo da administração pública municipal, o que revela a dependência que as populações têm dos poderes públicos.

O ensino fundamental da região acontece nos estabelecimentos abaixo descritos.

Quadro 04 - Estabelecimentos de Ensino Fundamental do Maciço de Baturité

Ensino Fundamental		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	02
Total da CREDE	Municipal	161
Total da CREDE	Privada	26
Total da CREDE	Total	189

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

No ensino fundamental continua a predominância da esfera municipal para atender a demanda dessa etapa de escolaridade. Isso se dá principalmente pelo processo de municipalização do ensino a partir da década de 1990 que transferiu para os municípios a responsabilidade precípua pela educação infantil e ensino fundamental. O ensino médio ocorre no quantitativo de estabelecimentos do quadro abaixo.

Quadro 05 - Estabelecimentos de Ensino Médio do Maciço de Baturité

Ensino Médio		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	21
Total da CREDE	Municipal	00
Total da CREDE	Privada	02
Total da CREDE	Total	23

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

O ensino médio fica a cargo do Estado. A iniciativa privada praticamente não atua nesse ramo. Isso pode demonstrar que as condições econômicas da população não permitem que seus filhos frequentem escolas particulares de ensino médio. É preciso reconhecer, no entanto, que na atualidade as escolas estaduais de ensino médio apresentam melhores condições em suas estruturas físicas e recursos humanos.

O quadro seguinte expõe o quantitativo de estabelecimentos de ensino profissionalizante da região.

Quadro 06 - Estabelecimentos de Ensino Profissionalizante do Maciço de Baturité

Ensino Profissionalizante		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	02
Total da CREDE	Estadual	01
Total da CREDE	Municipal	00
Total da CREDE	Privada	00
Total da CREDE	Total	03

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

Pode-se dizer que o ensino profissionalizante na região é uma realidade recente, uma vez que há poucas escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Assim, só há dois institutos federais de educação: o de Baturité e o de Guaramiranga. Embora não conste nos dados oficiais aos quais tive acesso, há escolas estaduais de educação profissional em Aracoiaba, Baturité, Palmácia e Redenção.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, o número de estabelecimentos está exposto no quadro abaixo.

Quadro 07 - Estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos do Maciço de Baturité

Educação de Jovens e Adultos – EJA		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	11
Total da CREDE	Municipal	53
Total da CREDE	Privada	00
Total da CREDE	Total	64

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

Essa modalidade de ensino tanto se dá em escolas municipais quanto estaduais, porém a predominância é a ocorrência em escolas municipais, tendo em vista que a demanda maior é no ensino fundamental.

O quadro seguinte expõe a quantidade de estabelecimentos onde acontece a Educação Indígena da região.

Quadro 08 - Estabelecimentos de Educação Indígena do Maciço de Baturité

Educação Indígena		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	01
Total da CREDE	Municipal	00
Total da CREDE	Privada	01
Total da CREDE	Total	02

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

Embora a região fosse habitada por indígenas nos primórdios de sua ocupação pelo elemento branco, atualmente é como se não houvesse a presença deles no Maciço. Contudo, há a comunidade dos índios Kanindé, de Aratuba, e nela existe uma escola diferenciada para atender a sua população. A escola pertence à rede estadual de ensino e trabalha com uma metodologia diferenciada, objetivando preservar a cultura indígena.

No site da SEDUC consta a existência de uma escola indígena da rede privada. Porém, ao consultar técnicos da 8ª CREDE, constatei que não existe escola indígena da rede privada, mas apenas a da rede estadual que fica no município de Aratuba, na comunidade dos índios Kanindé. No quadro abaixo está o quantitativo de escolas da Educação do Campo.

Quadro 09 - Estabelecimentos Educação do Campo do Maciço de Baturité

Educação do Campo – Assentamento		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	00
Total da CREDE	Municipal	01
Total da CREDE	Privada	00
Total da CREDE	Total	01

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

A educação do campo é uma modalidade de ensino reconhecida como tal recentemente. Dada às características gerais da região, os dados oficiais informam que só há 01 (uma) escola da rede municipal que oferece essa modalidade específica de ensino. Essa escola fica situada no município de Ocara.

A Educação Quilombola é oferta nos estabelecimentos descritos no quadro seguinte.

Quadro 10 - Estabelecimentos de Educação Quilombola do Maciço de Baturité

Educação Quilombola		
Crede/08	Dependência Administrativa	Total de escolas
Total da CREDE	Federal	00
Total da CREDE	Estadual	00
Total da CREDE	Municipal	02
Total da CREDE	Privada	00
Total da CREDE	Total	02

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

A educação quilombola também é algo recente nas escolas. Na região do Maciço existe apenas 01 (uma) escola quilombola, embora no documento consultado informe que existem 02 (duas). A escola quilombola pertence à rede municipal de ensino de Baturité e fica localizada na Serra do Evaristo, localidade onde reside uma população descendente de quilombolas.

O quantitativo de estabelecimentos de ensino explicitado nos quadros acima demonstra que todos os níveis e modalidades da educação básica estão sendo contemplados na região. Contudo, sabe-se que é necessário melhorar a infraestrutura principalmente nas escolas municipais.

No que se refere aos alunos da educação básica no Maciço de Baturité, tem-se os seguintes dados.

Quadro 11 - Matrículas de alunos da Educação Básica do Maciço de Baturité

Crede/08	Dependência Administrativa	Zona Rural	Zona Urbana	Total
Total da Crede	Federal	-	123	123
Total da Crede	Estadual	699	11.475	12.174
Total da Crede	Municipal	20.243	23.344	43.587
Total da Crede	Privada	-	5.231	5.231
Total geral da Crede	-	20.942	40.173	61.115

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

Pelo quantitativo de alunos matriculados, observa-se que, em comparação a um período mais recuado, na atualidade há uma maior quantidade de alunos frequentando a escola. Isso se dá certamente porque hoje a oferta de ensino nos diversos níveis é garantida, há merenda escolar, transporte e livros didáticos assegurados. O volume de recursos destinados à educação é bem maior que antes, além de ser vinculados, ou seja, só podem ser

gastos com a educação. O quadro abaixo expõe a quantidade de professores da educação básica na região.

Quadro 12 - Professores da Educação Básica do Maciço de Baturité

Crede 08	Etapas de ensino/modalidades	Quantidade
Total da Crede	Ensino Infantil	706
Total da Crede	Ensino Fundamental	1.786
Total da Crede	Ensino Médio	453
Total da Crede	EJA	232
Total da Crede	Ed. Profissional	24
Total geral da Crede	-	2.781

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

O quantitativo de professores demonstra que há um número significativo de docentes na região, porém não foi possível identificar a situação profissional desses docentes, se efetivos ou contratados temporariamente, quais as condições de trabalho e de salários. Contudo, pelos dados empíricos informais, sabe-se que há bastantes professores contratados temporariamente, tanto na rede estadual, quanto municipal.

Em alguns municípios o número de professores com contratos temporários ultrapassa ao número de efetivos. Esse fenômeno denuncia um tipo de política clientelista ainda muito presente no interior do estado, mas não só nele, pois através desse tipo de prática eleitoreira, se garante a troca de votos pelo emprego, já que é algo tão difícil nas cidades interioranas. Outra consequência dessa prática se refere à arrecadação de recursos para o fundo de previdência próprio de cada município, pois os servidores temporários não contribuem para a previdência municipal, mas para o INSS. Em alguns municípios os gestores estão tendo dificuldade em manter em dia os salários de seus aposentados e pensionistas. É claro que não se pode negar os exemplos de má gestão desses fundos, pois a corrupção está presente em todas as esferas de governo.

Essa realidade sinaliza a precariedade e desvalorização da profissão docente. Ainda se faz importante ressaltar que os professores das redes municipais de ensino não contam com plano de saúde ou outros benefícios, fazendo com que suas condições de vida e de trabalho sejam de fato precárias.

No que se refere à formação de docente da região, pelo quadro a seguir constatei as seguintes informações:

Quadro 13 - Formação dos professores da Educação Básica do Maciço de Baturité

Crede 08	Nível	Quantidade
Total da Crede	Fundamental	03
Total da Crede	Médio	993
Total da Crede	Superior	1.785
Total geral da Crede	-	2.781

Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação (2016).

Através desses dados oficiais é possível detectar que, no tocante à formação dos docentes da região, fica evidente a necessidade de políticas de formação em nível superior, uma vez que ainda se tem um número expressivo de professores com nível médio. Embora não esteja explícito, certamente trata-se de docentes que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que há permissão legal para isso.

Em se tratando da oferta de ensino superior na região constatei que há poucas instituições públicas. Portanto, esse nível de ensino é ofertado basicamente pela iniciativa privada através de cursos de graduação e pós-graduação que acontecem nos finais de semanas, principalmente os voltados para a formação de docentes, embora já se tenha na atualidade a presença do IFCE nas cidades de Baturité e Guaramiranga que oferecem cursos superiores tecnológicos e o Curso de Letras, bem como a UNILAB que em seus 08 (oito) anos de existência na cidade de Redenção, muito tem contribuído para o desenvolvimento educacional da região. A referida universidade oferece mais de 15 (quinze) cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, 05 (cinco) especializações e 05 (cinco) mestrados, o que amplia de forma significativa a oferta de ensino superior na região.

Nos anos de 1990 se teve a presença da UECE, através do Instituto de Filosofia, Ciências e Letras do Maciço de Baturité (IMBA), cujo propósito era garantir a oferta de educação superior pública e gratuita. Porém a iniciativa não vigorou por falta de vontade política, já que o referido instituto deveria ser mantido com recursos dos municípios que compõem a região (ARAÚJO, 2010). Há ainda o *Campus* Experimental de Educação Ambiental e Ecológica de Pacoti ligado à Pró- Reitoria de Extensão (PROEX) da UECE, localizado na cidade de Pacoti. Sua finalidade é produzir conhecimento e contribuir para o aumento da renda familiar a partir do processamento de frutos e hortaliças provenientes da agricultura familiar da região do Maciço de Baturité, de forma saudável e sustentável, além do cultivo de orquídeas em parceria com a Associação Cearense de Orquidófilos (ACEO)⁶.

⁶ <<http://www.uece.br/uece/index.php/noticias/1953-campus-de-pacoti-da-uece-forma-1o-turma-do-curso-de-processamento-de-frutos-e-hortalicas-e-inaugura-o>>. Acesso em: 11/01/2018.

A falta de continuidade de políticas públicas sistemáticas para o desenvolvimento da região fez com que Vidal; Vieira; Medeiros (2014, p. 67) confirmassem em seu estudo sobre o Maciço de Baturité que ela é “uma região que tem saudade do seu passado, insegurança com o presente e preocupação com o futuro”. Isso porque, ainda segundo essas autoras,

os esforços e investimentos em educação efetuados nos municípios do Maciço de Baturité nas últimas décadas não se traduzem, necessariamente, em melhorias no potencial de aprendizagem das crianças e, por extensão, suporte para a superação da pobreza da população (VIDAL; VIERA; MEDEIROS, 2014, p. 68).

Portanto, o que se constata no Maciço de Baturité é que embora sendo uma região rica em belezas naturais, sua população é pobre e muito há o que se fazer, principalmente em educação.

3 O GINÁSIO ESCOLA NORMAL VIRGÍLIO TÁVORA DE ARACOIABA/CE

“Com fatos se faz a História; com palavras e imagens se faz o registro da História, porções mágicas que se misturam com encanto e perigo no caldeirão universal” (Raimundo Gadelha).

Neste capítulo estão expostas as informações relativas à história do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora. Busquei evidenciar inicialmente alguns fragmentos biográficos do seu fundador, a trajetória histórica da instituição, o início das atividades escolares, as etapas de ensino ofertadas, dando-se ênfase aos cursos de formação de professores e algumas possíveis motivações que desencadearam o fechamento da escola.

As questões que nortearam a construção desse capítulo foram as seguintes: quais as motivações para a construção da escola? Que acontecimentos marcaram a trajetória histórica da instituição? Quando se deu início as atividades de ensino do GTV? Quais as etapas de ensino que foram ofertados pela escola? Quais as possíveis causas para o fechamento da mesma?

Para respondê-las, servi-me dos dados coletados a partir da revisão bibliográfica, de modo particular as obras de Brasil (2008); Brasil; Matos (2012); dentre outros. Foram utilizados ainda documentos encontrados nos arquivos escolares, tais como quantidade de alunos, grades curriculares do Curso Normal e Estudos Adicionais, filosofia da escola, Hino do GVT, Hino de seu Jubileu, Estatuto da Associação dos Educadores de Aracoiaba, Regimento Interno e fotografias para ilustrar os acontecimentos. Além disso, utilizei também alguns depoimentos orais de professores que estudaram na instituição.

3.1 Salomão Alves de Moura Brasil: o fundador do GVT

Para a produção desse tópico fiz uma breve síntese dos fragmentos biográficos do fundador do GVT Salomão Alves de Moura Brasil, mais conhecido como Dr. Salomão. Portanto, não narrei toda a sua história de vida, uma vez que existem outros trabalhos que o

fazem⁷; apenas enumerei alguns acontecimentos para demonstrar o seu envolvimento com as questões educacionais, as motivações que o levaram a construir o GVT e a sua importância para a existência da instituição.

Nos dizeres de Nascimento; Sandano; Lombardi (2007, p. viii) “a instituição escolar é construída a partir da história dos homens, no processo pelo qual eles produzem socialmente suas vidas”. Desse modo, a vida de Dr. Salomão se confunde com a própria existência do GVT, de tal modo que ele vivia literalmente dentro da escola, posto que a casa da família ficava atrelada ao estabelecimento. Ao expor alguns fatos da vida desse sujeito histórico evidenciei elementos que me ajudaram a compreender os acontecimentos que permearam a fundação da instituição escolar, conforme se segue:

Imagem 01- Dr. Salomão Alves de Moura Brasil



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018)

Dr. Salomão Alves de Moura Brasil era filho de João Francisco de Moura e Otilia Alves do Nascimento. Nasceu no dia 12 (doze) de janeiro de 1927 no município de Iracema pertencente à região do Jaguaribe/CE. Embora nascendo naquele município em sua obra autobiografia (BRASIL, 2008) afirma que teve o privilégio de possuir duas naturalidades,

⁷ BRASIL, Salomão Alves de Moura. **O menino que disse sim**. Fortaleza: Premium, 2008; BRASIL; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premium, 2012. V.2; MARTINS Elcimar Simão; ARAÚJO, Maria das Graças de; LEITE, Maria Cleide Ribeiro. Salomão Alves de Moura Brasil: a trajetória de um educador. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO. X ENCONTRO CEARENSE DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO. III. 2011, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2011; NOGUEIRA, Rycardo Willes Pinheiro. **Memórias e narrativas (auto) biográficas: construções de si em Salomão Alves de Moura Brasil**. Aracoiaba/CE (1990-2013). 2016. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2016.

pois foi gerado no município de Aracoiaba, considerado por ele como sua terra natal, uma vez que sua vida e ações enquanto homem público se desenvolveram lá.

Ficou sem pai aos 05 (cinco) anos de idade, fato que talvez tenha sido a maior dificuldade por ele enfrentada, pois passou a ser arrimo de família. Apesar das grandes dificuldades, dada às condições financeiras de sua família, conseguiu estudar num dos “mais caros, raros e selecionados estabelecimentos do estado do Ceará, o Colégio dos Jesuítas, internato no alto das montanhas do Maciço de Baturité” (BRASIL, 2008, p. 140). Essa foi uma batalha conquistada pela sua determinação e de sua mãe que era professora e não mediu esforços em pedir ajuda para que ele estudasse naquela respeitada instituição.

De acordo com Brasil (2008) os estabelecimentos jesuítas são geralmente conhecidos no mundo todo como ‘Ninho das Águias’, uma alusão às águias, que constroem os seus ninhos no mais alto das montanhas e preparam seus filhos para alçarem voos, estimulando-os energicamente logo que adquirem plumagem suficiente. Assim, aquele colégio foi para ele a sua águia-mãe que o impulsionou a lutar pelos seus ideais, dando-lhes uma excelente formação, pautada, sobretudo, nos ensinamentos humanísticos e espirituais, fortalecendo a sua sensibilidade para com os diversos aspectos da vida humana, em especial o sentimento de ajudar ao próximo.

Dr. Salomão conseguiu alçar grandes voos através da sua rebuscada educação jesuítica, pois ao decidir seguir a vida secular, quando concluiu o 2º grau prestou vestibular na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Fortaleza, tendo sido aprovado em 2º lugar. Essa seria mais uma das muitas conquistas que logrou ao longo dos seus 82 (oitenta e dois) anos de idade.

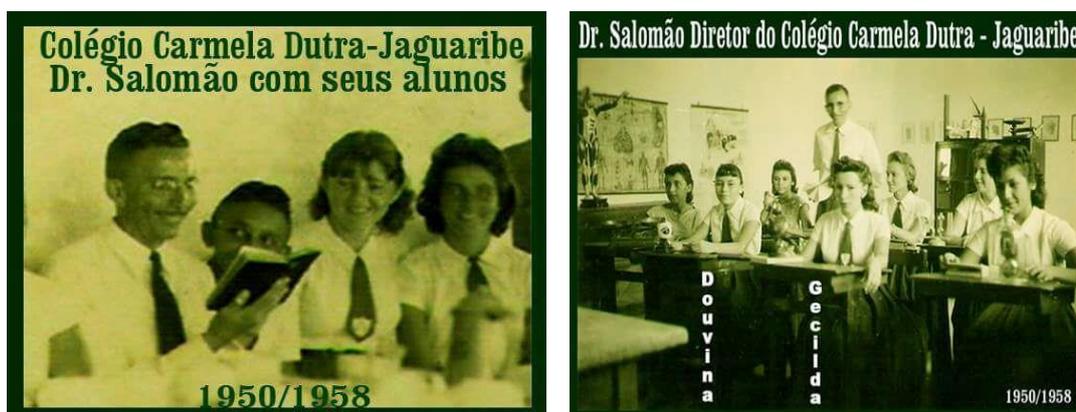
Ao ir estudar em Fortaleza, concomitante à sua vida acadêmica passou a trabalhar como bibliotecário na Escola de Cadetes, revisor do Jornal O Povo, bem como ensinou no Colégio Farias Brito e Colégio Arquidiocesano Castelo Branco, além de ministrar aulas particulares a alunos filhos de famílias abastadas de Fortaleza. Lecionou nos colégios Pe. Champagnat, Dom Bosco, Brasil e Escola de Sargentos do Exército, e ainda ministrava aulas de francês ao comandante da Base Aérea, Cel. Adamastor Cantallice. Fundou o Educandário Antonio Bezerra com a ajuda recebida da Secretaria de Educação e Cultura do Estado que aparelhou a escola com material escolar permanente e de expediente, além de lotar duas professoras estaduais no estabelecimento. Foi o seu primeiro diretor, em seguida o referido educandário ficou a cargo dos irmãos Melo e Dutra, colegas egressos do Colégio dos Jesuítas (BRASIL, 2008). Os estudantes jesuítas que não seguiam a carreira eclesiástica, geralmente

exerciam atividades voltadas para educação, por isso, é comum a fundação de escolas por eles.

Essas experiências profissionais, especialmente as voltadas para o exercício do magistério, geraram uma *expertise* que favoreceu o seu desempenho na educação, embora tenha atuado também em outras áreas. Assim, ele exerceu por algum tempo a função de escriturário da empresa de aviação Panair do Brasil.

Quando concluiu a faculdade foi convidado para exercer o cargo de diretor de colégio em Pernambuco, em Granja/CE e Jaguaribe/CE. Por motivo de conveniência aceitou a direção do Ginásio Carmela Dutra de Jaguaribe, pertencente às famílias Távora e Barreira, de tradição na política estadual. Em Jaguaribe, conseguiu o registro e reconhecimento estadual da unidade escolar transformando-a em Ginásio Escola Normal, portanto, um estabelecimento de 1º e 2º graus; e passou 10 (dez) anos como diretor do estabelecimento. As fotografias abaixo ilustram a sua passagem pelo município de Jaguaribe.

Imagens 02 e 03 – Dr. Salomão no Colégio Carmela Dutra de Jaguaribe/CE



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Ao retornar à Aracoiaba fundou, em 1958, através da Associação dos Educadores de Aracoiaba, o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora. Os detalhes relativos à escola serão expostos em itens posteriores.

Em virtude de suas estreitas relações com a família Távora, após o suicídio do Presidente Getúlio Dornelles Vargas, ganhou duas bolsas de estudos do Ministério da Educação (MEC) para Cursos Especiais de Pós-Graduação, incluindo Didáticas Especiais de Inglês, Francês, Português e Engenharia Escolar. cursou ainda Ciências Jurídicas e Sociais, como era chamado o Curso de Direito na UFC. Com a sua formação em Direito conseguiu assumir o cargo de Promotor Adjunto na cidade de Jaguaribe.

Seu envolvimento com a educação o levou a ser o primeiro Superintendente do Ensino do Estado do Ceará para Assuntos Educacionais de Alto Nível, através de uma rigorosa seleção, cargo de grande relevância no organograma da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (BRASIL, 2012). Isso se deu na administração do governador do Ceará, o então Cel. Virgílio Távora, dada a sua ligação com a família Távora, que sempre foi bem próxima. Em depoimento da professora Helena, ela afirma que ele “era muito amigo do Virgílio Távora. Virgílio Távora foi padrinho dele. Ele tinha dificuldades o Virgílio Távora socorria. Foi até padrinho de casamento dele” (professora Helena).

Dr. Salomão era um homem que fazia parte de uma elite intelectual, bem como era ligado aos políticos, tanto de Aracoiaba, como do estado do Ceará. Assim, em 1982 elegeu-se vereador de Aracoiaba, permanecendo nesse cargo eletivo seguidamente até o ano de 2008. Foi por várias vezes o vereador mais votado do município, sendo também presidente da Câmara de Vereadores durante três administrações. Foi autor de várias leis voltadas para a preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Aracoiaba, bem como para o meio ambiente. Sua condição de homem político lhe ajudou a conseguir alguns benefícios para as suas empreitadas, mas também trouxe consequências negativas no decorrer da sua trajetória de vida.

Foi o idealizador da lei que criou a comenda ‘Canoa de Prata’, que tinha como escopo prestigiar pessoas que se destacavam no município, sendo também um dos agraciados. Criou no ano de 2008 a Superintendência do Patrimônio Histórico Cultural de Aracoiaba pela lei nº 985/2008, de 29 de dezembro de 2008 e publicada no Boletim Oficial de Aracoiaba, Ano III, nº 40, em 31 de dezembro de 2008. Dentre os objetivos dessa superintendência, estava a criação de um museu, cuja denominação era Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba Professora Maria Madalena Silva Matos. Porém, em virtude do seu falecimento, como uma forma de homenageá-lo, o museu passou a ter o seu nome na denominação, e o nome da professora passou para uma de suas salas. É importante observar que o museu ocupa parte das instalações do GVT, embora esteja fechado atualmente para o público (BRASIL, 2012).

No museu existe uma sala com muitos objetos que representam a sua trajetória de vida. Como diz a professora dona Eugênia ao me apresentar a estrutura da escola: “isso aqui é a sala que representa as coisas do Dr. Salomão, é a sala mais querida. Tem muitas coisas que foram feitas por ele e a Rose Mary” (professora Eugênia). A professora Rose Mary é atualmente a superintendente do Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba. Há ainda uma escola profissionalizante na cidade denominada de Escola Estadual de Educação Profissional

Salomão Alves de Moura. Dessa forma percebe-se que ele era uma pessoa muito prestigiada no município.

Foi autor de vários hinos, dentre eles destacam-se: o Hino do Município de Aracoiaba, de Ocara/CE, Vazantes, que é um dos distritos de Aracoiaba; Hino do Centenário de Aracoiaba, Hino do GVT, do Centro Cívico da escola, dentre outros. Escreveu ainda vários poemas de amor e religiosos, pronunciamentos, operetas e livros, dos quais se destacam o Menino que disse sim, Caleidoscópio e Aracoiaba, História em Retalhos. A última obra foi iniciada por ele, mas continuada pela professora Rose, cujo lançamento se deu após a sua morte.

Em virtude da sua contribuição para a educação, não só de Aracoiaba, mas também da região do Maciço de Baturité e de outros lugares, recebeu a alcunha de “Papa da Educação do Maciço de Baturité” (NOGUEIRA, 2013), ou seja, aquele que representa a autoridade máxima que dominava os assuntos educacionais na região. Essa referência certamente poderia ser uma forma de exaltar a sua figura enquanto homem público e político. Foi também homenageado no Programa Papo Literário da TV Cultura no ano de 2009. Dessa forma, é possível perceber pelos seus escritos, a construção de uma imagem positiva sobre a sua pessoa como a de um herói que consegue vencer todos os obstáculos impostos pela vida e ainda ajudar o seu povo a galgar o caminho do progresso através da educação.

Ele morreu no dia 18 (dezoito) de maio do ano de 2009, dia ‘Internacional do Museu’, na cidade de Fortaleza, vítima de um Acidente Vascular Cerebral (AVC) (BRASIL, 2012). Contudo, teve uma vida bastante ativa. Era um homem empreendedor, com uma visão ampla e além do seu tempo. Com a sua longa atuação política soube se beneficiar do poder, ao mesmo tempo em que também sofreu seus reveses quando estava do lado contrário à situação, com consequências sérias para a instituição escolar por ele criada, fato que poderia ter influenciado no fechamento da escola.

Sua história de vida tornou-se objeto de estudos acadêmicos com o objetivo de entender o papel das ações dos sujeitos na história. Nogueira (2013, 2014, 2016 a, 2016 b, 2017) ao versar sobre suas memórias e narrativas (auto) biográficas, faz uma reflexão criteriosa de seus escritos; Martins; Araújo; Leite (2011) destacam a sua trajetória de educador. Na verdade toda história de vida é o encadeamento de fatos complexos que não se traduz totalmente nos escritos biográficos e autobiográficos. Não obstante, Jucá (2011, p.22) é de opinião que as histórias de vida

põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano.

Compreendo a importância de se evidenciar as ações dos sujeitos, pois elas impulsionam a dinâmica da história. Embora não fazendo uma biografia de Dr. Salomão Alves de Moura Brasil, trazer alguns acontecimentos de sua vida me faz entender as ações deste homem e a sua relação intrínseca com a existência do GVT, enquanto fundador, diretor e professor. Ao mesmo tempo, sua iniciativa ao fundar uma escola em Aracoiaba pode evidenciar a ausência do Estado em garantir escola pública de qualidade para todos, uma vez que os recursos públicos eram canalizados para as instituições privadas e filantrópicas em forma de significativas subvenções, como pode ser ver posteriormente.

3.2 A Trajetória histórica

Imagem 04 – Portão da entrada principal do GVT



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora está situado na Praça da Concórdia, nº 01, no Centro de Aracoiaba/CE. É pertencente à esfera privada, sendo uma entidade filantrópica, mantida pela Associação dos Educadores de Aracoiaba.

Possui Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), bem como registro no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), o que lhe dava a prerrogativa de receber benefícios enquanto escola privada filantrópica. Tem ainda o Reconhecimento Federal Definitivo nº 24/71 de 23 de julho de 1971, que a tornava definitivamente reconhecida perante os órgãos fiscalizadores da educação para a oferta do atual ensino fundamental.

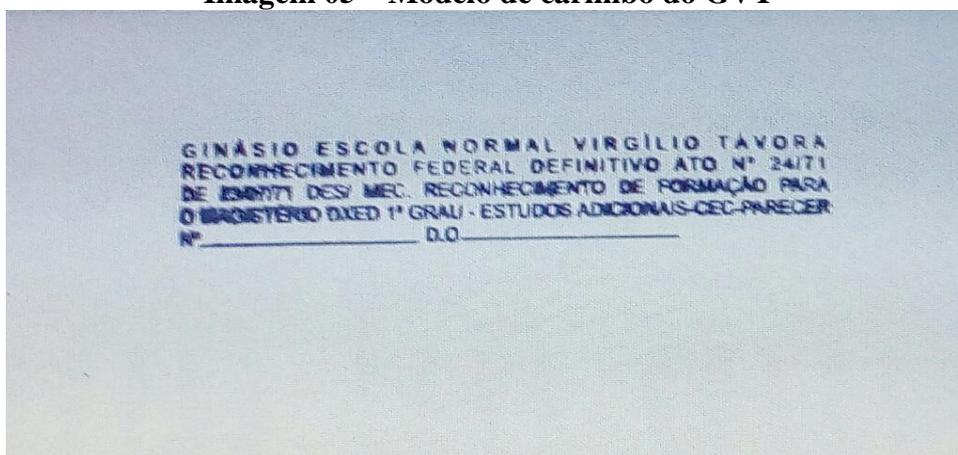
Chagas (1980, p. 287), esclarece que

a oficialização abrange duas fases sucessivas: a de autorização para funcionamento, que tem caráter probatório e dura aproximadamente dois anos, e a de reconhecimento, que tem caráter 'permanente' e assegura a validade formal dos seus diplomas e certificados.

No entanto, ainda segundo Chagas (1980, p. 87) “a tendência atual leva, entretanto, a considerar-se cada vez mais a caducidade do reconhecimento e instituir a sua renovação periódica, em regra após cada cinco anos, para evitar que a iniciativa se deteriore e continue a exhibir um falso *status*”.

No caso do GVT, apesar dessa tendência detectada pelo autor, a partir da vigência da Lei nº 5.692/71, o que se sabe pelos depoimentos colhidos e modelos de carimbos existentes na escola, é que o seu registro federal foi concedido em caráter definitivo para o 1º grau. O que se renovava na escola era o reconhecimento junto ao Conselho de Educação do Ceará para o funcionamento do Curso Normal e Estudos Adicionais, fato que ocorria através de pareceres específicos do referido Conselho, que fornecia uma numeração referente à vigência do tempo que durava o ato legal, como constatei no modelo de carimbo abaixo exposto, no momento de visita à secretaria escolar do estabelecimento.

Imagem 05 – Modelo de carimbo do GVT



Fonte: Fotografia produzida pela autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Embora na atualidade a situação de funcionamento da escola ateste que ela está ativa, não desenvolve mais atividades de ensino, permanecendo o seu prédio fechado ao público, mesmo abrigando o Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba.

Seu nome é uma homenagem ao ex-governador do Ceará Virgílio Távora, tendo em vista as estreitas relações de seu fundador com a família Távora, como se pode ver no tópico que se refere aos fragmentos biográficos de Salomão Alves de Moura Brasil.

A trajetória histórica do GVT iniciou-se no final da década de 1950, quando no ano de 1958, Dr. Salomão comprou a antiga fábrica de algodão desativada da viúva do Coronel Cirilino Pimenta de Almeida, senhora Natália Vaz de Almeida. Inicialmente foi fundada a Associação dos Educadores de Aracoiaba, no dia 31 (trinta e um) de maio do referido ano. Nesse mesmo dia colocou-se a ‘Pedra Fundamental’ no local onde fica a Capela Nossa Senhora de Fátima do colégio, e preparou-se um documento manuscrito em papel pergaminho, contendo os dados da fundação, assinatura dos presentes, sendo em seguida colocado numa redoma de vidro esterilizada e hermeticamente fechada (BRASIL, 2008).

Esse acontecimento tornou-se um marco para o município de Aracoiaba, pois com a abertura da escola passou a existir o curso ginásial, etapa de escolaridade que ainda não existia no município. Na atualidade o ginásial corresponde aos anos finais do ensino fundamental.

Pelo que se viu no tópico sobre o município de Aracoiaba, não havia escolas com o ginásial, mas sim escolas isoladas com funcionamento na casa da professora e escolas reunidas no Grupo Escolar Almir Pinto, implantado em 1953. O referido grupo só passou a ser uma escola de 1º e 2º graus a partir do ano de 1975. Por sua vez, a CNEC só foi instalada em Aracoiaba no ano de 1968, portanto 10 (dez) anos após a existência do GVT. Desse modo, o GVT se tornou pioneiro na oferta do curso ginásial em Aracoiaba, o que era considerado como sendo de grande importância para o município, pois representava uma possibilidade de progressão de estudos nessa etapa para as pessoas do lugar, mesmo que o acesso não fosse para todos, já que era uma escola privada, de caráter filantrópico.

Nogueira (2012, p.80) assevera que “em uma cidade carente, mísera em educação, a chegada da escola com o nível ginásial, muda de forma decisiva os conceitos populares acerca da educação da cidade e de todo o Maciço de Baturité”. Dessa assertiva, é possível depreender a relevância que teve a escola para a região desde seus primeiros anos de existência, embora se saiba que ela não nasceu pronta, pois foi construída ao longo da sua existência, ampliando sua estrutura física, seus equipamentos, a oferta de outras etapas de escolaridade, métodos pedagógicos, dentre outros.

É ainda Nogueira (2012, p.81) que diz: “se tentarmos entender o presente analisando o passado perceberemos que é a partir de 1958, que a educação de Aracoiaba revoluciona os espaços e as mentalidades da população para o desenvolvimento educacional”. Isso não se deu por acaso, mas considerando um contexto histórico maior quando se observa as mudanças no rumo da educação em nível nacional e estadual, uma vez que há um crescimento da demanda e da oferta da educação de modo geral nesse período (FREITAS; BICCAS, 2009).

Por sua vez Brasil (2008, p.200) assevera que: “abrimos assim, o leque da educação e da cultura, sacudindo, corajosamente, o pó da ignorância e da inércia, que mantivera os aracoiabenses sob sua sombra opaca e danosa”. Portanto, a abertura da escola representou uma possibilidade de crescimento não apenas educacional, mas também cultural para a cidade, embora se saiba que não era algo acessível a todos.

Todavia, para a época simbolizava um avanço mesmo, principalmente pelo tipo de estrutura que a escola conseguiu construir com o passar dos anos. Nos dizeres de Brasil (2008, p. 200),

colocamos o colégio para funcionar, a todo vapor, com cinema comercial e educativo, com filmes da então USIS e filmes de alto nível, que eram ao mesmo tempo, exibidos nacionalmente, nos melhores cinemas brasileiros. Criamos a parte de Teatro e o setor especial de Educação Física.

Sua estrutura física e educacional foi construída ao longo da sua existência, sendo em grande parte idealizada e coordenada pelo seu fundador. Depoimentos de ex-alunos atestam que o próprio Salomão era responsável pela maioria da construção da escola, atuando como uma espécie de arquiteto, embora sem a formação para tal, bem como acompanhava de perto o desenvolvimento da construção. Por sua vez o mestre Elias era o executor da obra e trabalhou lá desde o ano de 1978 até 1999. De acordo com Sousa (2012, p. 190) o mestre Elias afirmava que “o Dr. Salomão sempre estava presente todos os dias tanto dando aulas e nas horas vagas fiscalizando as obras”. Antes do mestre Elias, o pedreiro era José Moura, primo do Dr. Salomão.

Mesmo não sabendo exatamente como se deu a evolução da estrutura física da escola no decurso da sua existência, constatei pela visita de campo que na atualidade ela possui os seguintes itens: 03 (três) pavimentos onde ficam distribuídas as 20 (vinte) salas de aula, embora o tamanho delas não esteja em conformidade com as atuais exigências do Ministério da Educação (MEC); 01 (uma) concha acústica logo na entrada rodeada por estátuas de deuses gregos, onde eram realizadas as solenidades de colação de grau e outros eventos; 01

(uma) sala da diretoria, 01 (uma) sala de professores, 01(uma) sala da secretaria escolar, local onde está guardado todo o arquivo escolar. É oportuno salientar que nesses ambientes ainda estão expostos cartazes, fotografias, bem como ainda existem alguns equipamentos tais como mesas, carteiras escolares, máquinas de datilografias e tantos outros objetos que faziam parte do cotidiano escolar. Esclareço que não fiz uma descrição detalhada de todos os objetos existentes na escola, uma vez que se trata de um acervo expressivo.

Ainda no tocante à estrutura física, a escola possui 04 (quatro) salas onde ficam expostos os objetos do Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba, inaugurado em 15 de agosto de 2009 (MATOS, 2012), com um acervo significativo de peças que representam a história política, religiosa e educacional do município e do próprio GVT; 01 (um) teatro bastante espaçoso e arejado, com cortinados aveludados no palco, onde aconteciam as apresentações artísticas. Lá, os alunos representavam suas peças teatrais e outros números culturais; 01 (um) auditório onde eram feitas algumas apresentações culturais como dramas, pastoris, gincanas culturais, programas de calouros, aulas de auditório, de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e as atividades do Centro Cívico da escola. Há também 01 (um) miniauditório.

Na estrutura do prédio escolar existe ainda 01 (uma) cantina, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) almoxarifado, 01 (um) pátio coberto, 01 (um) depósito de merenda, 05 (cinco) banheiros e 01 (uma) sala de cinema onde havia exposição de filmes educativos e comerciais para a população da cidade no período em que o acesso a esse tipo de arte era mais raro, principalmente nas cidades interioranas.

Além disso, há 01 (um) observatório astronômico, “inaugurado em 16 de agosto de 1986 por ocasião das comemorações dos 26 anos de existência do GVT e 96 de emancipação política do município de Aracoiaba” (MATOS, 2012, p.185). O referido observatório conta com equipamentos como telescópios e lunetas apropriados para a visualização de diversos astros e estrelas, onde em muitos momentos eram realizadas, com os alunos, aulas sobre astronomia, embora não esteja sendo utilizado atualmente. As fotografias a seguir atestam a existência do observatório astronômico.

Imagens 06 e 07 – Observatório Astronômico Moura Brasil



Fonte: acervo pessoal da professora Rose Mary Santana (2018).

Ainda em relação à estrutura física da escola, ela possui também 12 (doze) dormitórios onde ficavam os alunos de outros lugares em regime de internato. Como esclarece Brasil (2008, p. 201),

foram formados naquele estabelecimento de 1º e 2º grau, centenas ou milhares, digamos melhor, de professores que vinham dos municípios vizinhos e até de distantes regiões, tais como, de todo o Maciço, de Maranguape, de Pacatuba, Guaiúba, Morada Nova, Jaguaribe, Alto Santo, Iracema, (esses últimos internos) e até de Fortaleza, para o Curso de Estudos Adicionais - 4º Normal.

Os alunos internos ficavam nas dependências desses dormitórios e pagavam mensalidades por sua estadia, embora alguns fossem ajudados pela família do proprietário da escola. A professora Eugênia esclarece que: “eles ficavam cada qual no seu apartamento. Cada apartamento tinha o seu fogão a carvão porque na época não existia gás de cozinha” (professora Eugênia).

Arelada à escola ficava a casa da família do seu fundador e outras construções pertencentes à mesma, além de um terreno não construído, onde eram realizadas as aulas de Educação Física e outras atividades esportivas. Isso significa que a escola era acompanhada bem de perto pelos membros que estavam no comando do estabelecimento, o que fazia confundir as vidas privadas dos proprietários com as atividades profissionais, uma vez que estavam sempre presentes no ambiente escolar. Eram, portanto, relações muito intensas de convivência com alunos, professores, pais de alunos e todos os problemas oriundos do cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola era muito mais do que um estabelecimento de ensino, era um projeto de vida, uma paixão.

Em suas instalações havia 01 (um) sistema de som que ficava na sala da diretoria pelo qual eram transmitidas, para todas as salas, as aulas de inglês ministradas pelo Dr. Salomão e

acompanhada por um aluno monitor em cada sala, bem como outros avisos importantes. As narrativas da professora Meiryvan atestam essa informação ao dizer que,

ele ficava na diretoria, falava, repetia. Tenho a primeira lesson one, lesson two e a gente sabia decorado, sabia todas as lições. Lesson one, lesson two. Ele perguntava lá da direção: ficava todo mundo em sala ouvindo; ninguém fazia barulho. Quando perguntava, o que dizia, a gente repetia como se ele estivesse na sala (professora Meiryvan).

Para aquela época e contexto, ter um sistema de som numa escola era algo significativo, principalmente se comparado com as precárias estruturas das escolas públicas, que muitas vezes não contavam sequer com carteiras escolares suficientes para cada aluno. Acredito que esse tipo de equipamento favorecia o desenvolvimento de muitas práticas educativas escolares. Por sua vez, ter aula de inglês com um professor qualificado era outro item que chamava atenção, embora se perceba pela fala da professora, que não havia um professor em cada sala. Ela, no entanto, esclarece que mesmo a turma sendo acompanhada por um monitor, ou seja, um aluno que se destacava na disciplina, o sistema funcionava.

Havia ainda a Rádio Difusora Voz da Yndependência (RDVY), conforme escrita da época, que servia não apenas para os serviços internos da escola, mas para a toda comunidade ao seu redor. Através dela eram transmitidos avisos fúnebres, músicas e aulas. Em suas lembranças narradas dona Eugênia diz o seguinte:

Ontem eu estava num velório e o Elízio disse assim: _Nossa! quanta falta faz o Dr. Salomão. Ele tinha um serviço de som que não servia só para o colégio, mas também quando falecia alguém era só dizer: _ Dr. faleceu fulano de tal, a pessoa dizia o horário, onde ia acontecer o velório e ele anunciava, citava também uma mensagem de apoio, de conforto a pessoa. _ Que falta ele nós fez. Se perdesse um documento também ele anunciava, serviço de utilidade pública. O nome da rádio era Rádio Difusora Voz da Yndependência. Às vezes quando ele não podia, eu dava os avisos (professora Eugênia).

Dona Eugênia era esposa de Dr. Salomão e também professora da escola. Como tal, participava ativamente de todas as atividades do marido, como se vê no depoimento acima. A professora Rose também relata o seguinte “eu tenho uma foto do jipe levando o som. Na época era um jipe, depois ele aperfeiçoou”. A professora Rose teve um papel fundamental na vida do Dr. Salomão, e, por conseguinte, na escola. Foi secretária e tesoureira do estabelecimento e participou de todos os eventos relacionados não só à trajetória de existência da escola, mas as demais atividades por ele realizadas. Atualmente, enquanto superintendente do Museu Histórico e Cultural de Aracoíaba, tenta desenvolver atividades que mantenham

vivas as memórias dos feitos dele, configurando-se como uma guardiã desses artefatos de vida e de ação.

Outra pessoa que falou a respeito da rádio foi a professora Helena. Segundo ela, “o Rufino era o locutor. Eu recordo com tanta alegria, acredita? Quando passa essas músicas, o Jerry Adriane, Márcio Greick”. Pela fala dela a rádio era também o meio de entretenimento para as pessoas da cidade numa época em que o rádio e a TV eram objetos de luxo, estando presentes apenas nas casas das famílias com melhores recursos financeiros. Suas recordações revelam alegria ao lembrar das músicas de seus ídolos da época através do som do GVT. Por isso, a rádio da escola cumpriu também o papel de difusora de artefatos culturais para a população da sede de Aracoiaba, tornando o GVT uma importante instituição não apenas educacional, mas também cultural.

A escola chegou a possuir 02 (duas) “peruas” gigantes, 01 (um) ônibus para o transporte de alunos e 01 (um) automóvel para a diretoria (BRASIL, 2008). Ao se referir ao transporte de alunos, a professora Ana Nascimento nos fala que

terminava a aula, a gente morrendo de cansada, mas pegava o ônibus que ia deixar o pessoal de Baturité. Tinha até uma música que quando ia descendo um aluno dizia-se: “os embrulhos mal feitos, iam ficando perfeitos”. Era uma música bem engraçada que elas cantavam quando cada colega ia descendo. Já terminava aquela aula, a gente estava cansada, mesmo assim ia deixar só pelo prazer de ir com os colegas para Baturité (Ana Nascimento).

O depoimento da professora evidencia não a situação do transporte escolar enquanto ferramenta para facilitar o acesso dos alunos à escola, uma vez que ela era de Aracoiaba e não necessitava utilizá-lo. Para ela o que importava era a alegria de estar na companhia dos amigos naquelas viagens que se configuravam em momento de confraternização.

Já o professor Roberto se expressa da seguinte forma:

tinha transporte, um ônibus da própria escola que ia pegar e deixar os alunos em Baturité. A escola era de caráter filantrópico e a gente pagava uma taxa irrisória por esse transporte. O Doutor tinha uma visão muito ampla nessa área da educação; até isso, essa parte do transporte, ele já via, porque na época não era comum, facilitava mais para os alunos. Porque lá tinham alunos de todo o Maciço: Aratuba, Pacoti, Mulungu, Itapiúna, Capistrano, Ocara, Redenção, Antônio Diogo, do Maciço todinho, até da Palmácia (professor Roberto).

Pela sua fala é possível depreender que os alunos pagavam uma taxa pela utilização do transporte escolar, muito embora a considerasse irrisória. O fato de existir esse transporte era algo avançado para a época, uma vez que o Programa Nacional de Apoio ao Transporte

Escolar só foi criado pela Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004. Esse programa consiste em repasses financeiros para custear despesas com transporte escolar dos alunos da educação básica pública que residem na zona rural.⁸ No caso do GVT, o transporte era destinado aos alunos das sedes dos municípios mais próximos de Aracoiaba como é o caso de Baturité, do distrito de Antonio de Diogo, de Acarape e de Redenção, conforme foi possível detectar nos depoimentos. Esses aspectos contribuíam para a construção de uma imagem positiva da instituição educacional, pois oferecer transporte aos alunos era sinônimo de algo inovador para aquele período. Significava *status*, poder.

A escola possuiu também 02 (dois) conjuntos musicais, conforme expressão da época, denominados de ‘Os Geniais’, administrado pelo aluno José Iramar da Silveira e ‘Os Siderais’, sob a responsabilidade do aluno José Salomão Moura da Cunha. Esses conjuntos realizavam bailes não só no Maciço de Baturité, mas também em outras regiões, cuja renda era revestida para os alunos e a manutenção dos mesmos (BRASIL, 2008). As imagens abaixo mostram alguns dos integrantes de um dos conjuntos musicais, como se vê:

Imagens 08, 09 e 10 - Integrantes do conjunto musical Os Geniais



Fonte: acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Observa-se através dessa ação que as práticas educativas do estabelecimento voltavam-se também para atividades culturais muito valorizadas na época, pois os conjuntos musicais simbolizavam uma possibilidade de entretenimento ao alcance das pessoas do lugar, já que não havia muitas opções ou equipamentos de lazer nas cidades do interior do estado,

⁸ Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnate>>. Acesso: 15/10/2017. Lei nº 10.880 de 09 de junho de 2004 disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3338-lei-n%C2%BA-10880-de-9-de-junho-de-2004>>. Acesso: 15/10/2017.

como ainda hoje não há. Era comum que os conjuntos musicais também animassem os bailes de formatura dos alunos.

Ana Nascimento relembra com alegria aqueles momentos ao dizer que,

foi criado um conjunto no colégio, os Geniais. Eu lembro até como eram as roupas deles: tinha uma coisa assim, cheio de chita e ficavam tão bonitos para apresentar. Eles tocavam, aprendiam, se apresentavam, formaram um conjunto e tocavam nas festas. E cresceu muito porque o Dr. toda vida teve tendência para tudo, inclusive para música, poesia.

Pelos depoimentos já expostos, é possível identificar elementos que favoreceram o crescimento e a consolidação da escola enquanto instituição de referência no município e na região.

Um desses elementos foi o fato de seu fundador conseguir o Registro Federal Definitivo junto ao Ministério da Educação à época, o que a credenciava para poder ministrar o curso ginásial, posteriormente o 1º grau e mais recentemente o ensino fundamental. Em Brasil (2008, p.202, 203) consta que:

consegui inscrever a Associação e o Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, no Ministério da Educação, depois de um trabalho árduo e profícuo, tendo-lhes conseguido, o Registro Federal e Definitivo nº 24/71-DES-MEC, que ainda hoje mantém e tanto tem servido ao ensino municipal, validando seus estudos até a presente data gratuitamente. Igualmente consegui o Certificado Federal de Filantropia da Associação, o que credencia a mesma, a firmar convênio com o Governo Federal, para manutenção de alimentação escolar de creches e de cestas básicas para famílias carentes.

Esses dados são esclarecedores porque, ao consultar os arquivos escolares e ao conversar com a pessoa responsável pela secretaria da escola, professora Francinete, constatei que praticamente durante todo o período de funcionamento da instituição, ela validava estudos de alunos da rede municipal. A validação consiste num processo de expedição de documentos de conclusão de estudos para aqueles alunos que estudaram em escolas não reconhecidas ou credenciadas perante o Conselho Estadual de Educação.

Na verdade, a maioria das escolas dos municípios do interior não possui credenciamento junto aos órgãos competentes, porque no geral suas estruturas não condizem com os requisitos necessários para conseguir o registro. Portanto, ainda na atualidade essa é uma luta que deve ser encampada pelos agentes educacionais para garantir o reconhecimento e credenciamento das escolas municipais, para que não fiquem à mercê das instituições que já estão regularizadas. Nesse sentido, é de fundamental importância a criação de Conselhos

Municipais de Educação enquanto órgãos autônomos que se encarreguem da execução dos trâmites burocráticos para a regularização das escolas municipais.

Outra coisa que chama a atenção é o fato de que a escola, tendo em vista o seu caráter filantrópico, conseguia recursos junto ao CNAS para poder oferecer merenda escolar às crianças que lá estudavam. De acordo com a professora Helena “ele foi muito beneficiado pela prefeitura, merenda escolar ia para lá”. Portanto, a escola contou com apoio do poder político desde a esfera federal, estadual e municipal.

O GVT era mantido pela Associação dos Educadores de Aracoiaba. Consta em seu Estatuto, artigo 3º, que “a Associação dos Educadores de Aracoiaba tem caráter filantrópico, não podendo auferir lucros ou distribuir dividendo entre seus associados” (ARACOIABA, 1958, p. 03). O estatuto esclarece em seu capítulo V das disposições finais e transitórias, artigo 16º, que:

o patrimônio da Associação dos Educadores de Aracoiaba se confunde com o patrimônio do Ginásio Virgílio Távora, e será constituído dos bens móveis e imóveis do Ginásio e da Associação, dos auxílios, doações ou subvenções dos poderes públicos ou de particulares, das mensalidades ou anuidades dos sócios da Associação, das mensalidades, joias de matrículas, taxas ou inscrições de exames dos alunos do Ginásio Virgílio Távora, de outras modalidades de rendas, de juros bancários ou apólices (ARACOIABA, 1958, p. 07).

É interessante observar, pelo que diz esse fragmento, que a denominação da escola era apenas Ginásio Virgílio Távora, uma vez que iniciou suas atividades como tal. Só posteriormente recebeu o acréscimo da expressão Escola Normal, no momento em que passou a oferecer o Curso Normal, contudo, não perdeu o termo anterior, pois de fato, continuou existindo o curso ginásial paralelo ao curso de formação docente.

Outro dado importante de se destacar desse excerto se refere às formas de aquisição dos recursos para a manutenção do GVT, pois se constituíam de uma variedade de fontes de renda. Dentre elas destaco as mensalidades dos alunos. Havia os que conseguiam pagar com recursos de seus familiares, mas aqueles cujos pais não podiam, estudavam com bolsas. Pelos depoimentos colhidos, essas bolsas eram conseguidas através dos vereadores da cidade ou do sindicato dos trabalhadores rurais. Percebo que se tratava de uma política clientelista, prática muito comum nos municípios interioranos, pois essas bolsas eram distribuídas pelos deputados federais ou estaduais para os correligionários que ocupavam cargos políticos, que por sua vez repassavam aos seus possíveis eleitores.

Outra maneira de consegui-las era através de uma seleção feita na própria escola. Essas bolsas iam do MEC como forma de promover a expansão do ensino primário para o

secundário naquela época, já que a quantidade de escolas públicas era pouca e não havia vagas para atender a demanda existente.

Em suas narrativas sobre seus estudos no GVT, a professora Meiryvan revela que estudou com bolsa, conforme se vê:

Quando cheguei lá nas férias do 4º ano tive que fazer um mês de aula de português e matemática para poder ganhar uma bolsa de estudo e continuar no que chamava na época ginásial. Porque a minha família era uma família carente. Lá o Dr. tinha essa história de uma escola filantrópica, mas tinha que se manter também. Então ele recebia as bolsas do governo e o critério que usava era justamente a aprendizagem dos alunos, melhores alunos que se dedicavam, que tinham aprovação, ganhavam essas bolsas (professora Meiryvan).

A professora Francinete também relata ter estudado com bolsa conseguida por um vereador da cidade, o senhor José Bernardino, como fica explícito em sua narrativa:

Cheguei a ter bolsa quando entrei no ensino médio que era o Curso Normal. Na época era bolsa federal. O seu Zé Bernardino, o pai da Verinha, foi uma pessoa que me deu muitas bolsas, porque ele era vereador. Ele conhecia a minha situação, da minha mãe e ia lá em casa: _ “comadre Angelita deixei uma bolsa para a Francinete; a sua menina tem uma bolsa integral quando terminar o ano ela ainda vai ter é resultado lá”. E já passava para o ano seguinte o que ficava de saldo (professora Francinete).

Seu depoimento deixa claro o modo como as bolsas eram distribuídas para os alunos cujos pais não tinham condições de pagar a mensalidade. Esse exemplo esclarece a constante presença do poder público em benefício da iniciativa privada ou filantrópica, revelando um tipo de política pública educacional que opta por investir no setor privado, ao invés de ampliar a oferta de ensino na rede pública escolar, especialmente no período do qual estou tratando, a partir do final da década de 1950.

A professora Ana Nascimento também falou da forma como conseguiu a bolsa de estudos. Ela esclareceu o seguinte:

Então havia aquelas bolsas de estudo que você conseguia, às vezes não pagava toda a bolsa, era meia, porque o aluno dava a sua contribuição dentro do colégio. O Dr. nunca voltou um aluno porque não podia pagar o colégio. Então tínhamos também um exame que foi feito pelo MEC que era um exame de bolsa de estudo. O aluno que passava tinha os 07 anos de graça. Eu graças a Deus fui das alunas que consegui esse tipo de bolsa e não precisava estar atrás de vereador, dessas pessoas para conseguir (professora Ana Nascimento).

Interessante observar que havia seleção através de um exame para conseguir bolsas de estudo diretamente do MEC, sem precisar de vereadores. Pelos dizeres da professora o aluno

que conseguisse passava os 07 (sete) anos estudando sem precisar pagar mensalidades. Por sua vez, Dr. Salomão costumava facilitar a permanência dos alunos que não conseguiam bolsas, nem seus pais podiam pagar, através de permuta de trabalhos em favor da própria escola. Essa prática poderia se caracterizar como exploração dos alunos, uma vez que não se observava o cumprimento de leis trabalhistas, mas para aquele momento parecia ser um modo eficiente de difundir os valores da responsabilidade, do compromisso com o trabalho e com os estudos e de saber valorizar as coisas conseguidas com dificuldades.

Pelos depoimentos dos alunos se percebe que eles não viam essa estratégia como algo negativo ou inadequado, embora se saiba que essa prática não fosse legal, apesar da convivência e aceitação por parte de seus beneficiados. No caso dos alunos que seriam futuros professores, essa era uma forma de por em prática os ensinamentos teóricos que recebiam de seus mestres. Trouxe alguns depoimentos a título de ilustração dessa realidade.

Mas ele estava na vida, na vida do aluno e da família, exemplo: tinha um aluno que queria vir estudar no colégio, o pai não tinha condições de pagar aquela pequena contribuição, então ele negociava com a pessoa. Um exemplo, uma mãe que não tinha condições de pagar já o Curso Normal, como a professora A⁹, irmã da B. Pois a A estudou aqui. Nesse tempo muita dificuldade, ela vinha de manhãzinha cedo e varria as salas de aulas, deixava tudo direitinho, pronto estava resolvido entendeu? Por exemplo, uma pessoa como a C ela já estava no Curso Normal não tinha como pagar seus estudos, mas ela recebia a orientação didática e já ensinava no primário com o acompanhamento da professora da classe. Ela ficava na atividade de correção aprendendo a lidar com os alunos (professora Eugênia).

A professora Eugênia se refere ao envolvimento do Dr. Salomão com as pessoas do município, ao relatar que ele facilitava a vinda de alunos para estudar no GVT através do sistema de permuta estudo x trabalho. Acreditava-se que dessa maneira, o aluno já iria aprendendo a lidar com o cotidiano de uma sala de aula, como na narrativa que se segue.

essas meninas que trabalhavam aqui, que estudavam aqui, por exemplo: estavam já na 8ª série, então, precisava de uma ajuda no curso primário, elas já ficavam com aquela professora do curso primário dando apoio, ajudando entendeu? Elas estavam, por exemplo, no primeiro Normal, mas existia uma carência em uma série menor, ela se preparava, ajudava aquele professor muitas vezes ficava com o plano daquele professor e já ajudava e já trabalhava aquele conteúdo em uma série. Então era assim: quer dizer que a pessoa estudava, mas já ia trabalhando não só o conteúdo, mas também a maneira como lidar com os alunos (professora Eugênia).

⁹ Na entrevista a professora Eugênia cita os nomes verdadeiros das pessoas que lá estudaram através desse sistema de permuta estudo x trabalho. Contudo, optei por substituí-los pelas letras A, B, C como forma de preservar as suas identidades.

Se por um lado essa prática poderia ser vista como algo positivo para época, por outro ela poderia representar um fator limitante para escola, já que os alunos estariam estudando com professores sem a devida qualificação. Isso pode revelar ainda as precárias relações de trabalho, já que pelas narrativas expostas, se deduz que alguns professores da escola não recebiam salários e outros eram cedidos pela prefeitura. É claro que havia os que recebiam salários tendo por base a hora-aula trabalhada, mas não foi possível saber o valor desses proventos. Porém, pelos depoimentos colhidos, não percebi insatisfação da parte dos alunos, como é possível perceber na narrativa da professora Ana Nascimento:

Eu fazia o 1º Normal e fui ensinar os alunos da 8ª série. Quer dizer só tinha um ano a mais do que eles, mas existia a carência de professor tanto que eu ensinei Matemática com licença precária. O tempo todo eu trabalhei com licença precária (professora Ana Nascimento)

Ela acrescenta ainda que:

Uma coisa que eu achava muito incrível era uma aluna que só tinha um ano a frente dos colegas, entrava na sala de aula e dava uma aula, era aceita e dominava o conteúdo. Entrei com certo temor porque os meninos eram exatamente meus colegas, tanto que quando fiquei doente perdi um ano, terminei com essa turma. E elas passaram a cuidar de mim como se fosse uma criança, porque tinha sido a professora delas (professora Ana Nascimento).

Ao relatar a sua experiência a professora ratifica a ideia de que era algo positivo esse exercício da docência dentro da própria escola no período em que ainda estudava. Isso demonstra o quanto são complexas as relações e os acontecimentos diversos dentro do ambiente escolar. É uma cultura que se materializa a partir da absolvição das ideias próprias de cada tempo histórico, mas também se reinventa pela necessidade, pelo desejo de fazer as coisas e de superar os desafios.

As narrativas revelam ainda que os alunos do Curso Normal atuavam nas séries do 1º grau existentes na escola; portanto, pode-se dizer que era uma espécie de escola de aplicação. Seus alunos não necessitavam ir para outros estabelecimentos cumprir as exigências da prática docente próprias do Estágio no Curso Normal e Estudos Adicionais.

A professora Conceição também faz o seu relato demonstrando a sistemática que havia na escola.

Quando eles realmente me descobriram dentro da escola pela minha capacidade, me adotaram e foi aí que as minhas portas abriram. Quando cursei o tempo do Normal, já era professora da casa, ensinava de manhã e estudava à noite. Era uma

troca de conhecimentos, já estava capacitada para receber alunos até a 3ª série que na época era essa a graduação que o Normal dava. Então, ficava cobrindo professores, principalmente mulheres na sua gestação, que tinha aquele período em que elas precisavam ficar com a criança (Conceição).

Por esses exemplos constato que essa era uma prática corriqueira dentro da escola. Suas consequências podem ser percebidas desde o aspecto da oportunidade que os alunos tinham de estudar no estabelecimento, trabalhando, já que não podiam pagar a mensalidade de outra forma, ao exercício da docência como forma de estar mais bem preparados para lidar com o ambiente escolar em futuras situações. Por outro lado, ela pode ter sido uma das possíveis motivações que levaram ao fechamento da instituição.

No tocante à sua entidade mantenedora, em seus estatutos tem-se que

a finalidade primordial da Associação dos Educadores de Aracoiaba é a manutenção de um Estabelecimento de Ensino do 2º grau, na cidade de Aracoiaba, competendo-lhe ainda incentivar e desenvolver a educação em todos os ramos ou graus, sendo proselitista avançada da instituição (ARACOIABA, 1958, p.03).

Observa-se que sendo um documento datado de 1958, a expressão 2º grau, em conformidade com a nomenclatura da época, representava o ensino secundário, uma vez que a referida expressão só entrará em vigor a partir da Lei nº 5.692/71 que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Portanto, em se tratando do ensino secundário, pela Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244, de 9 de abril de 1942¹⁰, ele se dividia em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O colegial, por sua vez se dividia em dois cursos: o curso clássico voltado para a filosofia e letras antigas, e o científico, com maior ênfase nas ciências (BRASIL, 1942). Desse modo, era pretensão da escola ser uma instituição que possibilitasse a oferta das outras etapas de ensino que não havia na cidade. Assim, ela foi pioneira tanto na oferta do ginásial, quanto do colegial, pois a partir do ano de 1964 passou a funcionar o Curso Normal.

O ingresso na instituição se dava através do Exame de Admissão. De acordo com Minhoto (2008, p.451) “o exame de admissão ao ginásio foi instituído em 1931, pelo Decreto nº 19.890, de 18/04/31, que reformou o Ensino Secundário, perdurando oficialmente até 1971”. Desse modo, para dar prosseguimento aos seus estudos após o término do curso primário, o aluno deveria fazer o referido exame. Para isso eram necessários os seguintes requisitos: “a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar, até o dia 30 de

¹⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 11/10/2017

junho; b) ter recebido satisfatória educação primária; c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários” (BRASIL, 1942, p.06).

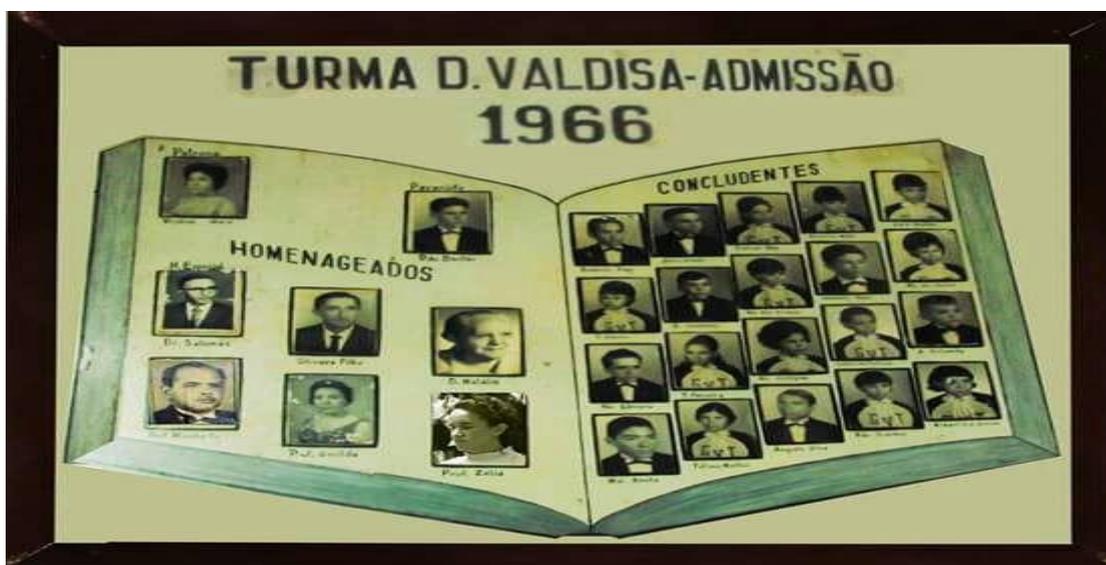
A prática do Exame de Admissão representava uma rigorosa seleção de alunos, pois era considerado por muitos, de acordo com as memórias de antigos alunos, como um vestibular. Assim sendo, apenas um pequeno número de alunos conseguia dar prosseguimento aos seus estudos, principalmente os pertencentes aos estratos sociais mais elevados, uma vez que não havia vagas suficientes nas instituições públicas de ensino, nem nos estabelecimentos privados. Desse modo, observa-se que mesmo havendo uma expansão do ensino, não era algo acessível a todos, pelo contrário, era restrito a poucos. Portanto, embora uma instituição de ensino possa ser vista com um passado glorioso, é preciso considerar para quem ela representava essa imagem gloriosa, pois a grande maioria das pessoas ficava sem acesso à educação formal.

Essas constatações me fazem acreditar que talvez essa seja a razão de grande parte dos antigos estudantes afirmar em seus discursos que antigamente a escola pública era de qualidade, que a aprendizagem realmente acontecia. Sem considerar outros fatores, é claro que acontecia, pois já havia uma clientela selecionada. Isso não significa que não houvesse reprovação, pois era bastante comum a retenção de alunos nas séries de cada etapa de ensino; nem estou aqui fazendo apologia ao saudosismo educacional, mas apenas ilustrando a situação. Isso porque o processo de democratização da educação básica no país foi uma luta longa e ainda continua, pois não basta garantir vagas nas escolas, mas tratar a todos com dignidade. De fato a escola deve receber a todos que a procuram; contudo, é necessário rever as estratégias e condições para que a promoção da aprendizagem seja efetivada. Mas isso não é tarefa fácil.

Embora não fosse efetivamente obrigatória à conclusão do ensino primário de forma regular, geralmente os alunos que conseguiam passar no Exame de Admissão eram os que tinham um melhor preparo para tal, obviamente. Muitos faziam cursos preparatórios que correspondiam aos programas disciplinares das quatro séries primárias, exceto alguns que já conseguiam apenas fazer o exame e ao ser aprovados iriam cursar o ginásial.

No caso do GVT, encontrei em seus arquivos escolares, documentos que atestam a existência de 1.385 (Hum mil, trezentos e oitenta e cinco alunos) matriculados no Exame de Admissão entre os anos de 1960 até 1978, que equivalia à conclusão do primário. Na fotografia seguinte é possível ver uma das turmas que concluíram o curso preparatório para o Exame de Admissão.

Imagem 11 – Conclusão do curso preparatório para o Exame de Admissão



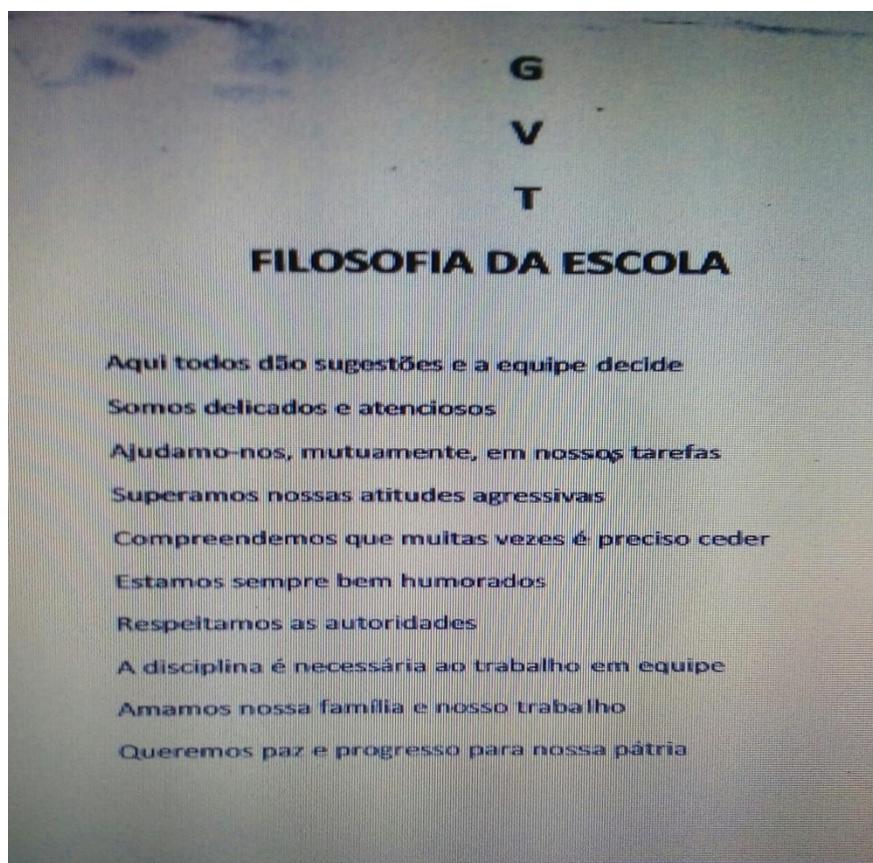
Fonte: acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

É interessante observar que havia uma solenidade de conclusão do curso preparatório. Nos dias atuais há, às vezes, uma solenidade que marca o fim da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental. Existe também a colação de grau do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Com isso, percebe-se a importância que se dava ao curso. Conseguir passar no Exame de Admissão, pelo que se escuta nos comentários de quem o fez, equivalia a passar no vestibular, de tão difícil que era.

A professora Helena me informou que fez o curso de admissão ao ginásio e que a instituição mesmo sendo fundada em 1958, “começou a funcionar em 1960. Fui fundadora do ginásio e do Curso Normal”. Essa informação confere com o que está registrado nos arquivos escolares, pois a contagem de alunos do exame de admissão data do ano de 1960. Conforme confirmado com as proprietárias/herdeiras, os dois primeiros anos foram de preparação da estrutura física, compra de equipamentos, regularização da parte burocrática, dentre outros aspectos.

Na escola havia um texto exposto em forma de cartaz que, segundo suas proprietárias/herdeiras, traduzia a filosofia do estabelecimento. Nele constam os seguintes dizeres:

Imagem 12 – Cartaz com o texto contendo a filosofia da escola



Fonte: Fotografia produzida pela autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Os ideais contidos nele revelam a forma como era pensada a convivência na escola e a formação dos alunos. Os cartazes eram espalhados em diversos locais da escola para que todos visualizassem e apreendessem esses ideais. Cada enunciado dessa dita filosofia é cheio de significado e evidencia a força das ideias para o exercício da prática educativa, pois elas se constituem importantes elementos da cultura escolar em sua materialidade.

A escola seguia a tradição patriótica da época, dentre elas a de cantar hinos, como o Hino Nacional, do Ceará, do colégio, do Centro Cívico. Em sua narrativa a professora Cleofas diz que:

Quando tocava todo mundo em fila cantando o hino para entrar. Cada dia era um hino diferente. Cantava o hino do Ginásio. Quando tocava para sair, todo mundo para fila cantar o Hino Nacional. Se errasse a letra volta e canta de novo, errou volta e canta de novo, enquanto não cantasse o Hino Nacional direito não saía ninguém. E toda vida que errava ele dizia as partezinhas: “gente não é estou Brasil, estou Brasil ó pátria amada”. Eu não lembro assim do Centro Cívico, mas lembro que a gente teve que aprender o hino que era do Cento Cívico, mas não

sabia nem o que era . Mas a gente cantava esse hino que até hoje eu lembro. Mais o hino do estudante, o hino do Ceará (professora Cleofas).

Observa-se pela sua fala que se dava muita importância a esse tipo de atividade, provavelmente como uma forma de inculcar os valores ideológicos que as letras desses hinos traduziam. Para aquele momento, essa prática educativa objetivava formar o cidadão com base na disciplina, nos valores patrióticos, no amor à família, no respeito à ordem estabelecida. É importante atentar para o fato de que a escola vivenciou todo o período da ditadura militar implantada no país em 1964 com término em 1985. Todavia, o período de ditadura militar não era visto como algo negativo e de supressão de direitos políticos e sociais dentro da escola, pelo contrário, era considerado como um momento em que se valorizou a disciplina, o respeito pelas autoridades, o patriotismo, a obediência aos professores e aos pais.

A título de ilustração, trouxe a letra do hino da escola que foi composto pelo próprio proprietário, e era cantado pelos alunos. Cantavam-se os hinos diversos todos os dias, sendo um para cada dia da semana, tanto antes de entrar nas salas de aula, quanto no momento da saída da escola, como disse a professora Cleofas em seu depoimento acima. Isso marca a ideia do disciplinamento pela repetição, pelo comportamento que se deve ter na fila, pela hierarquia, pelo respeito e amor a pátria.

Quanto ao hino do GVT sua letra expressa o sentimento da época como se vê:

Hino oficial do Ginásio Virgílio Távora¹¹ Letra: Dr. Salomão Alves de Moura Brasil; Música: Hino do Descobrimento do Brasil. I Alerta, povo bravo e forte; Herança nobre e varonil; Porque em ti repousa a sorte; A salvação do teu Brasil; Seja teu canto mavioso; Um vaticínio ao teu porvir; Pois, dêste povo esperançoso; Futuros povos hão de vir. CÔRO Sê tu, Ciência a Boa Fada; A mestra amiga e delicada; Ó deusa da sabedoria; Aracoiaba em ti confia! II Seja teu timbre soberano; Para êste povo um porta-voz; E, nas lições de cada ano; Lembra-lhe sempre seus avós; Assim terá o orgulho santo; De guardar sempre a crença e a fé; E, da pátria o auri-verde manto; De honra porque preciso é. III Qual sol que surge céu em meio Saudando os filhos de porvir; Nosso Ginásio é forte esteio Das gerações que vão surgir; Formemos, pois, densa fileira; Nós, esperanças da Nação; A destra empunhe uma bandeira, Sustenha um livro a outra mão.

É uma exaltação ao povo de Aracoiaba, relembando a sua herança nobre a partir da colonização portuguesa, bem como um convite aos estudos, já que a ciência é a deusa da sabedoria, cujos frutos passarão de geração em geração. O Ginásio é o ambiente por excelência do exercício do saber, por isso traduz a esperança da nação, pois é preciso amor à pátria e também aos livros.

¹¹ Documento sem data, cópia doada à autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

O sentimento patriótico era muito presente no ambiente escolar, motivado certamente pelo contexto sociohistórico que o influenciava, tendo em vista o momento de ditadura militar no país. Portanto, trata-se de um longo período em que se valorizou, sobremaneira, as ideias de civismo, obediência a ordem estabelecida, embora se saiba que as contestações eram frequentes.

A escola viveu esse momento de forma muito intensa, inclusive se destacando entre as demais nas representações dos desfiles alusivos às comemorações do dia Sete de Setembro, dia da Proclamação da Independência do Brasil. Portanto, ela estava estritamente alinhada aos ideais da ditadura, de modo que até a farda de gala de seus alunos era composta com as cores que se assemelhavam ao exército brasileiro. Esse fato rendeu-lhe inclusive convite para participar de desfiles alusivos ao Sete de Setembro na cidade de Fortaleza.

O depoimento da professora Rose Mary atesta a afirmativa ao dizer que:

Aracoiaba não foi afetada negativamente pela Revolução de 1964, já que não havia manifestação nesse assunto. No ano de 1964, Dr. Salomão recebeu uma visita das Forças Armadas, convidando a escola para desfilar em Fortaleza no dia 7 de setembro, especialmente porque nossa farda era da cor do Exército e tudo foi normal. Ônibus levaram os alunos com toda a segurança, inclusive com almoço no 23º BC, para os corpos docente e discente. Foi tudo muito bom (professora Rose Mary)¹².

Na expressão de Chagas (1980), escusado é dizer as implicações que isso trazia. Para a escola essa atitude simbolizava manter a ordem e a lei, sem contestações sobre as consequências da ditadura, tanto que não se tem depoimentos fazendo crítica a esse momento da história brasileira.

A fotografia seguinte ilustra o posicionamento da escola em relação ao período da ditadura militar, pois num desfile de Sete de Setembro do ano de 1967 foi feita uma homenagem ao Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, primeiro presidente do regime militar, como se vê:

¹² ARAÚJO, Maria das Graças de. MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Ginásio Virgílio Távora: atuação no período da ditadura militar. In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; FIUZA, Lia Machado Fialho; VASCONCELOS, Karla Colares. (orgs.). **Educação, História e Geopolítica no contexto do Pós-64**. ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO. XIII. ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. III. SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS. III. 2014. Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2014.

Imagem 13 – Homenagem ao Presidente Castelo Branco – Sete de Setembro 1967

Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Pela imagem se observa o envolvimento de professores e alunos nesse ato cívico e todo o patriotismo que o momento demonstra. Vê-se claramente o uso de vestimenta com as cores da bandeira do Brasil, da chamada farda de gala da escola usada em eventos especiais e da faixa que saúda o homenageado. Esse é um exemplo típico de um período em que se desejava construir uma imagem positiva do regime militar, inculcando nas mentes os valores nobres de amor à pátria, respeito às autoridades e disciplina.

Em todos os depoimentos dos professores entrevistados foram relatados fragmentos de como aconteciam os desfiles do GVT no Sete de Setembro, como uma prática educativa que envolvia toda a comunidade escolar e eram aguardados ansiosamente pela população local. As fotografias seguintes ilustram algumas representações desses desfiles.

Imagens 14, 15 e 16 – Representações dos desfiles de Sete de Setembro



Fonte: acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Ainda na atualidade se realiza o momento do Sete de Setembro na cidade, momento muito prestigiado pela população local. Enquanto a escola existiu como instituição de ensino participou dessa solenidade.

Dando prosseguimento aos aspectos relacionados à trajetória histórica do GVT, constatei que a partir dessa instituição, e por influência de seu fundador, houve uma disseminação de escolas e creches pelo município de Aracoiaba. Infelizmente não coseguei encontrar, pelos dados coletados, uma sequência cronológica dos fatos ocorridos, pois tanto os registros escritos, como os depoimentos orais não revelam isso com precisão.

Brasil (2008, p. 203, 204) esclarece que:

Fundei os cursos Ginásial e Normal em Vazantes e Ocara¹³ e o curso ginásial em Ideal e Antônio Diogo¹⁴, assim como o 1º grau menor e creches, nas seguintes localidades: Curupira, Pedra Branca, Passagem Funda (Hoje Plácido Martins), Jaguarão, Várzea Queimada, Pedra Aguda, Arraial Santa Isabel (duas escolas), Chapada, Baixio, Encosta (duas escolas), José Gonçalves, Lagoa de São João, Poços, (duas escolas), Volta, (duas escolas), Poços do lado da Volta (uma escola em um imóvel doado por Dona Maria Sena, que depois lhe foi devolvido, quando a prefeitura construiu uma unidade escolar, na volta). No bairro São José, manutenção da escola José Moura e mais outra, a Creche Dona Maria Augusta. E continuando na Rua Amélia, Jenipapeiro (duas escolas), Candeia, Guací (extrema com Redenção), Lagoa Grande (Redenção), Bolandeira (duas escolas), Jitirana (duas escolas), Batimbáu, Carnaúba do José Brilhante, Arisco dos Barreiros (Ideal), Capivara (duas escolas), Jucás da Cleomar, Sereno do Tião, Maguari, Lagoa Grande (Aracoiaba), Carnaubal, Oiticica, Curupira (subúrbio), Serragem do Zé Bento, Curralinho (do Quirino), Chorozinho (nos Cristais), Carnaúbas (do João Gomes- Ideal), Humaitá (do Tino), Pirangi (do Zé Pereira) Tijipió, Lagoa de São João, Assunção, além de

¹³ O atual município de Ocara era distritito de Aracoiaba, tendo sido emancipado pela lei estadual nº 11415, de em 28 de dezembro de 1987. Fonte: IBGE. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ocara/historico>> . Acesso: 23/10/2017.

¹⁴ Distrito de Redenção/CE.

algumas outras, por ventura esquecidas. Foram ao todo quarenta e nove escolas. As escolas, quase sempre funcionavam em salas cedidas gratuitamente, e em quase todas, a professora era da própria família que cedia o imóvel. As professoras, sempre eram membros da Associação.

Com esses dados percebe-se que a escola tomou uma dimensão que extrapolou os seus muros. As localidades citadas são, em sua maioria, pertencentes ao município de Aracoiaba, mas há também escolas criadas no município vizinho, como é o caso de Redenção. Elas se configuravam como anexo do GVT, embora fique explícito que se contou com a parceria de pessoas da comunidade, que faziam doação de terrenos, bem como do poder público, em particular no período da administração do governador Virgílio Távora, como sentença Brasil (2008). Portanto, é a figura do homem político que facilitou carrear recursos para implantar essas unidades de ensino.

Ao ressaltar esses feitos objetivei dar visibilidade ao tamanho e importância que teve a escola não só para os aracoiabenses. Ao mesmo tempo refleti sobre a complexidade que era gerenciar tudo isso, pois, dada a ausência de políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere à expansão de unidades escolares e etapas de ensino, a Associação dos Educadores de Aracoiaba, através de seu fundador cumpriu um importante papel de fazer expandir o ensino em Aracoiaba e adjacências.

Um dado que chama à atenção nesse relato foi a criação de creches. Embora não saiba ao certo em que ano se deu, pelo que falou Dr. Salomão, elas passaram a existir no município de Aracoiaba a partir das gestões de Virgílio Távora que governou o estado do Ceará por duas vezes entre os anos de 1963 a 1966 e de 1979 a 1982, uma vez que ele o apoiou nessa empreitada. Porém, não consegui o registro das referidas creches.

Outro fator interessante de observar era o sistema de parceria que havia entre o GVT e a comunidade local, pois se percebe a disponibilidade das pessoas em ajudar de alguma maneira, seja doando terreno para a construção de prédios, cedendo salas já existentes, participando como professores, enfim. Por outro lado, isso pode caracterizar uma relação de compadrio muito presente nas cidades do interior, na qual uma pessoa influente, principalmente político, executa uma troca de serviços como favores aos seus correligionários, algo muito comum naquele período e mesmo na atualidade.

Independente do que possa representar toda essa dinâmica, o fato é que a escola cresceu e teve uma durabilidade bastante significativa. Desse modo, no ano de 2008 a escola comemorou o seu Jubileu de Ouro com grande pompa, incluindo na solenidade a distribuição de exemplares da obra autobiográfica *O menino que disse sim*, de seu fundador, e missa em

agradecimento pelos anos de existência da instituição, como é possível ver nas fotografias abaixo:

Imagens 17 e 18 – Solenidade do Jubileu de Ouro do GVT



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Nas fotos observa-se a formação de um coral com alunos vestidos com a tradicional farda de gala do GVT, bem como a presença do proprietário da escola, da Secretária de Educação de Aracoiaba naquele momento, professora Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, da professora Rose Mary Santana Matos, respectivamente, dentre outras pessoas da comunidade. Contudo, os alunos que compõem o coral não são propriamente do GVT, pois em 2008 a escola já não mais funcionava. Certamente eram alunos da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Otilia Alves do Nascimento¹⁵, que funcionava no prédio do GVT.

Para a solenidade se preparou também o Hino do Jubileu conforme transcrito abaixo:

Hino do Jubileu de Ouro do GVT¹⁶ Autoras: Rose Mary Santana Matos e Eugenia Maria de Castro e Silva Moura; I Vem nobre herói; Contar mais essa grã vitória. Vem nosso irmão; Festejar nossa justa gloria; Pois tu, só tu tiveste; A sublime coragem. II De elevar esta Pira; Ao Maciço inteiro; E a região toda; De um modo altaneiro; Do vale ao sertão; E de além fronteiras. III Desbravando, caminhos; E abrindo clareiras; As mais sublimes; Da Educação; E da Cultura de um povo; Unido num só coração. IV Da gota de luz; Tu traçaste o IRIS; Que a todos nós; O Sol reproduz; No agreste, um halo sublime; Abriste p' ra todos, a Educação. V E, eis-nos aqui; A brindar nosso tempo; Feliz, dos dias de outrora; A cantar, aqui agora; Contentes, o teu JUBILEU.

¹⁵ A referida escola pertence à rede municipal de ensino. Seu nome é uma homenagem à mãe do Dr. Salomão.

¹⁶ Documento sem data, cópia doada à autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Nele visualizei o sentimento de exaltação ao herói que canta suas vitórias e eleva o nível educacional e cultural da região, ou seja, Dr. Salomão Alves de Moura Brasil. Pelo hino é como se ele, sozinho, fosse responsável por todo esse feito; mas se sabe que essa é uma história construída por muitas mãos, como consta registrado nos seus escritos. Vemos assim a cultura da exaltação do herói talvez como uma marca de tempos de outrora, pelas experiências das práticas educativas escolares vivenciadas no GVT, marca que perpassa a barreira do tempo.

Para a solenidade do Jubileu da escola foram feitas muitas homenagens, dentre elas, uma produzida pela professora Helena. Em seus escritos a professora sintetiza a trajetória histórica da escola, falando das atividades realizadas e sua importância, não só para Aracoiaba, pois afirma que: “muitos de nós que aqui estamos temos a gratidão e a honra pelos frutos que aqui colhemos no GVT, e ainda hoje sua essência perdura entre as camadas sociais como memória histórica inabalável, graças às lembranças que temos e propagamos”. Ela parabeniza o fundador da escola e fala que “famílias aracoiabenses jamais se esquecerão desta árvore bem germinada que passou de geração a geração”. Observa-se o sentimento de gratidão dos aracoiabenses pelos feitos do seu fundador, porque a escola representou uma inovação educacional no momento em que a educação não era acessível a todos.

Por esses depoimentos percebe-se o quanto a escola era importante para a cidade, porque o envolvimento dos que a faziam ia além da dimensão do processo de aprendizagem enquanto apenas transmissão de conhecimentos. Havia valores afetivos agregados. Desse modo, a sua identidade foi sendo construída a partir das suas práticas educativas escolares e do envolvimento com a comunidade. Por isso, tornou-se uma escola de referência, tanto pelo pioneirismo na oferta das etapas de escolaridade que ainda não existia no lugar, como pelas metodologias de ensino e outras relações que permeavam o cotidiano da escola e do seu entorno.

Dentre as diversas práticas educativas relatadas pelos sujeitos entrevistados, destacam-se as manhãs recreativas, realizadas aos domingos com estudantes e seus familiares, os pastoris que aconteciam no período natalino, os dramas, as encenações dos livros de literatura, as aulas de Educação Física, as quadrilhas juninas, as gincanas culturais, as aulas de auditório, as solenidades de colação de grau e tantas outras. A título de ilustração trouxe algumas imagens de solenidades de término de curso ocorridas no GVT, como se vê:

Imagens 19, 20 e 21 – Solenidades de término de curso: 8ª série, 3º e 4º Normal



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana (2018).

Essas solenidades eram celebradas com grande entusiasmo por parte dos alunos e de seus familiares. Usavam-se becas e roupas solenes para demonstrar todo o *glamour* que o momento exigia.

O depoimento da professora Meiryvan demonstra como era esse momento solene:

Havia festa de formatura, de vestido longo, paletó para os meninos, de gala mesmo! Tinha a festa da 4ª série, da 8ª série. A do Curso Normal era como se fosse uma festa de faculdade hoje. A gente se preparava, tinha que ter vestido longo desde a 4ª série. Os meninos iam de paletó, tinha que ter padrinhos, madrinhas. Eles ensaiavam com a gente como receber os certificados, qual a posição que ficaria melhor para você receber, a gente ensaiava. E no Pedagógico tinham as becas, nós usávamos becas (professora Meiryvan).

A professora se refere à importância que se dava à festa ao comentar sobre os preparativos, o tipo de roupas utilizadas desde as séries do 1º grau.

A professora Cleofas também faz alusão às festas de término de curso ao dizer que:

A festa foi quando eu terminei a 8ª série, já era junto com o Normal. Então, na 8ª série a gente já ficou com uniforme do Normal, mas tinha aquele pessoal todo com a roupa verde. Uns usavam uma faixa amarela, e outros branca, para distinguir quem estava terminando o 3º ou 4º Normal. Tinha essa distinção entre o 3º e 4º Normal (professora Cleofas).

Suas lembranças se referem mais ao tipo de roupas usadas para o momento e a distinção para cada grau de estudos; ou seja, havia o traje para quem concluía a 8ª série, um para o Curso Normal e outro para os Estudos Adicionais, como é possível perceber pelas fotografias mostradas anteriormente.

As informações acima evidenciam que a escola se consolidou como instituição de referência no município de Aracoíaba, tanto pelo seu pioneirismo na oferta do ginásial naquele período histórico, quanto pelas suas práticas educativas, que revelam o dinamismo da instituição.

O GVT começou suas atividades oferecendo o curso ginásial, seguido do Normal, Estudos Adicionais e Técnico em Contabilidade. Porém, esse último curso não teve muita expressão na escola, pois predominavam os cursos de formação docente. As informações referentes às etapas de ensino serão expostas no tópico seguinte.

3.2.1 As etapas de ensino

Para falar sobre as etapas de ensino desenvolvidas no GVT, busquei na literatura especializada a maneira como estavam estruturadas no contexto em que existiram na escola, percebendo as suas características, em conformidade com a legislação educacional dos vários períodos da história da educação pelos quais a instituição perpassou.

Embora tenham sido vários os contextos históricos e educacionais pelos quais a escola passou ao longo da sua existência focalizei apenas os elementos essenciais que ajudaram a caracterizar cada uma das etapas enfatizando, sobretudo, os aspectos legais da estrutura e do funcionamento delas.

Início explicitando os elementos determinantes do curso ginásial contidos na Lei Orgânica do Ensino Secundário do ano de 1942, bem como outros aspectos que envolveram o ensino secundário da época, uma vez que a instituição iniciou suas atividades sob a égide dessa legislação e no contexto de expansão do ensino secundário.

Em seguida, exponho as determinações da LDB de 1961, referentes à estrutura de ensino, já que o Curso Normal na escola foi iniciado sob a influência dessa legislação. Posteriormente, fiz uma síntese das transformações ocorridas a partir da Reforma de 1º e 2º grau de 1971, no que se refere às etapas de ensino, pois se observa que a escola atingiu o seu apogeu no período em que estava em vigor a referida legislação educacional. Por fim, sintetizei o que diz a LDB de 1996 sobre a estrutura da educação básica porque, embora tenha reduzido o número de alunos, os cursos continuaram após a vigência dessa lei.

Para entender como está organizada a educação brasileira é imprescindível situá-la num contexto maior, porque a história da educação não é um fenômeno isolado, mas imbricado com muitos outros fatores. Aranha (2006, p.19) sentencia que “somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os

problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos”.

Como seres históricos que somos, mudamos constantemente e com isso também as nossas ações. Essas mudanças refletem os vários setores da existência. Com esse entendimento compreendo também as mudanças na história da educação. Elas se dão no jogo da dinâmica social que a constrói e define suas finalidades, isso porque segundo Barros (1991, p. 05) “a atividade humana é finalística; ela objetiva sempre realizar algo”. Por sua vez a educação também é finalística e suas finalidades e objetivos, ainda conforme Barros (1991, p. 14) “são sempre históricos e perecíveis, pois acompanham o ritmo da mudança e do tipo de homem que se deseja formar de acordo com a sociedade na qual ele está inserido”.

Sendo a educação uma atividade humana, coaduno com Carvalho (2005, p. 35) para quem na contemporaneidade

a história da educação passa a tematizar a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as *representações* que os agentes históricos fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições – como a escola - e dos processos que as constituem.

Dessa assertiva interessa ressaltar que, no âmbito da amplitude da história da educação, não é possível fazer muitas digressões, mas apenas situar a organização do sistema escolar brasileiro, considerando principalmente a sua estrutura.

Ao estudar a estrutura, administração e legislação da educação escolar brasileira Santos (2011) faz um interessante esboço sobre o conceito de sistema de modo geral, para depois definir sistema de ensino. Para esse autor,

Todo sistema (composto de vários sistemas) faz parte de ou é integrado a um sistema maior (super ou supra-sistema). Esta totalidade e integralidade são as características principais do sistema, cujo funcionamento supõe a existência de: a) entradas ou insumos (*inputs*): tudo que o sistema importa do meio ambiente externo; b) operações ou processos (*process*): todo sistema processa ou transforma as entradas e produz saídas; c) saídas ou resultados (*outputs*): tudo o que o sistema exporta para o meio ambiente; retroação ou retroalimentação (*feedback*): a reentrada ou retorno de parte das saídas que influencia seu funcionamento (SANTOS, 2011, p. 40).

A partir dessa definição, observando suas características, ele passa a definir sistema de ensino da seguinte maneira:

O sistema de ensino refere-se a um determinado conjunto de órgãos administrativos e pedagógicos, um conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais e um

conjunto de normas que estrutura e põe em funcionamento o ensino de forma harmônica para buscar objetivos comuns (SANTOS, 2011, p. 40).

Desse modo, um sistema de ensino é um conjunto de elementos interligados. Não há uma ação isolada sem que ela deixe de influenciar o todo. Com essa definição é possível compreender porque a escola sofre as consequências das decisões superiores relativas ao sistema de ensino. Tudo se complementa.

Na visão de Dias (1991, p. 80,81)

O sistema escolar é um sistema aberto, que tem por objetivo proporcionar educação. A rigor, o sistema escolar cuida de um aspecto especial da educação, a que se poderia chamar escolarização. A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual sem, contudo descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social.

O sistema escolar é constituído necessariamente de uma atividade intencional e sistemática, ou seja, a escolarização, que nos dias de hoje é algo cada vez mais complexo, dado o grau de informações expostas na sociedade. Assim, uma escola é muito mais que uma instituição de difusão de conhecimentos, ela é também um espaço de vivências e socialização dos demais aspectos constituidores da vida humana.

Esse autor faz uma distinção entre sistema de educação, ensino e escolar. Para ele

O sistema de educação é expressão ampla demais; confunde-se com a própria sociedade, pois teria que englobar todas as agências sociais que educam: família, clubes, empresas, grupos informais, pessoas, escolas, etc. Sistema de ensino seria expressão com amplitude intermediária e teria que abranger, além de escolas, também outras instituições e pessoas que se dedicam à educação sistemática: catequistas, professores particulares, etc. Sistema escolar compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação (DIAS, 1991, p. 81).

Essas definições, embora pareçam elementares, são de fundamental importância para se refletir sobre a organização do sistema educacional brasileiro, tendo em vista as suas especificidades e diferenciações.

No que concerne à história do Brasil, de modo particular a história da educação, é consenso entre alguns estudiosos que uma organização nacional de ensino se deu principalmente a partir dos anos de 1930, portanto, no final da chamada primeira República que compreende os anos de 1889 a 1930.

Para Fausto (2004, p. 337),

a partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia.

Em resumo, a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930.

Esse entendimento sinaliza que a década de 1930 foi marcada por mudanças significativas na sociedade brasileira, seja no que se refere ao processo de urbanização, que para alguns estudiosos estaria relacionado ao desenvolvimento da indústria e do capitalismo, seja nas relações trabalhistas, no aumento da população, nas mudanças da política econômica, dentre outros.

Todas essas mudanças influenciaram também os rumos da educação como se vê, porque a partir de então, embora o sistema educacional brasileiro não se origine desse período, é nele que ganha impulso a ideia de uma maior centralização da educação a nível nacional em todas as etapas de ensino.

Aranha (2006, p. 305) confirma a informação ao dizer que

Em 1930, o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, órgão importante para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Francisco Campos, cuja atuação já era conhecida no estado de Minas Gerais, foi escolhido para o cargo de ministro.

Embora o Ministério fosse responsável para cuidar de dois grandes ramos fundamentais da sociedade brasileira, educação e saúde, foi um grande passo para área da educação, porque a partir daí se pensaria de forma mais sistemática as demandas de um sistema nacional de ensino. Igualmente, é preciso considerar todas as contradições e limitações existentes.

Nesse sentido, Romanelli (2010, p. 65) é de opinião que

assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática.

Para essa autora a expansão do ensino se processou de forma atropelada, improvisada, pois o Estado só agiu tendo em vista as pressões do momento muito mais do que uma política nacional de educação (ROMANELLI, 2010).

Foi a partir desse período que uma série de transformações marcou a história da educação brasileira. Dentre elas, pode-se destacar a Reforma Francisco Campos, então

Ministro da Educação, no ano de 1931. No que se refere ao ensino secundário, Nunes (2000, p. 44) esclarece que:

Em 1931 a Reforma Francisco Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro, de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar, subdividido em três especialidades que correspondiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito.

Expus esse esclarecimento para mostrar, a título de ilustração, algumas transformações ocorridas no então ensino secundário ou escola média. Para Nunes (1991, p.19)

Esse tipo de escola, que corresponde à faixa etária da adolescência, começou a esboçar-se no mundo ocidental durante o período medieval, assumiu forma típica na época renascentista e perdurou por vários séculos até os dias de hoje. Presentemente no Brasil, a escola média cindiu-se em duas partes, ficando uma delas ligada à escola elementar a constituir o ensino de 1º grau, enquanto a outra passou a constituir o ensino de 2º grau, com novas características que a distinguem da escola média tradicional.

Pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), situado no rol das reformas ocorridas durante o governo de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1945, a escola secundária passou por uma nova transformação. Em seu artigo 2º estabelece que “o ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico” (BRASIL, 1942, p. 01). Ainda em conformidade com essa lei, artigo 3º “o curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” (BRASIL, 1942, p.01).

Pela determinação legal, o curso ginásial seria a primeira etapa de ensino que compunha o secundário. Ele era considerado de grande importância por significar a progressão dos estudos após o término da educação primária. Além disso, tinha como finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; 2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, p.01).

Portanto, além da questão da progressividade dos estudos, a lei enfatizava a consciência patriótica e a preparação intelectual para os estudos mais elevados. Por isso Chagas (1980, p. 53) afirma que “o ensino secundário constituía o que se chamava na época a grande ‘estrada real’ e, assim, comandava todo o sistema então estruturado”. Isso significava que ele representava um longo caminho a ser percorrido até se chegar ao ensino superior. Caminho com certos obstáculos como era o caso do Exame de Admissão como exigência para o acesso ao ginásial.

Nunes (2000, p. 44) confirma os aspectos da determinação legal ao enfatizar que

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, ao lado de outras leis orgânicas que regularam os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, reestruturou o ensino secundário num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo subdividido em clássico e científico.

Pela Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinou-se em seus artigos 33 e 34 que:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente. Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961, p. 06).

Pelo exposto, observa-se que não houve uma mudança significativa no rumo do ensino secundário, uma vez que essa lei praticamente só confirmava o que já estava previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Como atesta Santos (2011, p. 57), “o ensino secundário ou médio tinha a duração de sete anos, subdividido em ginásio (quatro anos) e colégio (três anos)”. Isso talvez tenha feito com que esse autor afirme que

a Lei nº 4.024/61 teve vigência efêmera, uma vez que nos anos subsequentes à sua aprovação, muitas outras leis a revogaram em suas partes, a tal ponto que, a partir da década de 1970 restavam apenas 30 artigos dos 120 iniciais (SANTOS, 2011, p.58).

Desse modo, em conformidade com Nunes (2000, p. 56),

a partir de 1961, numa acepção ampla, ensino secundário, educação secundária, educação de nível médio ou ensino médio referiam-se a todo o tipo de estudos pós-primários no nível de primeiro ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) e no nível de segundo ciclo (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal). Numa acepção restrita, o ensino secundário referia-se ao ramo secundário do primeiro ciclo definido pela Lei 4.024 de 1961, a famosa Lei de Diretrizes e Bases.

A autora enfatiza as várias denominações do ensino secundário, com ênfase para o curso ginásial que, numa acepção restrita, referia-se ao primeiro ciclo do ramo secundário. Nisso pode se visualizar quase um consenso entre os estudiosos da história da educação sobre o que representou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tanto é que no contexto da ditadura militar, ocorrida entre os anos de 1964 e 1985, aconteceram outras reformas do ensino, começando pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que versava sobre a Reforma do Ensino Superior, seguida da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, essas últimas referentes ao ensino de 1º e 2º graus (SANTOS, 2011).

É interessante observar pelo exposto que a sequência de reformas iniciou-se pelo ensino superior ao invés da educação básica. Fausto (2004, p.544) constata que “nos anos 70, o nível educacional que mais cresceu foi a pós-graduação (31%), seguida do ensino universitário (12%), do ensino de 2º grau (11%) e, por último, do ensino de 1º grau (4%)”. Assim, Chagas (1980, p. 66) assevera que,

esses avanços e correções intermitentes alcançaram o ano de 1967 (...). O panorama educacional já mudara muito, desde 1930, e continuaria a mudar cada vez mais. Enquanto a renda *per capita* crescera em 243% e a população em 178%, a matrícula geral aumentara em 635% até aquele ano e aumentaria em 821% até 1971, quando se adotou a atual organização da escola de 1º e 2º graus. O ensino primário cresceu mais de 5 vezes, o 1º ciclo médio mais de 35 e o 2º ciclo mais de 75 vezes.

Não se pode deixar de ver que esses dados expressam antes de tudo a fala de um entusiasta da Reforma de 1º e 2º graus, pois nos dizeres de Saviani (2007, p. 377) “Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar”. Mesmo sendo verdadeiros, os dados numéricos não falam por si só, eles são usados para justificar a importância da Lei nº 5.692/71 para o sistema educacional brasileiro da década de 1970. De fato, essa lei mudou de forma significativa os rumos do então ensino secundário.

A lei incorporou o ensino primário ao primeiro ciclo do ensino secundário, transformando-os em 1º grau. A partir desse momento já não havia a barreira do Exame de Admissão para dar prosseguimento aos estudos, ampliando a responsabilidade do Estado em garantir educação gratuita aos estudantes de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos de idade. Já o segundo ciclo do secundário passou a ser denominado de 2º grau. Para o ensino de 1º grau a lei determinava que:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula (BRASIL, 1971, p. 07).

Esses artigos confirmam o que se falou acima quando mencionei as modificações no ensino básico. Não digo que houve uma brusca ruptura com o que existia antes, mas é inegável a incorporação de novos elementos que favoreceram o processo de democratização do ensino, de modo especial à obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos.

No tocante ao 2º grau a lei determinava que:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. *Parágrafo único.* Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente (BRASIL, 1971, p. 08).

Dentre as mudanças ocorridas no 2º grau, destaca-se a questão do ensino profissional que se tornou obrigatório em todo país. Estudo de Beltrão (2017, p 02) destaca que:

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas. A formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perderia espaço.

Essa determinação causou uma série de resistência na sociedade porque era impraticável, uma vez que as escolas não tinham condições estruturais, recursos financeiros, nem humanos para implementar as habilitações profissionais, sem falar que o ensino propedêutico perdeu quase totalmente o espaço. Há de se convir que nem todos os alunos do país desejavam fazer um curso profissionalizante em nível de 2º grau.

Nunes (2002, p. 13) confirma as dificuldades da determinação legal ao sentenciar que

nos anos 1970, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (lei 5.692/71) propôs a substituição da dualidade do ensino médio ao estabelecer a

profissionalização de forma compulsória, sinalizando uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens, mas as dificuldades de sua implementação acarretaram o seu fracasso.

No caso do Ceará, segundo Lima (2006), em abril de 1971 quando estava sendo elaborada a reforma educacional, o estado passava por grande dificuldade no ensino primário e médio. Isso porque o governo passou a responsabilidade do ensino primário para os municípios, ficando encarregado apenas pelo ensino de 2º grau nos grupos escolares localizados nas comarcas; portanto, exclusivamente nas sedes dos municípios. Ainda de acordo com esse autor, as dificuldades atingiram também o setor privado, pois houve uma crise com a evasão escolar, uma vez que havia 50 (cinquenta mil) vagas ociosas em relação ao número de alunos matriculados. Dados coletados por ele indicam que no ano da implantação da Lei nº 5.692/71 havia no estado 29.897 (vinte nove mil, oitocentos e noventa e sete) alunos no 2º grau e 563.825 (quinhentos e sessenta e três mil e oitocentos e vinte e cinco) no 1º grau.

Com essas observações, percebe-se que as dificuldades não se limitavam apenas ao fato da imposição da obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau, mas a questão da estrutura física das escolas, a pouca atuação do setor público na educação, a carência de professores habilitados, dentre outros aspectos.

Destarte, em âmbito nacional foi implementada a Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 que alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau (BRASIL, 1982). Dentre as alterações relativas à obrigatoriedade do ensino profissional em todas as escolas de 2º grau do país, destaca-se o § 2º da referida lei que diz: “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, p. 02). Dessa forma o ensino profissional deixou de ser obrigatório para todas as escolas, passando a funcionar apenas naqueles estabelecimentos que desejassem trabalhar com essa modalidade de ensino. Esse posicionamento parece demonstrar que bastava mudar o texto legal para que os problemas fossem solucionados, mas o que se sabe é que eles continuaram por muito tempo. Pode-se dizer que ainda hoje a luta por uma educação de qualidade continua, porque não foram alcançados o desejo e a necessidade da população brasileira.

A Lei nº 5.692/71 teve a duração de 25 (vinte e cinco) anos, portanto, bem maior do que a primeira LDB que durou em média 10 (anos). Ela só foi revogada pela Lei nº 9.943 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda em vigor no país. Através dela a educação básica sofreu novas alterações. Deixou de existir o ensino de 1º e de 2º graus.

Dessa maneira o 1º grau passou a ser denominado de ensino fundamental e o 2º grau de ensino médio. A redação da Lei em seu artigo 21 diz *in verbis* que: “A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996, p.08, 09).

Essas mudanças são bastante significativas porque promoveram, pelo menos teoricamente, uma maior democratização do ensino no país ao garantir o acesso à educação a todos nas seguintes condições:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1996, p. 02,03).

Por essas garantias e outros aspectos dessa legislação, ela é considerada uma das leis mais democráticas da educação. Foi aprovada num período tido como a década da educação. Nele os governos voltaram suas ações para garantir o acesso de todos os brasileiros à educação, embora se saiba que a questão da qualidade ainda é algo a ser conquistado. Vale esclarecer que a LDB de 1996 inspirou-se na constituição de 1988, também considerada a mais democrática.

Na referida constituição consta em seu artigo 205 que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2000, p. 118).

Além disso, a lei supracitada lista 08 (oito) princípios relacionados ao ensino ministrado no país. Por sua vez, a LDB de 1996 os incorporou, dando-lhes praticamente a mesma redação (BRASIL, 2000; BRASIL, 1996). Isso demonstra como os legisladores se preocuparam em seguir o texto constitucional, já que é a Lei Magna do país, e o quanto a legislação materializava o desejo da sociedade brasileira naquele contexto, pois, segundo

sentencia Chagas (1980, p. 58), “os fatos não esperam as leis; antes as condicionam em grande parte”.

Dessa maneira o que a realidade mostra é que as mudanças parecem ocorrer apenas a partir da pressão da sociedade que, em sua dinâmica, luta pelos seus interesses diversos. Com a educação não é diferente, pois ainda hoje a luta pela qualidade é um fato.

Mesmo tendo sido apenas uma breve síntese de alguns aspectos legais e constatações de estudiosos da área sobre as mudanças que permearam o ensino secundário, acredito que a partir delas torna-se mais fácil compreender de que forma essa etapa de ensino se desenvolveu no GVT ao longo da sua existência.

a) O Curso Ginásial

O GVT iniciou suas atividades de ensino oferecendo o curso ginásial em 1960. Uma das possíveis motivações deve-se ao fato de ainda não haver na cidade o referido curso. Outro fator que pode ter sido determinante foi a expansão, em todo o país, do ensino secundário, como afirmam alguns estudiosos da história da educação. Werebe (1970, p. 123) constata que “de 1933 a 1959, a matrícula do ensino secundário aumentou quase doze vezes”. Ainda segundo essa autora, houve uma expansão vertiginosa do ensino secundário brasileiro atingindo não só as capitais e as cidades maiores, mas também os pequenos centros, de modo que havia escolas secundárias na maioria de seus municípios (WEREBE, 1970).

Aranha (2006, p.309) ratifica o crescimento ao assegurar que

de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos.

Desse modo, vê-se que esse era um fenômeno que estava ocorrendo em todo o país, embora não fosse de maneira uniforme, considerando-se as especificidades de cada região brasileira.

Chagas (1980, p. 66, 67) esclarece o seguinte:

Na escola média os estudantes matriculados em 1933 correspondiam apenas a 2% da população de 11 a 17 anos, enquanto os de 1970 já representavam 26% desse grau etário, cobrindo o então 1º ciclo 34% dos jovens de 11 a 14 anos.

Por sua vez, Romanelli (2010) também identifica um crescimento da matrícula no ensino secundário ou médio na década de 1960. Segundo a autora, entre os anos de 1960 a 1964 houve um crescimento de 60%; já no período de 1964 a 1968 o percentual foi de 69%, confirmando a tendência nacional de crescimento de matrícula nesse nível de ensino.

Em estudo realizado por Ferrer (2010) sobre a implantação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), entre o período de 1958 a 1963, no estado do Ceará, a autora identifica os seguintes dados: a população do Ceará em 1950 era de 2.695.450 (dois milhões, seiscentos e noventa e cinco mil e quatrocentos e cinquenta) habitantes e a de 1960 era de 3.289.595 (três milhões, duzentos e oitenta e nove mil e quinhentos e noventa e cinco). Desse quantitativo, em 1958 havia 177 (cento e setenta e sete) unidades escolares, 2.272 (dois mil, duzentos e setenta e dois) professores, incluídos público e privado, e 26.939 (vinte e seis mil, novecentos e trinta e nove) alunos. Desses alunos, 21.827 (vinte e um mil, oitocentos e vinte sete) estavam matriculados no secundário, 2.432 (dois mil, quatrocentos e trinta e dois) no comercial, 217 (duzentos e dezessete) no industrial, 115 (cento e quinze) no agrícola e 2.348 (dois mil, trezentos e quarenta e oito) no normal.

No caso de Aracoiaba identifiquei, pelos dados do censo de 1960 (IBGE, 1960), que sua população era de 26.127 (vinte e seis mil e cento e vinte e sete) habitantes¹⁷. Desse total, 21.618 (vinte e um mil, seiscentos e dezoito) possuíam de 05 (cinco) anos ou mais de idade, dentre os quais 5.462 (cinco mil, quatrocentos e sessenta e dois) sabiam ler e escrever, mas apenas 2.008 (dois mil e oito) eram estudantes.

As pessoas de 05 (cinco) a 09 (nove) anos perfaziam um total de 3.987 (três mil, novecentos e oitenta e sete), das quais 176 (cento e setenta e seis) sabiam ler e escrever e 733 (setecentos e trinta e três) eram estudantes. Já os que possuíam a faixa etária de 10 (dez) a 14 (quatorze) anos eram 3.240 (três mil, duzentos e quarenta) pessoas, sendo que 940 sabiam ler e escrever (novecentos e quarenta), e 990 (novecentos e noventa) eram estudantes. Na idade de 15 (quinze) a 19 (dezenove) anos havia 2.548 (duas mil, quinhentos e quarenta e oito) pessoas, sendo que 931 (novecentos e trinta e uma) sabiam ler e escrever e 253 (duzentos e cinquenta e três) eram estudantes. De 20 (vinte) anos ou mais eram 11.843 (onze mil

¹⁷ Esclareço que no ano de 1960 a população de Aracoiaba era maior, pois no ano de 2010 identifiquei a existência de apenas 25.391 (vinte cinco mil, trezentos e noventa e um) habitantes. IBGE (2010). Isso se deu porque até aquele momento o atual município de Ocara, emancipado no ano de 1987, pertencia à Aracoiaba, o que justifica uma maior quantidade de pessoas à época.

oitocentos e quarenta e três); desses, 3.415 (três mil, quatrocentos e quinze) sabiam ler e escrever e apenas 32 (trinta e duas) eram estudantes¹⁸.

Embora os dados não especifiquem em quais etapas de ensino as pessoas do município estudavam, pode se deduzir que era um número reduzido que frequentava a escola. Nesse sentido, ter no município uma instituição que oferecia o ginásial, mesmo sendo de iniciativa privada – e de caráter filantrópico –, representava uma possibilidade de progressão dos estudos.

Ferrer (2010) assevera que a expansão do ginásial no estado do Ceará teve um grande impulso com a chegada da CNEC a partir do ano de 1958. Segundo a autora,

a Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) surgiu em 1943, na cidade de Recife, como Campanha do Ginásio Pobre. A ideia de sua criação partiu do estudante secundarista Felipe Tiago Gomes (FERRER, 2010, p.12).

Felipe baseou-se numa experiência ocorrida em Lima, capital do Peru, na década de 1920, quando Haya de la Torre criou escolas de alfabetização para índios peruanos, utilizando estudantes que passavam o conhecimento gratuitamente. Essa experiência foi registrada no livro *O Drama da América Latina*, de Jhon Günter. Ao ler o referido livro, ele convidou um grupo de amigos e propôs fundarem um ginásio gratuito que preparasse alunos para o ensino secundário, no caso o colegial. A partir de então, a ideia criou força e se expandiu pelo Brasil (FERRER, 2010).

Por se tratar de uma escola que possuía a característica de pertencer à comunidade, mesmo que tenha conseguido, ao longo de sua trajetória histórica, o apoio do poder público através de significativas subvenções, sua expansão se deu não apenas nas capitais dos estados brasileiros, mas também nas cidades do interior.¹⁹ Em Aracoiaba a CNEC foi fundada no ano de 1968, portanto, 10 (dez) anos depois da fundação do GVT; e o Grupo Escolar Almir Pinto só se transformaria em Escola de 1º Grau no ano de 1975, passando a funcionar com turmas até a 8ª série (BRASIL; MATOS, 2012). Sendo assim, o GVT se antecipou em oferecer o curso ginásial, tornando-se pioneiro na cidade.

¹⁸ Fonte: IBGE (1960). Censo demográfico de 1960 – Ceará. VII Recenseamento Geral do Brasil. V. I, Tomo VII. Disponível em: <memoria.org.br/pub/.../censodem1960rvol1t4/censodem1960rvol1t4.pdf> . Acesso: 25/01/2018.

¹⁹ FERRER, Silvaniza Maria Vieira. **A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) e o “entusiasmo” pela educação ginásial no Ceará no período de 1958 a 1963**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

Os estudantes que pretendiam cursar o ginásial passavam por uma seleção através do Exame de Admissão. Apesar de não ter encontrado no arquivo da escola a quantidade de alunos que cursaram o ginásial na década de 1960, os registros atestam que entre o período de 1960 a 1978, 1.385 (hum mil, trezentos e oitenta e cinco) alunos cursaram o Exame de Admissão. Com essa informação, subteende-se que esse quantitativo corresponderia ao número de alunos que frequentaram o ginásial no GVT.

Com o advento da Lei 5.692/71, os cursos primário e ginásial foram unificados, transformando-se em ensino de 1º grau. Desse modo, a escola necessariamente acompanhou as determinações legais; assim, o antigo ginásial passou a corresponder, a partir daquele momento, da 5ª a 8ª séries do 1º grau.

Constatei pelos registros da secretaria escolar do GVT que também havia na escola o ensino primário, da alfabetização à 4ª série, além das demais séries do 1º grau. É possível observar que embora a Lei nº 9.394/96 tenha modificado mais uma vez a nomenclatura dessa etapa de ensino, que passou a ser chamado de ensino fundamental, não houve mudanças no que se refere às especificações das séries. Isso porque o ensino fundamental de 09 (nove) anos só passou a vigorar a partir do ano de 2006, quando a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou alguns artigos da LBD/96, tornando-se obrigatória a matrícula de alunos no ensino fundamental a partir dos 06 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006). Com essa determinação, o que antes se chamava alfabetização, seguida das séries, a partir de então passou a denominarem-se anos. Assim sendo, como a escola só funcionou até o ano de 2002 com o ensino fundamental, não sofreu alterações.

O quadro a seguir especifica a quantidade de matrículas de alunos por séries do 1º grau entre os anos de 1978 até 2002, quando a escola encerrou suas atividades educativas nessa etapa de ensino.

Quadro 14 - Matrículas de alunos por séries do 1º grau

Anos	Matrículas por séries									
	Alfabet.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
1979	81	84	59	45	60	141	114	110	61	755
1980	76	124	73	62	38	204	77	76	92	822
1981	65	82	85	60	60	90	134	60	71	707
1982	-	70	75	63	79	182	94	115	64	742
1983	-	53	81	46	52	161	156	90	113	752
1984	-	44	60	34	62	149	91	98	66	604
1985	-	68	75	35	30	145	129	103	71	656
1986	-	81	65	42	37	178	98	114	77	692
1987	-	96	93	58	39	116	138	83	98	721
1988	-	148	90	46	61	238	184	125	81	973
1989	-	130	83	53	39	56	178	130	103	772
1990	-	91	81	72	34	50	37	147	109	621
1991	-	114	73	69	40	44	26	30	26	422
1992	-	145	90	81	90	60	38	49	36	589
1993	-	83	70	80	139	63	37	24	21	517
1994	-	105	136	98	150	102	35	38	34	698
1995	-	169	204	103	146	116	84	52	39	913
1996	-	189	218	137	169	251	132	78	44	1.218
1997	-	83	43	43	143	81	67	47	26	533
1998	-	85	126	89	103	187	100	97	56	843
1999	-	54	70	75	116	110	130	96	62	713
2000	-	64	48	43	112	49	46	90	96	548
2001	-	154	41	72	103	235	161	143	153	1.062
2002	-	-	-	-	-	45	50	61	79	235
Total por série	222	2.316	2.039	1.506	1.902	3.053	2.336	2.056	1.678	17.108

Fonte: Produzido pela autora. GVT. Secretaria escolar (2017).

Os números demonstram que a escola manteve certo padrão de quantidade de alunos durante os anos que funcionou com a etapa do 1º grau, com destaque para as séries de 5ª a 8ª, que em sua maioria contem o maior número de alunos matriculados. Observa-se ainda, pelo que se tem registrado que a alfabetização só funcionou até o ano de 1981.

Os depoimentos das proprietárias/herdeiras da escola professoras dona Eugênia e Rose atestam que havia inclusive creches no GVT. Como elas dizem: “aqui tínhamos creche não só aqui, mas nos bairros também” (professora Rose). “Tinham os anexos no bairro da Bolandeira que era a Clarisse Pereira, a Dra. Antoinete que era lá no Arisco, no bairro São José, no Arraial Santa Isabel que a Anafla era a professora e no Encosta” (professora Eugênia). Pelos

seus depoimentos é possível perceber que a escola conseguiu extrapolar as suas barreiras intramuros, uma vez que manteve anexo da educação infantil em diversos bairros da sede do município.

Embora não especificando o quantitativo desses alunos do pré-escolar, que segundo as proprietárias/herdeiras a oferta dessa etapa se deu de forma gradativa no percurso do funcionamento da escola.

Fiz o registro dessas informações apenas para demonstrar a abrangência do GVT em Aracoiaba. Não me aprofundi mais nesses detalhes porque o foco maior é a formação de professores através do Curso Normal.

No que se refere à etapa de ensino de 1º grau, somando-se os 1.385 (Um, mil, trezentos e oitenta e cinco) alunos que cursaram o Exame de Admissão e ginasial nos anos anteriores a 1978 com os 17.108 (dezessete mil, e cento e oito) alunos dos anos subsequentes, tem-se um total de 18.493 (dezoito mil, quatrocentos e noventa e três) matriculados.

Considero esse número representativo, uma vez que em décadas mais recentes já havia no município outras escolas onde também funcionavam turmas dessa etapa de escolaridade. Isso pode demonstrar o prestígio que a escola tinha, pois mesmo sobressaindo-se como escola de formação de docentes, conseguia atrair outro tipo de público.

O quadro a seguir é uma síntese da quantidade de alunos do 1º grau por décadas. Considerei importante expô-lo para identificar as décadas em que se teve um maior número de alunos estudando essa etapa de ensino no GVT.

Quadro 15 - Matrículas de alunos de 1º grau por década

Décadas	Quantidade de alunos
1960 – 1970	-
1970 – 1980	1.577
1980 – 1990	7.240
1990 – 2000	6.994
2000 – 2010	1.297
Total	17.108

Fonte: Produzido pela autora GVT. Secretaria escolar (2017).

Pelo exposto, percebe-se que a década com uma maior quantidade de alunos foi a de 1980. Isso pode revelar o processo de democratização do ensino nesse contexto, pois o acesso à educação era maior, inclusive no ensino público. Naquele período a Escola de 1º Grau Almir Pinto e outras escolas da rede municipal – não apenas na sede, mas também nos distritos e outras localidades – já ofereciam ensino da 5ª a 8ª séries. A década de 2000 é a que apresenta menor número de alunos, pois a escola já estava em declínio.

Após essas constatações passo a expor os dados referentes ao Curso Normal e Estudos Adicionais que funcionaram na escola.

b) O Curso Normal no GVT

Para iniciar a produção desse tópico trago um excerto de Reis Filho (1995), que esclarece o papel da história da educação para se compreender os diversos fenômenos educativos. De acordo com esse autor:

A História da Educação, possibilitando uma visão global do fenômeno educativo, permite ao educador compreender mais profundamente suas funções. O conhecimento dos mecanismos de transmissão da herança cultural, como se manifesta concretamente na evolução das diversas sociedades, mostra que não há povo, por mais simples que seja sua organização social, sem um conjunto de meios educativos que assegure sua continuidade no tempo e no espaço. Cada sociedade elabora, historicamente, seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organizações sociais. Essa é a razão pela qual a educação de um povo é, assim, inseparável do seu contexto sócio-cultural (REIS FILHO, 1995, p. 07).

Dessas premissas depreende-se que não existe fenômeno educativo isolado de um contexto, pois nele existem condicionantes que o impulsionam e o transformam. É o que se

pode ver em relação às várias trajetórias históricas das experiências de formação de professores.

No que se refere à origem da Escola Normal enquanto instituição de formação docente, Araújo; Freitas; Lopes (2008, p. 14) constataram que

a primeira experiência de formação docente que se tem notícia é de responsabilidade de Charles Démiá, um abade francês, que viveu entre 1636 e 1689. Em 1678, funda uma Escola Normal, que não sobreviveu à sua morte. Também é dos finais do século XVII, a iniciativa de Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), francês, fundador da Congregação dos Lassalistas, que estabelece, em 1688, uma escola de formação de professores.

Disso é possível deduzir que o fenômeno da formação de professores primários é um processo que já possuía uma longa história no contexto das sociedades ocidentais, cujo objetivo era treinar os professores para o exercício da profissão na escola elementar.

Segundo Araújo (2010, p.37), “o termo Escola Normal foi introduzido por Jean Baptiste de la Salle para designar uma instituição específica para o treinamento de professores”. A ideia era ensinar padrões ou normas de ensino, por isso Escola Normal. Com essa assertiva percebe-se que o objetivo dessa instituição era ensinar como ensinar, compreendendo a importância da metodologia enquanto facilitadora do processo de aquisição do conhecimento. Ainda de acordo com o autor supracitado, as ideias francesas relativas à Filosofia das Luzes (ou Iluminismo), afirmam que “todo conhecimento é apreensível pela consciência individual” (ARAÚJO, 2010, p.40). Assim, ele precisa ser acessível a todos através de estratégias que facilitem a sua aquisição.

Nesse caso, formar um professor é garantir acesso aos saberes indispensáveis ao exercício da sua profissão. Nos dias atuais não seria apenas dominar os padrões ou normas de ensino, como propunha inicialmente a Escola Normal, mas os diversos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Reis Filho (1995) identifica a organização da Escola Normal no início do século XIX. Tanuri (2000) ratifica a sua criação, também, no referido século, estando associada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno ou a extensão do ensino primário a todas às camadas populares.

Para Reis Filho (1995) foi na Alemanha, com Pestalozzi, no mesmo século, que a ideia de preparação de professores para o ensino elementar institucionalizou-se. Porém, ele observa que a primeira escola com o nome de Escola Normal foi criada pela Convenção, em 1794, através de uma proposta de Lakanal, instalada em Paris no ano seguinte. Saviani (2008)

também confirma essa informação ao dizer que desde o período da Convenção, instalada após a Revolução Francesa, ocorrida entre 1792 e 1795, que as instituições encarregadas da formação de professores para as escolas primárias tenderam a receber o nome de Escolas Normais.

De acordo com Reis Filho (1995, p. 149), “durante o século XIX, com o mesmo nome da instituição francesa, difundiu-se em vários países a escola de formação de professores primários: Inglaterra, 1835, Brasil, 1835; Estados Unidos, 1838”. É curioso observar que determinados fenômenos extrapolam muitas vezes as fronteiras de onde se originaram. Isso pode, em alguns casos, revelar que mesmo não acontecendo de forma concomitante em todos os lugares, passam a ser referência em outros contextos, mesmo mantendo as características próprias de cada local onde eles acontecem. Como podemos observar, no Brasil e Inglaterra a Escola Normal surgiu no mesmo ano.

Conforme ensina Saviani (2009, p. 143), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. A criação da Escola Normal, enquanto instituição formadora de docentes está de fato associada à expansão da educação primária, como observa Tanuri (2000, p.62) quando afirma que “o preparo específico de professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”.

No Brasil, ainda de acordo com Tanuri (2000), as primeiras escolas normais foram estabelecidas por iniciativa das Províncias, a partir da reforma constitucional de 12/08/1834, que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais o poder de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios para promovê-la. Desse modo, a primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro através da Lei nº 10, de 1835.

Werebe (1970, p. 213) constatou que

A Escola Normal foi criada em nosso país com o objetivo essencial de preparar o corpo docente para o ensino primário. No entanto, desde a criação das primeiras instituições, as suas finalidades precípuas foram desviadas, aumentando, no decorrer dos tempos a importância das funções adjetivas que lhe foram atribuídas, transformando-se elas em ‘liceu para mças’. O ensino normal foi assim ‘desprofissionalizado’, em nosso meio, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério.

Isso revela as dificuldades crônicas relativas à carência de professores habilitados para atuarem na educação básica do país. Mesmo passado quase meio século desde a constatação acima, o que se vê ainda hoje é uma enorme precariedade na formação de docentes.

No estado do Ceará a criação da Escola Normal se deu também no século XIX. Estudiosos como Castelo (1970) e Sousa (s/d) identificam os primórdios da implantação de uma Escola Normal na Província do Ceará no ano de 1837, através da Lei nº 91, de 5 de outubro daquele ano, quando José Martiniano de Alencar era o Presidente da Província.

Sousa (s/d, p.162) ainda assevera que

em 1878, a lei de 26 de dezembro determinava a criação da Escola Normal. A 2 de outubro de 1881 foi lançada a sua pedra fundamental, mas a sua inauguração, desde tanto augurada, só veio a 22 de março de 1884, Àquela época o Dr. Sátiro de Oliveira Dias dirigia os destinos da Província.

A Escola Normal no Ceará só passou a existir efetivamente a partir de 1884. De lá para cá muitas mudanças ocorreram, como atestam alguns estudiosos da temática no âmbito do estado, a exemplo de Araújo (2012, 2014), que analisa a chegada da tradicional Escola Normal cearense ao bairro de Fátima, a formação das professoras primárias entre os anos de 1958-1960 e a Escola Normal do Ceará; seus impasses de criação e a tônica reformista; de Silva (2009), que investigou sobre a história da Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950, identificando-a como palco de debates políticos e pedagógicos no calor das reformas, dentre outros.

No percurso da trajetória histórica do Curso Normal, tanto no Brasil como no Ceará e, por conseguinte, em Aracoiaba, muitas mudanças aconteceram de acordo com as transformações histórico-sociais de cada época.

Em seu estudo sobre a formação de professores, em seus aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, Saviani (2009) faz uma síntese dos principais períodos da história da educação relativos à formação de professores. Para o autor, esses períodos são os seguintes:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendendo-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143,144).

Considero o excerto oportuno porque dá uma visão panorâmica sobre as principais transformações ocorridas em relação à formação de docentes, que nesse caso não se limita apenas ao Curso Normal. Como não é possível discorrer sobre todas elas, destaco alguns aspectos da legislação educacional relativos à temática da formação de professores na modalidade Normal. Início pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, ou Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946).

Essa Lei determinava em seus artigos 2º e 3º que:

Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Art. 3º. Compreenderá ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, p. 01).

Ratificando a determinação legal, Borges; Aquino; Puentes (2011, p. 99) esclarecem que a Lei Orgânica do Ensino Normal

trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Com essa Lei fica clara a divisão do Curso Normal, uma vez que havia o ciclo ginásial correspondente ao 1º grau, que formava apenas regentes para as classes primárias e o ciclo colegial, ou seja, o ensino de 2º grau, que formava professores primários. O *status* de regente era menor, pois ele só era aproveitado mediante a carência de professores habilitados com o Curso Normal para ensinar nas séries primárias.

Essa realidade revela parte da história da existência de professores leigos na educação básica brasileira, desde tempos memoráveis, que perdurou até um período mais recente da nossa história, sobretudo nas regiões mais carentes do país, como é o caso do Nordeste. Recordo-me que por volta do ano de 2000 fui tutora do Programa de Formação de Professores em Exercício em Nível Médio (PROFORMAÇÃO) destinado à formação de professores leigos que estavam no exercício da docência. O programa consistia na habilitação, em nível

médio, dos professores que não possuíam sequer o antigo 1º grau para atuar nas séries primárias da rede pública de ensino²⁰.

Feitas essas observações percebe-se que a legislação educacional nem sempre é aplicada em todos os lugares no mesmo tempo em que foi promulgada. Isso porque uma lei por si só não muda a realidade. Como lembra o poeta Carlos Drummond de Andrade “os lírios não nascem das leis”. Talvez até nasçam, mas sua beleza só é revelada no tempo determinado.

Prosseguindo a discussão sobre as transformações sofridas pelo Curso Normal, vejamos o que diz a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nossa primeira LDB. Nela é possível constatar em seu artigo 53 que:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961, p. 09).

Com essa afirmação percebe-se que a lei, praticamente, só ratificou o que já propunha a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, não havendo modificações profundas no texto legal. Como esclarece Tanuri (2000, p. 78):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

Pelo exposto a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular constituíram as novidades dessa lei. Contudo, embora Romanelli (2010) veja como um progresso da lei, ao mesmo tempo assegura que esse progresso foi apenas em matéria de legislação, pois na prática, “as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa” (ROMANELLI, 2010, p. 188). Essa constatação é a que mais se aproxima da realidade, pois apenas a força da lei em si não muda

²⁰ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001 Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso: 30/01/018.

os fatos. Por sua vez, Chagas (1980, p. 63) também não visualiza grandes progressos ao admitir que “não foi das mais significativas a contribuição da Lei de Diretrizes e Bases no tocante ao problema da formação do magistério”. Tanto foi assim, que ainda segundo o mesmo autor,

para suprir a falta ou escassez de docentes, previram-se exames de suficiência a cargo de escolas normais ou institutos de educação e de faculdades de filosofias oficiais indicados, respectivamente, pelos Conselhos Estaduais e pelo Conselho Federal de Educação; e estabeleceu-se, para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, o aproveitamento dos próprios técnicos e de profissionais de nível superior (CHAGAS, 1980, p. 63).

Parece ser recorrente na história da educação brasileira a prática de tentar suprir a carência de professores utilizando-se de instrumentos como exames de suficiência ou outros meios. Quando não há professor habilitado para determinada disciplina, seja no ensino fundamental ou médio, consegue-se uma autorização precária junto a um órgão administrativo superior. No Ceará quem expede essa autorização é a Secretaria da Educação, através da CREDE de cada região. Com ela o professor é autorizado a lecionar até que o problema seja solucionado.

A professora Ana Nascimento afirma em sua narrativa que: “ensinei Matemática com licença precária, o tempo todo eu trabalhei com licença precária”. Isso significa que a professora embora tivesse outras formações, tais como o Curso Normal, Pedagogia, Especialização em História do Ceará: Metodologias, Fontes e Pesquisas, ela não tinha habilitação para ensinar Matemática. Contudo, dada à carência de professores para aquela disciplina se pedia uma autorização a CREDE 08, que atende a região do Maciço de Baturité. E, tendo em vista o conhecimento que a professora tinha dos conteúdos da disciplina, ela era autorizada a ensinar.

Prosseguindo a narrativa sobre as transformações ocorridas no Curso Normal, explico agora alguns elementos contidos na Lei nº 5.692/71, que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Para estudiosos como Chagas (1980), Frankfurt (2011), Nagle (1976), Saviani (2009) e Tanuri (2000), a Lei supracitada trouxe grandes transformações para o ensino brasileiro. No que se refere à formação de docentes preconizava em seu artigo 29 que

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Para Tanuri (2000, p.80) “a nova Lei adotava pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores”. No tocante à formação mínima, determinava-se que:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, p. 10).

Referente à exigência mínima para a formação docente, Nagle (1976, p. 26,27) esclarece que:

A nova Lei indica as exigências da formação mínima para o exercício do magistério para a escola de 1º grau: formação de 2º grau para os que pretendem lecionar da 1ª a 4ª séries; habilitação de grau superior, licenciatura curta, para os que pretendem lecionar da 1ª à 8ª séries. No entanto, os primeiros poderão lecionar nas 5ª e 6ª séries desde que a sua habilitação tenha sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais. Ainda mais, quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não for suficiente para atender à demanda, permitir-se-á, em caráter precário, que os professores com habilitação para o magistério ao nível da 4ª de 2º grau, lecionem de 1ª à 8ª séries; e lecionem, da 1ª à 6ª séries, professores cuja habilitação atingiu ao nível da 3ª série de 2º grau.

Essa afirmação é bastante elucidativa porque foi isso que aconteceu na prática, professores que lecionavam sem o mínimo de formação adequada para determinada série. Pelo que afirma o autor, a própria lei admitia esse tipo de situação, considerando-se o princípio que ele chama de elasticidade. O que estava por trás disso era o propósito de demonstrar que a educação do país estava realmente mudando. Contudo, é bom lembrar que nesse período o Brasil vivia em plena ditadura militar e havia interesse de mostrar a face boa do regime, como o milagre econômico, crescimento populacional, indicadores sociais, dentre outros.

Dentre as diversas transformações ocorridas com o advento da Lei 5.692/71 no que diz respeito à formação docente, Saviani (2009, p. 147) destaca que

modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura as Escolas Normais desapareceram. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Para esse autor o antigo Curso Normal passou a ser apenas uma habilitação de 2º grau, configurando-se numa precariedade para a formação docente.

Essa informação é crucial, porque embora o Curso Normal do GVT tenha se iniciado em 1964, portanto sob a égide da LDB de 1961, é durante a vigência da Lei nº 5.692/71 que ele se expande e se caracteriza efetivamente como Curso Normal, mais conhecido como Pedagógico. Desse modo, como já foi dito anteriormente, embora a escola tenha mantido em seu nome a expressão “Escola Normal”, na verdade era uma instituição que oferecia uma habilitação em nível de 2º grau para professores, não somente primários, como está explícito.

Esse fato perdurou até a década de 1990, quando em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pela referida lei, embora se admitisse a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, na verdade se preconizou a necessidade da formação em nível superior, como se pode ver em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p.20).

Devido a essa exigência de formação em nível superior, e considerando-se o contexto social da década de 1990, os professores procuraram uma maior qualificação, o que pode ter resultado no declínio do Curso Normal não só do GVT, mas em todo o país. No caso do GVT ele sobreviveu até o ano de 2003, quando encerrou a sua última turma de estudantes dessa etapa de ensino.

O quadro seguinte especifica a quantidade de alunos do Curso Normal no GVT durante todo o período de sua existência.

Quadro 16 - Matrículas de alunos por séries do Curso Normal

Anos	Séries			Total
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
1964	08	-	-	08
1965	05	06	-	11
1966	02	07	05	14
1967	17	06	08	31
1968	09	09	04	22
1969	12	07	08	27
1970	20	10	06	36
1971	29	17	15	61
1972	32	26	14	72
1973	55	31	14	100
1974	26	36	21	83
1975	26	24	29	79
1976	20	38	16	74
1977	40	24	37	101
1978	40	40	19	99
1979	49	51	35	135
1980	58	77	39	174
1981	98	84	72	254
1982	117	121	79	317
1983	124	133	126	383
1984	151	179	136	466
1985	100	86	86	272
1986	87	140	82	309
1987	89	74	72	235
1988	90	86	74	250
1989	84	73	62	219
1990	44	63	39	146
1991	62	51	40	153
1992	45	51	37	133
1993	33	43	37	113
1994	26	34	23	83
1995	26	25	17	68
1996	66	29	21	116
1997	32	30	08	70
1998	33	44	25	102
1999	46	72	30	148
2000	37	64	49	150
2001	15	114	46	175
2002	38	36	37	111
2003	00	00	05	05
Total por série	1.891	2.041	1.473	5.405

Fonte: Produzido pela autora. GVT. Secretaria escolar (2017).

O quadro mostra que a escola iniciou o Curso Normal com apenas 08 (oito) alunos na 1ª série do referido curso. Não havia alunos para as séries seguintes, uma vez que não tinha demanda externa, como aconteceu nos anos posteriores, quando a escola passou a receber alunos de diversos municípios da região. Ainda estava vigorando a LDB de 1961, portanto, tratava-se do ensino secundário colegial.

Observa-se que durante a década de 1960 o quantitativo de alunos era pequeno, mas foi crescendo a partir de 1970, chegando a um total de 5.405 (cinco mil, quatrocentos e cinco) alunos nas três séries do Curso Normal.

Constatei que havia 1.891 (hum mil, oitocentos e noventa e um) na 1ª série e 2.401 (dois mil e quarenta e um) na 2ª série. Isso pode ser porque a 1ª série do 2º grau era considerada básica para dar prosseguimento a um curso profissionalizante. Assim, depois de cursá-la o aluno poderia escolher qual o curso gostaria de fazer, considerando, claro, as opções existentes ao seu alcance. Com isso, deduz-se que nem todos os alunos da 2ª série do Curso Normal do GVT eram oriundos da 1ª série da instituição. Eles poderiam ser provenientes de outras instituições. Na 3ª série tinham apenas 1.473 (hum mil, quatrocentos e setenta e três). Essa constatação pode demonstrar que havia reprovações ou desistência de alunos. Contudo, não foi feito o levantamento do rendimento escolar desses estudantes.

Pelo quantitativo acima expresso, pode-se afirmar que era um número expressivo, considerando-se o fato de que a instituição estava situada numa pequena cidade do interior e num contexto histórico em que a educação não era acessível a todos, especialmente em nível de 2º grau. Desse modo, apesar de alguns alunos conseguirem bolsas de estudos ou fazerem permuta trabalhando na própria escola para estudar, os demais pagavam mensalidades. Além disso, esses alunos tinham outras despesas como transporte escolar, fardamento, material escolar, alojamento para os internos. Portanto, quem estudava no GVT geralmente era oriundo de famílias com melhores condições financeiras, exceto os que dependiam de bolsas de estudos ou permuta de trabalho.

Em comparação com a quantidade de alunos do ensino de 1º grau que era de 18.493 (Dezoito mil, quatrocentos e noventa e três), aparentemente o quantitativo de 5.405 (cinco mil, quatrocentos e cinco) pode ser pouco. Todavia, em se tratando de um curso profissionalizante, esse número é representativo. Além disso, muitos desses alunos atuaram ou ainda atuam como professores da educação básica no Maciço de Baturité, o que justifica a contribuição da escola para a formação de docentes na região.

Nesse sentido, a escola cumpriu um importante papel de instituição formadora de docentes num momento em que o Normal era considerado um curso basilar para a formação

de professores primários. Isso porque a formação em nível superior era de difícil acesso para os estudantes das cidades interioranas. Não é à toa que era considerada uma referência na região, tanto que conseguiu atrair alunos de lugares mais distantes, em especial para cursar os Estudos Adicionais ou 4º Normal, como era conhecido. Vinham alunos de Maranguape, Pacatuba, Guaiúba, Fortaleza, Jaguaribe, Morada Nova, Alto Santo, Iracema (esse últimos internos) como assegura Brasil (2008).

O quadro seguinte traz uma síntese da quantidade de alunos do Curso Normal por décadas.

Quadro 17 - Matrículas de alunos do Curso Normal por décadas

	Décadas	Quantidade de alunos
Curso Normal	1960-1970	149
	1970-1980	978
	1980-1990	2.851
	1990-2000	1.136
	2000-2010	291
Total Geral		5.405

Fonte: produzida pela autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Pelo exposto, observa-se que a década com o menor número de alunos é a de 1960 porque a escola estava iniciando suas atividades de ensino nessa etapa. A que apresenta uma maior quantidade é a de 1980, como se vê nas imagens abaixo:

Imagens 22 e 23 – Turmas do Curso Normal do GVT de 1967 e 1982

Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos e de Rita Renovato Passos (2018).

Foi na década de 1980 que a escola atingiu o seu apogeu. Nela constatei uma maior quantidade de alunos matriculados, pois havia 2.851 (dois mil, oitocentos e cinquenta e um) alunos nas séries do Curso Normal e 7.240 (sete mil, duzentos e quarenta) em todas as séries do 1º grau. Isso pode ter relação com o processo de democratização do ensino que se intensificou a partir dessa década. Os anos 2000 representaram o declínio da instituição e o encerramento das atividades de ensino do Curso Normal em 2003.

A professora Eugênia vê o fim do Curso Normal com muita tristeza. Em sua narrativa assevera que,

achei um crime quando acabaram o Curso Normal. Deveriam ter dado mais respaldo. Se estava defasado, dessem apoio, suporte, providenciassem cursos, aprimorassem mais os professores do Curso Normal para nunca desperdiça-lo. Achei um grande erro no contexto do ensino do Brasil extinguir o Curso Normal. Pelo menos o que a gente trabalhou aqui valeu (professora Eugênia).

A professora atribui às autoridades educacionais o fim do curso, chegando a considerar um crime a sua extinção. Na sua visão, tendo como referência a forma como ocorria na escola, não deveria ter acabado já que preparava muito bem os professores. Essa preparação se dava pelo tipo de currículo, das metodologias aplicadas, dos estágios supervisionados e da prática em sala de aula.

No que se refere ao currículo o conceito defendido por Goodson (2012, p.31) esclarece que sua etimologia “vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso ou carro de corrida”. Por essa conceituação o currículo seria um curso a ser seguido. Para Forquin (1993, p.22),

um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (‘learning experiences’) às quais se vê exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal.

A definição proposta por Forquin (1993) parece ser mais completa porque de fato o currículo deve ser um conjunto de situações de aprendizagem que extrapola a dimensão de uma prescrição ou seleção de conteúdos feita por terceiros para a transmissão numa instituição escolar. Ele também incorpora as vivências diárias do ambiente escolar, constituindo um dos elementos da cultura escolar. Julia (2001, p.10) descreve 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 a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Partindo-se dessas premissas, compreende-se que no contexto da cultura escolar, o currículo ocupa importante papel por se constituir num conjunto de conteúdos considerados válidos e essenciais para a disseminação do conhecimento numa determinada época e etapas

de escolarização. Nesse sentido, o currículo está constantemente se modificando, ao considerar a demanda social. De acordo com Forquin (1993, p. 24) “toda aprendizagem passa pela aquisição, pela assimilação de certos conteúdos”. Por sua vez, esses conteúdos só fazem sentido se estiverem intrinsecamente conectados com o contexto social que o produz e o dissemina.

Chagas (1980, p. 131) define currículo como sendo

a totalidade das influências que o indivíduo recebe e às quais reage adquirindo novos comportamentos, ou modificando comportamentos anteriores, em uma ou mais das esferas cognitiva, afetiva e fisiomorfológica.

Para o autor o “currículo surge como um conjunto preestabelecido de conteúdos de ensino escalonados em tempo que se estima capaz de assegurar a sua assimilação” (CHAGAS, 190, p. 131). Portanto, o currículo cumpre um papel fundamental na formação do indivíduo porque extrapola a visão simplificada de que ele se limita apenas aos conteúdos escolares. Na verdade, pela visão do autor supracitado, tem a capacidade de transformar comportamentos a partir da assimilação do conhecimento mediado pela escola. E de fato tem, pois as teorias e práticas educativas são capazes de promover influências imensuráveis na vida de cada ser aprendiz produzindo a construção e autoconstrução da condição humana.

No caso da educação brasileira, Nagle (1976, p.49) é de opinião que “a tradição escolar brasileira consagra a aceção de currículo como sendo ‘um conjunto de matérias ou disciplinas’ de determinado curso”. Embora pareça elementar a definição, ela expressa o sentido mais usual do conceito de currículo em nossa tradição.

Feitas essas generalizações sucintas, discorro sobre alguns elementos do currículo do Curso Normal, percebendo as diversas transformações ocorridas no decorrer da sua trajetória histórica. Para efeito de ilustração, trago alguns enunciados contidos na legislação educacional a respeito dos elementos curriculares do curso, tendo como referência a Lei Orgânica do Ensino Normal; a LDB de 1961 e a Lei 5.692/71. Trago ainda uma proposta curricular do Curso Normal vivenciada no GVT.

Pela Lei Orgânica do Curso Normal de 1946 (BRASIL, 1946), o ensino dessa modalidade foi estruturado em dois ciclos. O primeiro ciclo era destinado à formação de regentes de ensino primário. Para o referido ciclo a lei definia em seu artigo 7º que:

O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos. Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946, p. 02).

Observa-se que apenas na última série desse ciclo é que existiam disciplinas específicas para a formação de docentes, pois as demais se referiam à formação geral. Percebe-se a importância que se dava aos trabalhos manuais e economia doméstica/atividades econômicas da região, disciplinas presentes em todas as séries como sendo ideias para a formação de uma boa dona de casa, esposa e mãe, tipo ideal para a profissão de professora.

Em relação ao currículo para o segundo ciclo do ensino Normal, a lei previa o seguinte:

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946, p. 03).

No caso desse ciclo já se observa a presença de disciplinas pedagógicas em todas as séries, portanto, subentende-se uma maior preparação para atuação profissional. As demais disciplinas são quase as mesmas do primeiro ciclo, permanecendo a ideia de uma formação geral pautada nos valores da época.

Tanuri (2000, p 76) salienta que,

o currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os ‘fundamentos da educação’ que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino.

Fica claro que as disciplinas pedagógicas tiveram um maior espaço no currículo do Curso Normal a partir de sua Lei Orgânica. Isso era algo bastante necessário, pois um curso que se diz de formação de docentes deveria priorizar os conteúdos voltados para a profissão, mesmo que se reconheça a necessidade de uma formação geral.

Diferente da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), a LDB de 1961 não especificou as disciplinas que deveriam compor o currículo desse curso, apenas determinando que:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (BRASIL, 1961, 09).

No que se refere à formação de docentes do ensino primário, a Lei 4.024/61 basicamente ratificou o que estava previsto na Lei nº 8.530/46. Por isso, subteve-se que o legislador não se alongou no texto, preferindo dizer apenas a quantidade de anos para cada ciclo do Curso Normal e esclarecendo que as disciplinas curriculares eram as mesmas que compunham o curso ginasial, seguida de preparação pedagógica, sem especificar como se daria a referida preparação.

Essa falta de especificação das disciplinas, no entanto, era suprida pelas determinações oriundas do Conselho Federal de Educação, que dentre outras funções, deveria

indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70 (BRASIL, 1961, p.02).

Mesmo vindo desse órgão as determinações referentes às disciplinas obrigatórias do curso, os Conselhos Estaduais de Educação também passaram a ter papel importante no rumo da formação de docentes.

Na visão de Tanuri (2000, p. 78)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

Nesse sentido, já se observa o processo de descentralização e flexibilidade que irá permanecer e se ampliar com o advento da Lei 5.692/71. Através dessa lei, no que se refere ao currículo ficou determinado que:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada (BRASIL, 1971, p. 02).

A lei estabelece que a partir daquele momento houvesse um núcleo comum nacional para o 1º e 2º grau, bem como uma parte diversificada, cabendo ao Conselho Federal de Educação estabelecer as disciplinas do núcleo comum e aos Conselhos Estaduais de Educação a parte diversificada.

Nagle (1976, p. 23) visualiza na determinação legal aspectos positivos, pois segundo ele,

pela Lei 5.692/71, não mais existem currículos uniformes e que a competência para a formulação de currículos distribui-se de tal maneira que determinada escola pode ter o seu currículo pleno diferente do de outra escola congênere – dois estabelecimentos, que ministram o ensino de 2º grau, numa mesma localidade, podem ter currículos diferentes, desde que atendam às prescrições do Conselho Federal de Educação e do respectivo Conselho Estadual.

Pelo excerto não ficam explícitas as disciplinas próprias do Curso Normal, porém, Chagas (1980, p. 327) consegue identificá-las ao afirmar que,

a habilitação de 2º grau se obterá com três ou quatro anos médios além do 1º grau (níveis 2 e 3) e compreenderá, de acordo com os mínimos fixados nacionalmente: a) em termos de conteúdo, que é ao mesmo tempo ‘parte de educação geral’ de todo esse nível, as áreas de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística, Educação Física), Estudos Sociais com Educação Moral e Cívica e Matemática-e-Ciências; b) como formação pedagógica, ainda muito na linha do esquema de 1969, as disciplinas Fundamentos da Educação (bio-psico-sociais, históricos e filosóficos), Estrutura e Funcionamento do 1º Grau e Didática, além da Prática de Ensino.

Mesmo observando-se os conteúdos curriculares do Curso Normal na transcrição acima, Pimenta; Gonçalves (1990, p.106) são de opinião que a partir da edição da Lei

5.692/71 “o curso de magistério transformou-se em Habilitação Especifica para o Magistério, em nível de 2º grau”, portanto, uma habilitação a mais no rol das demais habilitações profissionais.

Os autores supracitados veem nessa alteração um esvaziamento da formação docente ao identificarem que:

após a Lei 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação Magistério: a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria; b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; c) habilitação de ‘segunda categoria’, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazerem cursos com mais *status*; d) a disciplina ‘Fundamentos da Educação’ não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em ‘ensinar-se’ superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto; {...} f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p. 107,108).

Essa precariedade da formação docente acarretou sérias consequências por anos a fio, com reflexos negativos no processo de ensino e de aprendizagem. No meu entendimento existe uma correspondência entre o tipo de formação e a prática profissional. Não é que seja algo linear ou um determinismo, já que outros fatores são também condicionantes, mas uma boa formação docente pode possibilitar um bom exercício da profissão.

Mesmo que o texto anteriormente exposto se refira ao contexto dos anos de 1970, na atualidade o problema da formação docente para a educação básica ainda persiste, embora as proposições nos textos legais sejam boas e pareçam de simples solução.

Na LDB de 1996 há referência ao currículo para a educação básica especialmente para os ensinos fundamental e médio quando em seu artigo 26º diz que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

As determinações curriculares se assemelham ao que já existiam em textos legais anteriores, mas nos parágrafos e artigos posteriores é possível identificar uma visão mais democrática e ampliada dos componentes curriculares dessas etapas de ensino.

Em relação à formação de professores, como a intencionalidade da Lei era de que ela ocorresse em nível superior, não há especificamente orientações curriculares. Todavia, o Parecer nº 01/99 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 29/01/1999 fixou as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL, 1999). O documento faz uma síntese histórica do Curso Normal, bem como expõe algumas discussões e proposições para a formação docente naquele contexto, além de explicitar as bases para as diretrizes curriculares nacionais e o voto da relatora conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

Para efeito de ilustração, explicito dois tópicos contidos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal em nível médio:

II – No exercício da autonomia, as escolas normais de nível médio deverão elaborar propostas pedagógicas mobilizadoras de mentes e afetos, propiciando, na perspectiva da cidadania plena, a conexão entre conhecimentos, valores norteadores da educação escolar e experiências que provêm das realidades específicas de alunos e professores. IV – Na estruturação das propostas pedagógicas, a ênfase dada ao diálogo em todas as suas formas deverá preparar os professores para lidar com um paradigma curricular que articule conhecimentos e valores, em áreas ou núcleos curriculares que interagem no processo de constituição de conhecimento, valores e competências necessárias ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1999, p. 26,27).

Com essas observações feitas referentes ao currículo do Curso Normal, que a partir de 1971 se confunde com o currículo do 1º e 2º graus, percebe-se que as transformações ocorridas carregam as motivações de cada época em que foram implementadas.

No caso do GVT, consegui encontrar uma proposta curricular nos arquivos escolares que, muito embora não tenha sido possível identificar a época, achei conveniente expô-la para efeito de ilustração sobre o que se estudava no Curso Normal da instituição.

Quadro 18 - Grade Curricular do Curso Normal

Habilitação: Formação para Magistério de 1º Grau de 1ª à 4ª séries

Área/ Disciplinas		Carga horária						Duração em Horas	
		1ª Série		2ª Série		3ª Série			
		Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual		
E D U C A Ç Ã O G E R A L	L. Portuguesa	03	120	02	80	01	40	240	
	Literatura Brasileira	02	80	02	80	-	-	160	
	Educação Artística (Artes)	01	40	-	-	-	-	40	
	Educação Física	02	80	02	80	01	40	200	
	Inglês	02	80	-	-	-	-	80	
	Geografia	02	80	-	-	01	40	120	
	História	02	80	-	-	01	40	120	
	Ensino Religioso	01	40	-	-	-	-	40	
	Física	01	40	-	-	-	-	40	
	Química	01	40	-	-	-	-	40	
	Biologia	01	40	-	-	-	-	40	
	Matemática	02	80	02	80	02	80	240	
	Total Ed. Geral								
P R O F I S S I O N A L I Z A N T E	Literatura Infantil	-	-	-	-	02	80	160	
	Didática Geral	02	80	02	80	02	80	240	
	Didática Especial da Língua Portuguesa	-	-	02	80	02	80	160	
	Did. Esp. da Matem.	-	-	-	-	02	80	80	
	Did. Esp. Est. Sociais	-	-	-	-	02	80	80	
	Did. Esp. Ciênc. Fís.	-	-	-	-	01	40	40	
	Estágio Supervisionado	-	-	02	80	04	160	240	
	Fund. Biol. da Educ.	-	-	02	80	01	40	120	
	Fund. Psico. Educ. (Psicopedagogia)	02	80	02	80	-	-	160	
	Fund. Sociológico da Educação	-	-	-	-	02	80	80	
	Fund. Hist. e Fil. da Educação	-	-	02	80	-	-	80	
	Estrutura Func. Ens. 1º- Grau	-	-	02	80	-	-	80	
	Estatística Aplicada à Educação	-	-	02	80	-	-	80	
Total de Profissional									1.520h/a
Total Geral	24	960	24	960	24	960	2.880	2.880	2.880h/a

Obs.: Educação Ambiental é inserida como Temática na área de Ciências físicas e biológicas, para ser aplicada no Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries.

Fonte: produzido pela autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Pelas disciplinas e carga horária exposta, percebe-se que se trata de uma proposta curricular de um período mais recente. Por ela é possível identificar certo equilíbrio entre a formação geral e a profissional, sendo que a maior carga horária é composta por disciplinas pedagógicas, o que pode representar uma maior preocupação em enfatizar os aspectos formativos dos docentes.

Embora não tendo conseguido as propostas curriculares de tempos mais antigos, acredito que, pela lógica, a instituição seguia as determinações legais de cada período. Por isso, pelas observações feitas anteriormente, é possível compreender que o currículo do Curso Normal do GVT possuía a marca das transformações ocorridas nos diversos períodos da trajetória de sua existência na escola.

O depoimento da professora Eugênia confirma a ideia de que a escola seguia as determinações legais ao esclarecer que,

porque o Estágio veio com aquela disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau que nós já trabalhávamos. Isso já ajudava bastante. A gente já trabalhava de acordo com o que vinha do MEC, da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual, mas se houvesse uma necessidade a gente não ia impedir de acontecer o que já vinha acontecendo (professora Eugênia).

A professora assevera que trabalhavam essas disciplinas, mas como seguiam as orientações das instâncias superiores da educação, caso houvesse necessidade, mudariam o que estava sendo trabalhado na escola. Portanto, o que se percebe é um dinamismo que gerava mudanças nas instituições escolares de acordo com cada momento histórico e social.

c) Os Estudos Adicionais

Os Estudos Adicionais constituíam um curso complementar que habilitava os professores que pretendiam lecionar além das séries primárias. Ele não era um curso a parte, mas inserido na estrutura do Curso Normal, comumente chamado de 4º Normal.

No decorrer da história da educação brasileira e da expansão do ensino nas diversas etapas de escolaridade, constata-se a carência de professores para atuar nas séries subsequentes às primárias. Essa carência ocorria principalmente no secundário, seja no ginásio ou colegial, posteriores 1º e 2º graus. Para supri-la, ao longo da história da educação do país, é possível identificar alternativas que foram implementadas visando um maior preparo dos professores, já que a formação em nível superior era muito reduzida.

Em estudo realizado por Pinto (2008) sobre a CADES e o seu papel na educação brasileira, nas décadas de 1950 e 1960, a autora identifica que na década de 1940 o corpo docente do ensino secundário era composto basicamente por profissionais liberais como médicos, advogados, engenheiros, padres, farmacêuticos, dentre outros. Para reverter esse quadro, se recrutou professores com base num exame de suficiência instituído pelo Decreto-Lei nº 8.777 de 22 de janeiro de 1946. Pelo Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953 foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com o objetivo de elevar o nível do ensino secundário, bem como difundi-lo.

Dentre os objetivos da CADES estava o de “promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário” (PINTO, 2008, p. 156). Os cursos da CADES preparavam para o exame de suficiência para regularizar a situação dos professores leigos que atuavam no ensino secundário entre as décadas de 1950 e 1960. Eles aconteciam geralmente em períodos de férias letivas, principalmente nos meses de janeiro e se relacionavam com as disciplinas específicas do ensino secundário, a exemplo de Geografia, História, Matemática, Francês, etc. Após a conclusão do curso o aluno deveria realizar o exame de suficiência e assim conseguir o registro para o exercício da profissão.

Alguns depoimentos dos docentes entrevistados fizeram referências aos cursos da CADES. A professora Eugênia disse que

tinha esse curso da CADES era para que nas escolas do interior onde não houvesse professor habilitado para aquela disciplina. Quem tivesse o curso da CADES naquele curso, naquela modalidade podia ensinar até a 5ª e 6ª série.

A professora Helena ratifica a informação ao afirmar que

antes de terminar o ginásio Dr. Salomão era superintendente da educação. A gente fazia a 8ª série e ele arranhou através do MEC o Curso de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário, a antiga CADES, durante os anos de 1963, 1964 e 1965, no mês de janeiro todo.

Por sua vez a professora Ana Nascimento faz referência aos cursos ofertados pela CADES e esclarece que seus professores do Curso Normal, embora não tendo faculdade, eram muito bons porque estavam sempre fazendo cursos, como se vê em sua narrativa:

A minha experiência no Curso Normal era com professores que também só tinham o Curso Normal. Mesmo assim, viviam fazendo curso, se especializando, porque tinham muitos cursos. Tinha curso da CADES. Eles faziam esse curso como se fosse

uma faculdade, só não sei se era como curta ou plena, mas recebiam como faculdade. Era um curso que eles faziam não sei se eram seis meses. Eu não fiz CADES porque na época não tinha idade, mas era um curso muito bom. E essas experiências que eles tinham de não ir para uma faculdade, mas faziam tanto curso que conseguiam repassar para a gente uma formação muito boa, nos preparavam realmente para uma sala de aula. Porque o que aprendi para trabalhar na minha sala de aula, não aprendi no curso de Pedagogia não, já cheguei ao curso sabendo como trabalhar na sala de aula, porque tinha aprendido isso no Ginásio Virgílio Távora com os meus professores, excelentes professores que tivemos no colégio (professora Ana Nascimento).

Mesmo não sabendo dizer maiores detalhes sobre os cursos oferecidos pela CADES, a professora acredita que tinha a equivalência de um curso superior. Esses cursos habilitavam para ensinar em séries maiores do então secundário, seja no ginásio ou no colegial.

A professora Helena disse que fez o curso de Geografia através da CADES, porém, não pode fazer o exame de suficiência por conta da sua idade, conforme revela em sua narrativa:

Fiz o Curso de Geografia durante três anos seguidos. Na época ia prestar exames em janeiro. O inspetor chegou à classe e disse que eu não podia prestar exames de suficiência, capacitação, porque era menor. Eu ia fazer 18 anos em maio e não podia fazer o curso. Era um curso de férias no mês de janeiro (professora Helena).

A professora Helena se refere ao exame de suficiência que era exigido para que os professores conseguissem o seu registro para o exercício da profissão. Nesse sentido, Pinto (2008, p.157) esclarece o seguinte:

O Presidente Café Filho regulamentou a realização dos exames de suficiência para o exercício do magistério nos cursos secundários, determinando que fossem realizados em regiões onde não houvesse professores licenciados por faculdade de filosofia (Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955). A Portaria Ministerial nº 115, de 20 de abril de 1955, baixou instruções relativas à realização dos exames de suficiência, estabelecendo que, sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, seriam realizados cursos intensivos com a finalidade de orientação dos candidatos. Esses cursos passaram a ser realizados pela CADES e ganharam grande destaque nas décadas de 50 e 60.

Com essas determinações era possível regularizar a situação de muitos docentes que embora estivessem na ativa, dada a carência de profissionais habilitados, não possuíam registro junto ao Ministério da Educação, num período em que o ensino secundário expandiu de forma significativa.

Achei oportuno trazer esses esclarecimentos porque eles são bons exemplos de cursos complementares à formação de professores para a atuação na educação em etapas posteriores

ao primário. Nesse sentido, grosso modo, eles podem ser considerados análogos aos Estudos Adicionais.

A LDB de 1961 não fazia referência aos Estudos Adicionais, apenas preconizava em seu artigo 59 que: “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961, p. 09). Portanto, foi a CADES quem, durante a década de 1960, cumpriu o papel de realizar cursos para melhorar o nível de escolaridade dos professores que não cursavam o ensino superior, mas estavam ensinando no secundário.

Pela Lei nº 5.692/71 se preconizava o seguinte:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; {...} § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica (BRASIL, 1971, p. 10).

Conforme exposto, os Estudos Adicionais aparecem como uma alternativa de progressão de estudos para aqueles, que por razões diversas, não cursavam uma graduação. O ano de estudos se destinava a uma espécie de habilitação nas áreas de Comunicação Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Nesse caso, o professor que cursava os Estudos Adicionais escolhia uma das áreas e, com a conclusão do referido curso, poderia ensinar uma ou mais disciplinas da área para a qual havia feito a formação.

Saviani (2009, p. 147) assevera que,

pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

Com esses esclarecimentos percebe-se a legalidade dos Estudos Adicionais, mas também a precariedade e fragilidade da formação de docentes, porque, ainda segundo Saviani (2009), a formação de docentes primários foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras. Outro aspecto importante a se enfatizar é a questão do currículo que, de acordo

com o exposto pelo autor, compreendia o núcleo comum obrigatório nacionalmente, seguido da parte diversificada.

No GVT consegui identificar uma grade curricular dos Estudos Adicionais, conforme nomenclatura da época, que especificava as seguintes disciplinas:

Quadro 19 - Grade Curricular dos Estudos Adicionais - 2º Grau
Habilitação: Estudos Adicionais

E D U C A Ç Ã O	Área/ Disciplina	Carga horária	
		Semanal	Anual
G E R A L	Língua Portuguesa	02	80
	Literatura Brasileira	02	80
	Educação Artística (Artes)	01	40
	Educação Física	02	80
	Inglês	01	40
	Geografia	02	80
	Filosofia	02	80
	Educação Religiosa	01	40
	Física	01	40
	Química	01	40
	Biologia	01	40
	Matemática	02	80
Total de Educação Geral			720 h/a
P R O F I S S I O N A L	Didática Geral	01	40
	Didática Especial da Comunicação e Expressão	01	40
	Didática Especial da Matemática	01	40
	Didática Especial da História	01	40
	Didática Especial da Geografia	01	40
	Didática Especial da Ciência, Física e Biologia	01	40
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	01	40
	Estágio Supervisionado	02	80
Total de Profissionalizante			360 h/a
Total Geral		27	1080 h/a

Obs.: Educação Ambiental é inserida como temática nos Estágios Supervisionados, para ser utilizado no Ensino Fundamental de 1ª à 8ª séries, a partir de 2001.

Fonte: produzido pela autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Mesmo não sendo possível encontrar o período em que vigoraram esses componentes curriculares, considere importante expor para se visualizar o que era estudado nesse curso. Fato curioso de se observar é que embora os Estudos Adicionais fossem destinados à habilitação numa área específica, nessa proposta o que existem são todas as disciplinas do núcleo comum, seguidas das pedagógicas. Através da pesquisa nos arquivos escolares encontrei documentos de alunos que atestam a informação, como se vê na figura abaixo:

Imagem 24 – Histórico Escolar Estudos Adicionais - GVT

Ginásio Escola Normal Virgílio Távora
Reconhecimento Federal Definitivo Ato nº. 24/71 de
23-07-71 - DES - MEC
Reconhecimento de Formação para Magistério de
1º. Grau, Baudos Adicionais e Auxiliar Técnico em
Contabilidade - C. E. B. Parecer Nº. 1.137/80 de
20-05-80 - D. O. de 04-06-80.

Vera Lucia Dutra de Oliveira
NOME DO ALUNO

14 de junho de 1959
DATA DO NASCIMENTO

Aracoiaba
LOCAL

Ceará
ESTADO

Manuel Cunha de Oliveira
NOME DO PAI

Adelia Dutra de Oliveira
NOME DA MÃE

Ginásio Escola Normal Virgílio Távora
ESTABELECIMENTO ONDE CONCLUIU O CURSO DE FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DE 1º GRAU

Aracoiaba
LOCAL

1979
ANO

Ceará
ESTADO

Ginásio Escola Normal Virgílio Távora
ESTABELECIMENTO ONDE CONCLUIU OS ESTUDOS ADICIONAIS

1980
ANO

I - EDUCAÇÃO GERAL		CARGA HORÁRIA	RESULTADO
a)	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	76	8,3
b)	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	76	8,0
b)	EDUCAÇÃO MORA E CÍVICA	36	9,8
d)	GEOGRAFIA	76	10,0
e)	HISTÓRIA	76	9,0
f)	O. S. P. B.	36	9,8
g)	BIOFÍSICO - QUÍMICA	36	10,0
h)	MATEMÁTICA	76	9,5
i)	EDUCAÇÃO FÍSICA	30	
II - FORMAÇÃO ESPECÍFICA		CARGA HORÁRIA	RESULTADO
a)	EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA	76	8,8
b)	PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA	76	10,0
c)	PRÁTICA DOCENTE	114	8,6
d)	PROGRAMA DE SAÚDE	76	6,0
e)	ESTUDOS REGIONAIS	36	10,0
f)	PRÁTICA DE LABORATÓRIO	36	9,3
g)	ESTRUTURA E FUNC. DO ENSINO DE 1º GRAU	36	8,4
SUB - TOTAL		980 HORAS	
TOTAL GERAL		980 HORAS	8,9

ARACOIABA, 31 DE Dezembro DE 1980

Dra. ROSE MARY SANTANA MATOS
Secretaria Reg. nº 270 - MEC

Dr. Salomão Alves de Moura Brasil
Diretor - Reg. Nº. 1.018/79 C. E. B.

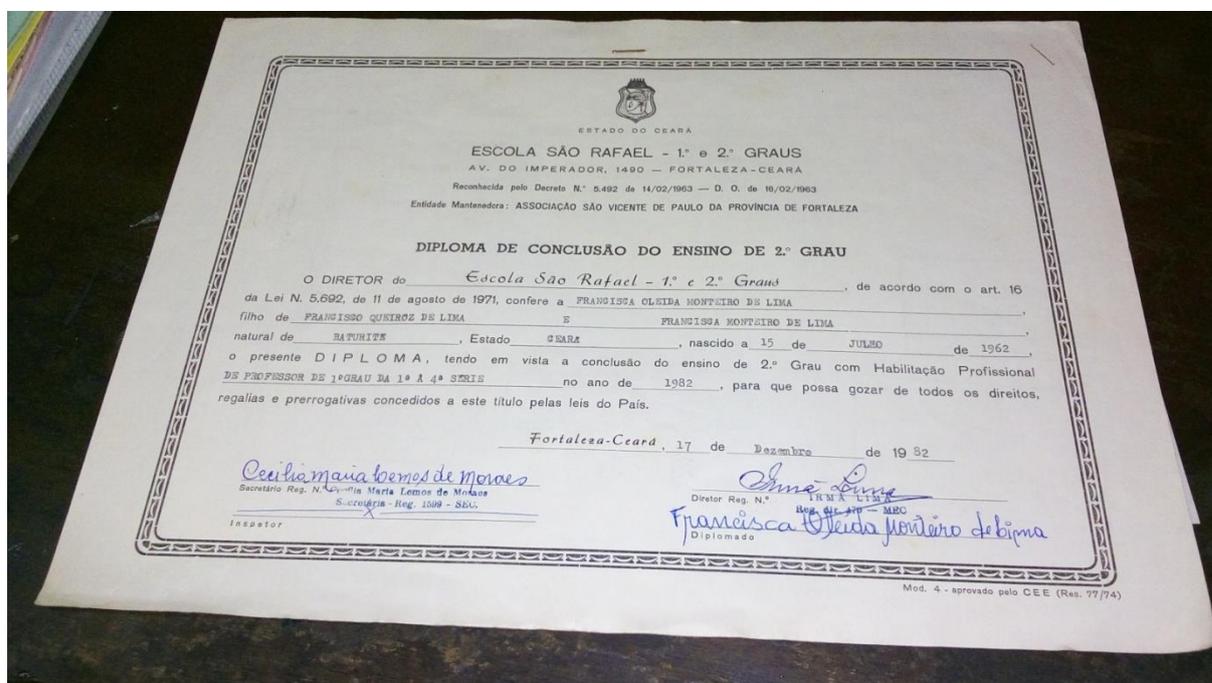
Fonte: Fotografia produzida pela autora. GVT. Secretaria escolar (2017).

O documento atesta que a aluna fez o Curso de Formação para o Magistério de 1º grau ou Normal e Estudos Adicionais no GVT no ano de 1980. O que se constata é que as

disciplinas não são as especificadas no quadro 19, certamente por se tratar de outro momento, mas são parecidas.

Fica claro que as disciplinas de formação geral prevaleciam em relação à formação diversificada, já que a carga horária era maior. Isso pode demonstrar a fragilidade da formação docente. Mesmo assim, os Estudos Adicionais tornaram-se um curso bastante procurado, vindo alunos inclusive de Fortaleza para cursá-lo no GVT, como atesta o documento abaixo:

Imagem 25 – Diploma de conclusão do Curso Normal – aluno de Fortaleza



Fonte: Fotografia produzida pela autora. GVT. Secretaria escolar (2017).

Esse aluno era oriundo da Escola São Rafael, de Fortaleza. Contudo, observa-se que sua naturalidade era o município de Baturité, o que certamente tornava o acesso mais favorável. Porém, ele não foi o único vindo de Fortaleza para fazer o curso no GVT. Esse fato pode demonstrar que os Estudos Adicionais eram ditos como bastante importantes para a formação de docentes em nível de 2º grau, pois quem o possuía tinha um *status* diferenciado. Quem havia cursado tinha maior chance de conseguir trabalhar como docente, inclusive na rede estadual de ensino, cujo salário por essa época, era mais significativo que o da rede municipal.

O GVT passou a oferecer o curso de Estudos Adicionais no ano de 1974. O quadro abaixo revela a quantidade de alunos que fizeram o referido curso.

Quadro 20 - Matrículas de alunos dos Estudos Adicionais

Anos	Série
	4 ^a
1974	98
1975	95
1976	27
1977	20
1978	43
1979	30
1980	94
1981	159
1982	195
1983	129
1984	205
1985	161
1986	207
1987	102
1988	106
1989	192
1990	81
1991	91
1992	88
1993	62
1994	86
1995	61
1996	59
1997	63
1998	25
1999	29
2000	27
2001	26
2002	14
2003	05
Total	2.580

Fonte: GVT. Secretaria escolar (2016).

O quantitativo de alunos em cada ano revela o quanto havia procura pelos Estudos Adicionais, pois só houve um declínio maior a partir do ano de 1996, momento em que foi promulgada a Lei nº 9.394/96. A escola só deixou de oferecer o curso a partir do ano de 2004, pois em 2003 ainda havia 05 (cinco) alunos matriculados.

Durante o período de 1974 até 2003 fizeram os Estudos Adicionais no GVT 2.580 (dois mil, quinhentos e oitenta) alunos. Esse número é significativo, porém em comparação aos 5.405 (cinco mil, quatrocentos e cinco) que cursaram o Normal, ele revela que nem todos os alunos que terminavam o Normal faziam os Estudos Adicionais.

O quadro a seguir sintetiza a quantidade de alunos dos Estudos Adicionais por décadas. Achei conveniente expô-lo para se visualizar o período com maior concentração de alunos na escola, conforme se vê:

Quadro 21 - Matrículas de alunos dos Estudos Adicionais por décadas

Estudos Adicionais	Décadas	Quantidade de alunos
	1960-1970	000
	1970-1980	407
	1980-1990	1.537
	1990-2000	591
	2000-2003	045
Total Geral		2.580

Fonte: Produzido pela autora. GVT. Secretaria escolar (2016).

Fica claro que a década com maior número de alunos desse curso foi a de 1980 a 1990. É interessante que esse dado se repete também em relação ao Curso Normal e ao ensino de 1º grau. Com isso, pode-se dizer que o apogeu do GVT se deu realmente nessa década, portanto, sobre forte influência da legislação educacional dos anos de 1970, em especial, a Reforma de 1º e 2º Graus, seguida das outras determinações que a complementavam.

Contabilizando-se os alunos do Curso Normal e Estudos Adicionais tem-se o quantitativo de 7.985 (sete mil, novecentos e oitenta e cinco) matriculados no ensino de 2º grau voltado para a formação de docente. Esse número é representativo para o porte da instituição e revela que ela de fato contribuiu para a formação de docentes de 1º grau na região do Maciço de Baturité. No entanto, numa visão panorâmica, para o tamanho da região, essa quantidade era pequena, embora se saiba que ao longo do período em que funcionou o GVT, havia também outras instituições escolares que ofertavam cursos de formação docente, principalmente as da rede pública de ensino. Mesmo assim, esse dado pode revelar a carência de professores com habilitação adequada para o exercício da docência em nível de 1º grau.

Ao examinar o quadro referente à quantidade de alunos que estudaram o 1º grau no GVT, percebe-se que é número bem mais expressivo já que se contabilizou um total de 18.493 (Dezoito mil, quatrocentos e noventa e três) alunos, somando-se com os que fizeram o Exame de Admissão.

Esse dado é instigante porque por ele percebe-se que a escola tinha mais alunos do 1º grau do que do 2º. No entanto, ela se tornou mais conhecida na região como instituição de formação de professores. Isso pode ter acontecido pelo fato de que a demanda de alunos para o Curso Normal e Estudos Adicionais era oriunda das várias cidades do Maciço e de outros

lugares, enquanto que a de 1º grau ficava mais restrita a cidade de Aracoiaba, embora pudesse ter alunos de outros lugares também.

A escola chegou a oferecer também o curso técnico em contabilidade, porém, como não era o foco da pesquisa, não colhi maiores informações sobre esse curso. Além disso, depoimentos informais atestam que o curso não vigorou na instituição. O fato é que para o porte da cidade, pode-se dizer que o GVT era uma expressiva instituição de ensino não apenas em sua estrutura física, mas também pelo ensino lá oferecido. Porém, apesar de ter se tornado referência na formação de docentes da região, com o passar do tempo e com as transformações ocorridas, a escola deixou de desenvolver suas atividades de ensino, fechando seus portões. Algumas das possíveis causas para o seu fechamento estão explícitas no tópico seguinte.

3.2.2 O Fechamento da escola

O GVT funcionou com suas atividades de ensino até o ano de 2003 quando contava apenas com 05 (cinco) alunos da 3ª série do Curso Normal e 05 (cinco) dos Estudos Adicionais. Com esse quantitativo tornava-se difícil continuar. Portanto, concluiu-se o ano letivo para que os alunos não ficassem prejudicados. A partir de 2004 não mais havia atividade de ensino com alunos propriamente da instituição. Contudo, em momentos posteriores a escola abrigou alunos da rede pública municipal em sua estrutura física através de um contrato de locação do imóvel, conforme se verá posteriormente.

Muitas podem ser as razões que desencadearam o processo de fechamento da escola. Dentre elas destaca-se a atuação política do seu fundador, pois quando não estava do lado da gestão municipal, os benefícios destinados à escola eram retirados, como esclarece a professora Helena:

Só fracassou quando ele começou a entrar em política, o prefeito tirava as professoras que eram municipais do colégio. Num ano ele estava na política, depois estava com outro. É tanto que hoje o ginásio não tem mais nada. O ginásio agora não tem mais convênio com a prefeitura (professora Helena).

A fala da professora revela claramente como se dava o jogo político, pois quando o proprietário da escola estava do lado da oposição, as consequências para o estabelecimento eram sérias, já que havia retaliações por parte do poder executivo. Desse modo, rompia-se a parceria com o poder público e certamente os alunos eram prejudicados. Imagino a

dificuldade que deveria ser para o proprietário da escola em decidir de que lado deveria se posicionar politicamente, já que suas ações poderiam trazer consequências diversas para os alunos da escola.

A professora Ana Nascimento também atribui o fim do GVT ao envolvimento político de seu idealizador, além do fato de já existir no município outra escola onde também funcionava o Curso Normal totalmente gratuito que era a Escola de 1º e 2º Grau Almir Pinto, conforme sentença:

Eu acho que o que acabou com o colégio foi o Dr. ter se envolvido com a política. Porque na hora que ele se envolveu o colégio começou a cair. Porque o que acontece é que a política é aquela balança: quando você está lá no lado onde está o pesadinho, você está lá em cima. Quando é na hora que aquele lado desce, aí acabou com o colégio. Já tinha o Almir Pinto que oferecia uma educação totalmente de graça, tínhamos o Normal no Almir Pinto. Então o colégio com esse envolvimento da parte política do Dr. foi começando a ter as perseguições (professora Ana Nascimento).

É possível que essa tenha sido uma das causas, mas não foi a única, afinal, a escola não funcionava apenas com os recursos do poder público. Há outros fatores também determinantes para o seu fechamento. Dentre eles, pode-se destacar a questão das mudanças na legislação educacional no que se refere ao nível de exigência de formação para o magistério. De modo particular, destaca-se a Lei nº 9.394/1996 que passou a determinar que a formação do professor da educação básica deveria ser de nível superior (BRASIL, 1996).

A partir de então, mesmo a lei admitindo como formação mínima a obtida em nível médio na modalidade Normal para os professores que atuariam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental houve uma maior procura pela formação em nível superior.

Naquele momento houve também um processo de interiorização do ensino superior especialmente para atender a exigência legal voltada para a formação de docentes. Assim, aconteceram convênios entre prefeituras e universidades públicas, a exemplo do convênio celebrado entre a Universidade Estadual do Ceará e a prefeitura de Aracoiaba para a formação dos professores municipais que não possuíam formação superior, do qual fiz parte como professora da disciplina Ação Docente Supervisionada (ADS). Houve uma explosão de institutos superiores e faculdades atuando nas cidades do interior do estado com cursos de licenciaturas específicas voltadas para a formação de docentes a preços módicos. Dentre eles estavam o Instituto Dom José de Fortaleza (IDJ) e o Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA) de Sobral, cancelados pela UVA. Desse modo, os alunos que concluíam

seus cursos superiores recebiam seus diplomas através da referida universidade. Tive a oportunidade de trabalhar como docente entre o período de 2006 até o ano de 2010 no IVA, quando ministrei disciplinas diversas nos vários cursos de formação docente nas cidades da região norte do estado.

Outras instituições como a Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA); Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC), ambas com sede em Maracanaú; Instituto de Educação e Cultura Ceará Centro (INDUCENTRO) com sede em Quixeramobim, dentre tantos outros ainda hoje atuam não apenas na região do Maciço de Baturité, como em outras cidades interioranas.

Atualmente os alunos têm mais opções para cursar o ensino superior em seus lugares de origem. Isso se dá principalmente através da modalidade de Ensino a Distância (EAD), a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que através da UFC, UECE e UNILAB oferece cursos gratuitos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* voltados para a formação de docentes da educação básica.

Vale esclarecer que os cursos oferecidos pelos institutos e faculdades particulares geralmente ocorrem nos finais de semana ou nos períodos de férias letivas, especialmente nos meses de julho e janeiro. Portanto, trata-se de um tipo de formação aligeirada, que se dá quando geralmente o aluno já é docente e não possui a formação em nível superior.

Ao ministrar aulas em alguns desses institutos, faculdades e mesmo na universidade pública através da EAD, pude perceber quão precária é essa formação, dada a sistemática dos cursos, a falta de acesso a um ambiente acadêmico adequado, a bibliotecas e tantos outros desafios enfrentados pelos estudantes e professores-tutores. No entanto, é oportuno salientar o esforço de muitos alunos que, apesar das adversidades, ultrapassavam essas limitações. Embora constatando a precariedade dos cursos, com o passar do tempo, eles não ficaram restritos às licenciaturas, estendendo-se também para outras áreas do conhecimento como Administração, Educação Física, Assistência Social, Contabilidade, dentre outros.

Com essas facilidades de acesso ao ensino superior nas cidades do interior, a demanda para o Curso Normal ou Estudos Adicionais tornou-se pequena, uma vez que cursar uma faculdade significa um maior grau de escolaridade e *status*. Essa pode sim ter sido uma das motivações que desencadeou o processo de fechamento da escola, isto é, a falta de alunos.

Em seu depoimento a professora Cleofas faz referência a isso, ao dizer que “o Curso Normal não tinha mais porque existir, não tinha público, não tinha clientela. Porque a lei dizia que tinha que ter o ensino superior”. Nos dizeres da professora, fica clara a redução do

número de alunos para esse curso, porque, pela legislação os professores da educação básica deveriam fazer uma graduação.

Nesse sentido, a professora Cleofas acha que a mudança na legislação foi a responsável pelo fim do referido curso e, conseqüentemente, o fechamento do GVT. Nesse caso, as mudanças legais ocorridas interferiram na sobrevivência da instituição.

Outra possível causa pode estar relacionada com o fato de que alguns de seus professores possuíam praticamente o mesmo nível de escolaridade dos alunos aos quais ensinavam. A professora Antonia comenta que “fiz o 4º Adicional ensinando no 1º e no 2º”.

Se por um lado a prática de aproveitar os próprios alunos da escola para lá ensinarem poderia representar uma troca de experiência, por outro, poderia provocar uma imagem negativa da escola, uma vez que é comum se querer estudar com professores bem mais qualificados. Isso porque na visão de Ribeiro (2010, p. 58),

o docente domina uma diversidade de saberes não se limitando a modelos restritos, padronizados e específicos, possibilitando uma ação autônoma, consciente e responsável em relação à produção dos saberes sociais vinculados a todas as dimensões do conhecimento e da cultura.

De igual modo, em conformidade com Severino; Pimenta (2011, p. 14,15),

ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e por vezes violentas presentes nos contextos escolares e não escolares.

Tendo por base esses ensinamentos, compreende-se que é de fundamental importância uma boa formação docente. Não quero dizer com isso que a escola não formasse os alunos do Curso Normal com qualidade, mas dadas as exigências dos tempos mais atuais, certamente ter apenas o referido curso já não era mais suficiente.

Pelas evidências, fica claro que não foi um único fator responsável pelo fechamento da instituição, mas o conjunto de situações que a impeliram a isso. Por isso, costumo afirmar que os acontecimentos históricos gestam as condições que impulsionam as mudanças numa constante dinâmica que faz do cotidiano um emaranhado de situações próprias de cada época.

Quando o GVT encerrou suas atividades, passou a abrigar em seu prédio as seguintes escolas pertencentes à rede municipal de ensino: Escola de Ensino Fundamental Otilia Alves do Nascimento e Escola de Ensino Fundamental Nágila Maria Pontes Paz Passos. Isso se deu através da locação do prédio no período das duas gestões da prefeita Marilene Campelo Nogueira, ocorridas no período de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012, uma vez que seu

proprietário era aliado político da mesma. Assim, apesar do seu falecimento ocorrido no ano de 2009, a parceria continuou. Contudo, após o fim do mandato da prefeita, embora ela tenha conseguido fazer seu sucessor, o atual prefeito Antonio Cláudio Pinheiro, a parceria com o GVT foi rompida.

Por motivações políticas de suas atuais proprietárias/herdeiras a escola não conta com nenhuma ajuda financeira da prefeitura para a manutenção do museu. Dessa forma, quando há visitas pré-agendadas, as mesmas se organizam e pagam alguém para limpar a escola e receber os visitantes. Esse fato é visto com muita tristeza, porque durante muitos anos o GVT simbolizou uma instituição de referência educacional não apenas no município de Aracoiaba, mas na região do Maciço de Baturité.

Estar com suas portas fechadas dá a impressão de decadência. E de fato é, pois na atualidade há um aviso numa placa dizendo que o prédio está para ser alugado. Alguns comentam que no local será construído um Shopping Center. Assim, não se sabe ao certo qual o destino daquele que foi o grande GVT de Aracoiaba. De repente, pode voltar a ser apenas um prédio comercial, como fora no seu início uma fábrica de algodão. A história parece fazer movimentos cíclicos e inesperados, por isso, não é segura uma visão escatológica do tempo. Tudo acaba, tudo cumpre a sentença.

4 A CONTRIBUIÇÃO DO GVT PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MACIÇO DE BATURITÉ/CE: NARRATIVAS DOCENTES

“O pesquisador é como a fênix: faz renascer das cinzas esquecidas do tempo os sentidos que o fogo aquecido da História queimou em seu cotidiano” (Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco).

Neste capítulo são evidenciadas as narrativas dos professores que foram alunos do GVT, enfatizando os processos formativos por eles vivenciados. Para tanto, estruturei o perfil de cada docente, bem como as suas falas, tendo por base os itens relatados sobre o ingresso na escola, o Curso Normal, os Estudos Adicionais, a formação e práticas educativas e a contribuição da escola para as suas vidas e atuação profissional. Em seguida fiz uma síntese das narrativas explicitando a minha análise a partir do confronto de informações com as outras fontes pesquisadas.

As questões norteadoras desse capítulo foram as seguintes: quais os perfis dos alunos do GVT que se tornaram professores da educação básica? O que dizem as narrativas sobre os seus processos formativos no GVT no que se refere ao ingresso na escola, aos cursos realizados, aos processos formativos e as práticas educativas? Qual a contribuição da escola para a vida e atuação profissional?

Por ocasião das entrevistas, os sujeitos pesquisados discorreram sobre tais perguntas. Obviamente, expressei minhas impressões sobre as narrativas, percebendo as interconexões existentes entre as suas falas e as outras fontes pesquisadas, como se vê adiante.

4.1 Perfis dos docentes entrevistados

Tracei o perfil de cada docente tendo por base os itens contidos no roteiro das entrevistas: nome, idade, naturalidade, local de residência, início da docência, tempo de atuação na profissão, escolas em que cada um atuou e situação profissional atual.

Conforme já dito anteriormente em nota de rodapé, optei por colocar os seus nomes verdadeiros e o modo como são conhecidos. Esclareço ainda que dada à predominância de mulheres nos cursos de formação de professores primários, consegui entrevistar apenas um

dos homens que cursou o Normal no GVT. A sequência dos nomes obedeceu à ordem alfabética, suas idades e outras informações foram colocadas considerando-se o ano de 2016, momento em que a maioria das entrevistas foi realizada, exceto das professoras Antonia e Helena, cujas entrevistas foram feitas no ano de 2017. Isso posto, eis o perfil de cada docente entrevistado.

Ana Maria do Nascimento (professora Ana Nascimento) tem 66 anos, nasceu na zona rural de Aracoiaba/CE, num lugar chamado Encosta, e reside atualmente na sede do município. Iniciou a carreira docente no ano de 1965, trabalhando nas seguintes escolas: Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, Escola Isolada do Encosta, Escola de Ideal, EEM Almir Pinto, CNEC de Antonio Diogo e Redenção. Fez o Curso Normal e Estudos Adicionais no GVT e cursou Pedagogia na UECE. Conseguiu cursar Especialização em História do Ceará, Metodologias, Fontes e Pesquisas na FECLESC de Quixadá, unidade da UECE, concluindo assim sua trajetória acadêmica. Atuou durante 37 (trinta e sete) anos na docência e atualmente está afastada da rede estadual de ensino aguardando a aposentadoria.

Apesar da formação em Pedagogia, sempre ensinou Matemática, dada a carência de professores nessa disciplina. Para tanto, fazia cursos intensivos realizados pelos órgãos de educação. Outra característica da professora é o fato de ser escritora, com 04 livros publicados e um opúsculo já feito. Faz parte da Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará (ALMECE), da Academia Afrocearense de Letras (AAFROCEL), da Academia Feminina de Letras (AFL) e da União Brasileira de Trovadores (UBT), da qual é delegada. Esse seu envolvimento com as letras fazia com que incentivasse seus alunos a produzirem poemas, participarem de concursos de poesias, trovas, prosas, etc. Por isso, ainda hoje continua realizando esse tipo de atividade, o que a deixa sempre próxima à educação, pois gosta muito.

Antonia Malaquias Braga de Paula (professora Antonia) nasceu na cidade de Guaraciaba do Norte, região da Serra da Ibiapaba, porém, morou durante algum tempo em Baturité e atualmente reside na cidade de Fortaleza. Tem 66 anos e iniciou suas atividades profissionais no ano de 1978. Ela exercia a função de biblioteconomista, mas também trabalhou como professora por um período de 10 anos, inclusive ensinando no GVT, local onde cursou o Normal e Estudos Adicionais no final da década de 1970. Trabalhou como docente nas seguintes escolas: Instituto Nossa Senhora Auxiliadora e Escola Monsenhor Manoel Cândido, em Baturité; Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, de Aracoiaba; além da EEM Adauto Bezerra de Fortaleza. Fez graduação em Pedagogia, mas ainda não apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atualmente está aposentada, porém como é bastante

católica, sempre realiza juntamente com seu esposo, que também já foi professor, palestras em eventos religiosos.

Eugênia Maria de Castro e Silva Moura (professora Eugênia) é natural de Fortaleza, mas desde tenra idade reside na sede do município de Aracoiaba. Tem 72 anos, é professora aposentada da rede estadual de ensino e trabalhou no Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e na Escola de Ensino Médio Almir Pinto. Ocupou o cargo de vice-diretora na EEM Almir Pinto. Foi professora de Didática, Estágio Supervisionado, Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus, Prática de Ensino e Sociologia. Fez o Curso Normal no INSA e Estudos Adicionais no GVT; cursou Administração Escolar na UECE e fez os Cursos de OSPB e EMC oferecidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) na UFC. Atualmente é líder religiosa da Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Aracoiaba e membro do Apostolado da Oração. Era a esposa do Dr. Salomão, por isso, o seu envolvimento com o GVT sempre foi bastante intenso, fato que perdura até a atualidade.

Francisca Gomes Brito (professora Francinete) tem 59 anos e nasceu na localidade de Encosta, zona rural de Aracoiaba, onde atuou como professora na escola de lá. Atualmente reside na sede, mas vai semanalmente ao seu local de origem para estar mais perto da família. É aposentada da rede municipal de ensino, mas continua com suas atividades na secretaria escolar do GVT. Cursou o Normal e Estudos Adicionais no GVT. Fez Licenciatura Específica para professores de 1ª a 8ª séries através do convênio celebrado entre a UECE e a Prefeitura Municipal de Aracoiaba.

Maria Conceição Soares (professora Conceição) nasceu em Aracoiaba, onde reside atualmente. Tem 41 anos e atua como professora temporária na rede municipal de ensino, lecionando principalmente a disciplina de Inglês no ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental Dra. Maria Nágila Pontes de Paz Passos. Fez Licenciatura em Letras/Inglês através do Instituto Dom José (IDJ), vinculado à Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e atualmente está cursando Especialização em Inglês na Faculdade de Tecnologia Antonio Propício Aguiar Franco (FAPARF) através da modalidade à distância.

Maria de Cleofas Silva Souza (professora Cleofas) nasceu em Baturité, mas atualmente reside na sede de Aracoiaba. Tem 42 anos e começou a lecionar no ano de 1992, tendo 24 anos de experiência docente. Faz parte da rede estadual de ensino, atuando como Coordenadora Pedagógica da EEM Almir Pinto. Ensinou nas escolas Ginásio Escola Normal Virgílio Távora, EEF Adolfo Guedes Alcoforado e EEM Almir Pinto. Fez o Curso Normal e

Estudos Adicionais no GVT; Licenciatura em Letras no IMBA ligado à UECE e atualmente faz o curso de Mestrado em Humanidade na UNILAB.

Maria dos Santos Lima da Silva (professora Dos Santos) nasceu em Aracoiaba, onde reside até hoje. Tem 70 anos e começou as atividades docentes no ano de 1968. Contudo, ocupou durante algum tempo, o cargo de gestora escolar, sendo diretora da EEM Almir Pinto, pois fazia parte da rede estadual de ensino, estando atualmente aposentada. Porém, também é funcionária efetiva da rede municipal de ensino, ocupando o cargo de Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação. Suas atividades de docente perfazem um total de 20 anos e lecionou nas seguintes escolas: EEF Antonio Joaquim no distrito de Vazantes, EEM Almir Pinto e CNEC de Aracoiaba. Fez o Curso Normal e Estudos Adicionais no GVT e Pedagogia na UECE.

Maria Helena Regis Rocha (professora Helena) nasceu e ainda reside na cidade de Aracoiaba, tem 70 anos e atualmente é professora aposentada da rede estadual de ensino. Começou a ensinar quando tinha apenas 14 anos de idade, no ano de 1963. Lecionou na CNEC de Aracoiaba, no GVT e na EEM Almir Pinto. Coursou até os Estudos Adicionais no GVT e não fez faculdade devido às dificuldades de acesso ao ensino superior na região à época em que exerceu suas atividades docentes.

Maria Meiryvan de Oliveira (professora Meiryvan) nasceu no Encosta, zona rural de Aracoiaba, distante em média 03 (três) quilômetros da sede. Tem 51 anos e reside na sede do município. Ainda está na ativa e, à época da entrevista, ocupava o cargo de diretora da Escola de Ensino Médio Almir Pinto, pertencente à rede estadual de ensino, mas também faz parte da rede municipal. Atualmente está na 8ª CREDE. Começou as atividades de docente no ano de 1983 e está com 33 anos na profissão. Lecionou nas seguintes escolas: EEF Osvino de Freitas, EEF Antonio Paulo, EEM Almir Pinto e EEM João Alves Moreira. Fez o Curso Normal e Estudos Adicionais no GVT e cursou Licenciatura em Letras no IMBA.

Roberto Lopes da Silva (professor Roberto) nasceu em Baturité, mas reside atualmente em Aracoiaba. Tem 58 anos e começou suas atividades docentes em 1996, tendo 16 anos de experiências como professor. Faz parte da rede municipal de ensino. Por ocasião da entrevista ocupava o cargo de diretor da EEIEF Joaquim Bento da localidade de Caninhas, zona rural do município. Foi diretor da EIEF Otília Alves do Nascimento, onde também foi professor. Coursou o Normal no GVT e fez Licenciatura em História através do IDJ, ligado à UVA.

Os perfis docentes revelam as várias dimensões da vida de cada professor, sua origem social, as experiências profissionais e a trajetória formativa. Eles atestam as semelhanças das

realidades vivenciadas por todos os professores entrevistados, o que pode explicitar as características de um grupo. Esses professores vivenciaram praticamente a mesma realidade do contexto no qual estudaram e trabalharam. Para Ghedin; Franco (2011, p.149),

a realidade é um todo, uma totalidade articulada, e não apenas a expressão de uma particularidade manifesta pelo 'olhar empírico' de quem a investiga. O real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer. Na verdade, o conhecimento nunca capta o todo, mas sua manifestação expressa na singularidade das coisas.

Dessa assertiva, compreende-se a complexidade e a interligação de todas as coisas num conjunto de situações que formam o todo, nesse caso, o real. Assim, as características dos perfis docentes demonstraram o quanto as vidas dos sujeitos são carregadas dos sentidos que as suas experiências em comum os tornavam próximos e partícipes dos acontecimentos próprios de cada época histórica. Talvez por isso em suas narrativas haja uma hegemonia das coisas que são ditas, sinalizando a semelhança dos processos por eles vivenciados, como se vê no item abaixo:

4.2 As narrativas sobre os processos formativos

As narrativas de docentes são importantes ferramentas para a compreensão das experiências vivenciadas relativas à história da educação de modo geral, e aos processos formativos em particular. Gomes (2012, p.153) assevera que “a memória de professores emerge como categoria histórica, constituída no cotidiano das relações sociais, aparecendo como sujeitos do ontem que nos provocam a pensar sobre o hoje”. Desse modo, suas narrativas são carregadas dos significados que cada elemento componente do contexto representa para si.

Obviamente é necessário respeitar os limites e as lacunas da memória, pois “a memória seleciona o dito e o não-dito. Filtra o que deve e o que não deve ser lembrado” (VASCONCELOS, 2009, p. 11). Ainda assim, são ferramentas valiosas para a compreensão de determinados fatores históricos.

Para Bergson (1990, p. 23)

a memória sob estas duas formas, enquanto recobre com uma camada de lembranças um fundo de percepção imediata, e também enquanto ela contrai uma multiplicidade de momentos, constitui a principal contribuição da consciência individual na percepção, o lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas.

Nesse sentido, as narrativas são expressões das lembranças e do conhecimento das coisas a partir da consciência individual. Por isso, elas são manifestações singulares que revelam como o sujeito percebe a si mesmo, o mundo e os acontecimentos ao seu redor, em conformidade com o grau de consciência de cada um.

A memória é por assim dizer, a guardiã do passado, que por sua vez é o lugar das certezas, daquilo que já não se pode mudar, a não ser a partir de uma reinterpretação do fato em si. Através da memória é possível revisitá-lo e extrair dele apenas o que cada um seleciona e revela em suas narrativas. Por essa razão, trouxe a lume as narrativas de docentes sobre os aspectos relacionados aos seus processos formativos, enfatizando-se os itens que se seguem.

4.2.1 O ingresso na escola

Tenho como premissa a ideia de que o ingresso numa instituição escolar constitui um momento singular para cada aluno (a). Isso significa adentrar não apenas num espaço físico, mas num ambiente de encontro com o desconhecido, com o novo. Por isso, geralmente esse momento é rememorado com grande ênfase.

Em conformidade com Charlot (2013, p. 258) “a escola, além de ter uma missão educativa, é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade, sejam eles outras crianças ou adultos cumprindo funções oficiais”.

Nesse espaço acontecem intensas relações humanas e sociais que promovem aprendizagens variadas. Para alguns a escola simboliza certa magia, porque representa o espaço de acesso ao conhecimento, que por sua vez é compreendido como uma possibilidade de mudança do *status quo*, de modo especial para as camadas menos privilegiadas da sociedade. Dessa forma, lembrar o momento de ingresso na escola significa expressar as impressões sobre o ambiente, as emoções sentidas, as pessoas que marcaram a vida de cada estudante, os sonhos, as decepções, os medos, os ensinamentos como lições indelévels. Por isso, a partir das narrativas dos docentes foi possível identificar os diversos elementos que figuravam o momento histórico vivenciado por cada um deles ao ingressar no GVT.

A professora Ana Nascimento afirma ter ingressado no GVT da seguinte maneira:

Eu cheguei à Escola Ginásio Virgílio Távora em 1961 na 2ª série. Morava na zona rural, eram dois quilômetros de distância para o colégio. Como não tinha companhia para vir à tarde, Dr. Salomão falou com a professora da 1ª série e fui fazer a 2ª série junto com os alunos da 1ª série (professora Ana Nascimento).

A fala da professora Ana Nascimento é enfática ao relatar a forma como se deu o seu ingresso no GVT revelando as estratégias encontradas pela escola para acolhê-la, já que em virtude das dificuldades de estudar à tarde, foi para o turno da manhã numa sala que não correspondia à série que deveria cursar. Isso pode parecer muito simples, mas foi relatado demonstrando o seu sentimento ao estudar numa turma que não era a sua e me fez refletir sobre as consequências para a aluna com essa situação.

Fiquei questionando sobre as estratégias utilizadas pela professora da 1ª série para atender a aluna da 2ª, uma realidade comum à época e até recente, das classes multisseriadas, bem como a disponibilidade em acolhê-la. Embora a professora Ana Nascimento não tenha expressado os detalhes dessa situação, acredito que possa ter sido desafiador para a sua professora, bem como para ela lidar com essa realidade. Ao mesmo tempo pode revelar o fato de que não são necessários muitos arranjos metodológicos para se garantir a aprendizagem do educando.

Talvez por isso Rodrigues; Xavier (2013) propõem o conceito de educação não centrada. Para eles a educação não centrada é aberta à polivalência rompendo com os reducionismos uma vez que leva em conta os interesses e paixões mais diversas dos educandos, de seus pais e da sociedade. Esse tipo de educação busca identificar as potencialidades e limitações dos educandos, de modo a reforçar as primeiras e superar as últimas. Parece que isso se deu com a professora Ana Nascimento, pois, certamente foram vistas as suas potencialidades como aluna da 2ª série e os seus desafios em estudar com alunos que aparentemente tinham um nível de escolaridade menor que o dela.

Em suas memórias da escola a professora Antonia afirma que:

O ano em que ingressei foi em 1971. Entrei lá fazendo o 2º ano porque o 1º lembro que vim fazer na Escola Normal em Fortaleza. Já estava casada e mãe do terceiro filho. Queria continuar e como a minha área sempre foi educação, lá havia o Normal. Já me matriculei no 2º ano e nesse tempo do 2º ano fiz 2º, 3º e 4º. Já o 4º Adicional fiz ensinando no 1º e no 2º (professora Antonia).

Diferente da professora Ana Nascimento, o ingresso da professora Antonia no GVT se deu quando já era adulta e mãe de família. Portanto, não são lembranças de infância, mas de uma conquista na fase adulta tida como muito importante, pois queria continuar estudando já que era da área da educação e achava importante prosseguir os seus estudos. Fato curioso de observar é a questão da permuta do trabalho pelo estudo. Isso parecia uma prática corriqueira na escola, pois para o aluno poderia ser uma possibilidade de praticar o que aprendia teoricamente.

Depreende-se do excerto acima que esse tipo de prática deveria ser bastante desafiador para o estudante, porque, além de dar conta das atividades próprias dos seus estudos, deveria também se preparar para lecionar. Isso demonstra que o cotidiano escolar possui muitos fatos que ficam no subterrâneo das suas aparências, para penetrá-lo é necessário um olhar criterioso. Mesmo assim, muitos são os acontecimentos que permanecem nos bastidores da realidade, conhecidos apenas pelos testemunhos oculares que nem sempre têm interesse em revelá-los a terceiros.

Ao falar do GVT, a professora Eugênia esclarece o seguinte: “fui professora do ano de 1976, ano do meu casamento. Comecei a ensinar aqui no Curso Normal em 1976, mas também cursei em 1974 os Estudos Adicionais, fui da primeira turma” (professora Eugênia).

A fala da professora Eugênia é muito mais como docente da instituição do que aluna, já que era esposa do proprietário da escola, embora tenha sido também aluna do curso Estudos Adicionais. Assim, considero relevante sua narrativa porque pode revelar um olhar diferenciado da realidade ao se posicionar como professora e proprietária ao mesmo tempo. Nesse item, o seu depoimento se limita a dizer que foi aluna da primeira turma dos Estudos Adicionais.

Para a professora Francinete o ingresso à escola se deu da seguinte maneira:

Eu cheguei aqui em 1977. Estudava no Almir Pinto fazendo a 4ª série primária, então fui convidada pelo diretor dessa escola Dr. Salomão Alves de Mora Brasil para vir para cá estudar. Fiz o meu Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série que era como se chamava antes. E terminando fiquei aqui, entrei no ensino médio que era chamado Curso Normal em 04 anos. Terminei em 1983 e em 1984 fiz os Estudos Adicionais que é um complemento ao 3º Normal (professora Francinete).

A fala da professora Francinete revela um dado interessante que é o fato do proprietário da escola identificar atributos em determinados estudantes que lhe causavam simpatia. Então, mesmo estudando em outra escola, no caso uma escola pública, ele a convidou para estudar no GVT. Desse modo, a professora concluiu o 1º e 2º graus lá e passou a trabalhar na secretaria escolar do estabelecimento, fato que perdura até a atualidade, pois mesmo a escola não estando mais funcionando, ela comparece à secretaria quando é convocada para expedir documentos de alunos que lá estudaram.

A professora mantém uma relação muito próxima com a família do Dr. Salomão, tendo, inclusive, sido agraciada com a doação de um apartamento que fica atrelado à estrutura física da escola, onde reside nos dias em que fica na sede de Aracoiaba. Essa doação foi uma forma de reconhecimento por parte do proprietário da escola pelos serviços prestados pela

professora Francinete ao GVT, portanto, percebe-se que havia laços de afetividade entre os proprietários e a aluna e um sentimento de gratidão por todas as coisas vividas.

Isso me faz refletir que investigar uma instituição de ensino requer sensibilidade para perceber as sutilezas das diversas relações que são construídas. Assim, uma instituição escolar é muito mais que um ambiente de promoção da educação formal. Ela é o espaço onde são vivenciados sonhos, frustrações, brincadeiras, amizades, amores, diversão. Nas cidades do interior onde não existem muitos equipamentos de cultura e lazer, as escolas acabam cumprindo esse papel, porque são praticamente os únicos lugares para a realização das festividades, as solenidades de colação de grau, as apresentações culturais. Até mesmo nos períodos de eleições elas se transformam em palcos de exercício da cidadania, pois são colocadas as urnas para votação. É comum haver ainda celebrações religiosas, reuniões de pais e mestres, reuniões diversas das comunidades, dentre outros eventos.

Sendo assim, é um universo muito amplo e complexo, é um espaço de construção de aprendizagens diversas não só entre professores e alunos, mas todos os sujeitos que, de uma maneira ou de outra, usufruem do ambiente escolar. Portanto, a dinâmica do cotidiano escolar não consegue ser totalmente desvelada, porque ela contém o sabor das emoções diversas, das alegrias, das dores, da violência praticada na escola, dos problemas sociais que afetam o espaço intramuros, dos conflitos diários, dos laços afetivos que lá se desenvolvem entre professores e alunos, pais e direção escolar, funcionários, etc.

A professora Conceição considera o GVT o berço de toda a sua formação, por isso afirma que “aqui foi realmente o berço de toda a minha formação no conhecimento, na minha formação pessoal, do meu caráter porque aqui foi o leque de toda a minha caminhada quando eu entrei nos anos 1980 para cursar a 5ª série” (professora Conceição).

A professora Conceição consegue ser bastante enfática ao afirmar que o GVT foi muito mais do que uma simples escola para ela. Usando uma imagem metafórica ela a considera o “berço” de toda a sua formação como ser humano. No momento da entrevista percebi as expressões de contentamento ao falar da escola, ao mesmo tempo de gratidão pelos proprietários que a acolheram e reconheceram o seu potencial.

Infere-se a partir dos depoimentos coletados, que o Dr. Salomão tinha conhecimentos psicológicos e isso lhe proporcionava uma percepção aguçada sobre o potencial de cada aluno. Quando reconhecia a capacidade que cada um demonstrava com suas ações, sabia valorizá-la e aproveitá-la para que o estudante se aprimorasse. No caso da professora Conceição, isso pode ser comprovado porque até hoje ela presta serviços à escola quando é

solicitada. Geralmente fica no museu auxiliando as professoras dona Eugênia e Rose para atender os visitantes, embora atualmente não seja uma atividade regular.

As lembranças da professora Cleofas sobre o ingresso à instituição evidenciam que:

eu comecei a estudar na escola na 2ª série e terminei a 8ª série em 1989. Morávamos em Baturité. Os meus pais se separaram e viemos embora para Aracoiaba. A escola em que a gente foi matriculada foi o Ginásio. Não sei porque já que existia também o Grupo Escolar Almir Pinto. Mas a gente foi matriculada lá; e lembro que iniciei a 2ª série. Lembro muito bem da professora Dona Ana, não esqueço dela; lembro da sala que tinha uma pequena elevação, onde ela ficava, não era muito alto, mas tinha. Eu lembro que nas cadeiras, em forma de baú, sentavam dois alunos. Parece que eu estou vendo: a gente abria, e tinha um cantinho para colocar o lápis. Ela era uma professora muito meiga com a gente, isso eu não esqueço, ela era muito meiga. E tinha uma coisa que me chamava a atenção: a postura dos alunos, eu não via essa prática na outra escola onde estudei: todas as vezes que entrava uma pessoa na sala, principalmente o Dr. Salomão, todos ficavam de pé e batiam palmas. E eu fazia igualmente, ficava de pé e aplaudia. E ele falava: tudo bem pessoal pode sentar (professora Cleofas).

A fala da professora Cleofas evidencia não só o momento em que iniciou seus estudos no GVT. Revela também uma mudança significativa na vida da sua família já que se mudou de cidade, bem como as suas lembranças sobre os detalhes que envolveram aquele momento. Ela é meticulosa ao relatar as características físicas da sala de aula e a postura da sua professora da 2ª série primária, além das práticas disciplinares ocorridas na escola, como o caso da saudação feita às autoridades que adentrassem a sala de aula.

Por esse período essa era uma prática habitual, pois embora tendo terminado a 8ª série em 1989, ela começou a estudar na escola em 1983, portanto, ainda se estava vivenciando no país a ditadura militar. Por essa razão, mesmo estando em seus momentos finais, era comum que se cultivassem esses tipos de valores.

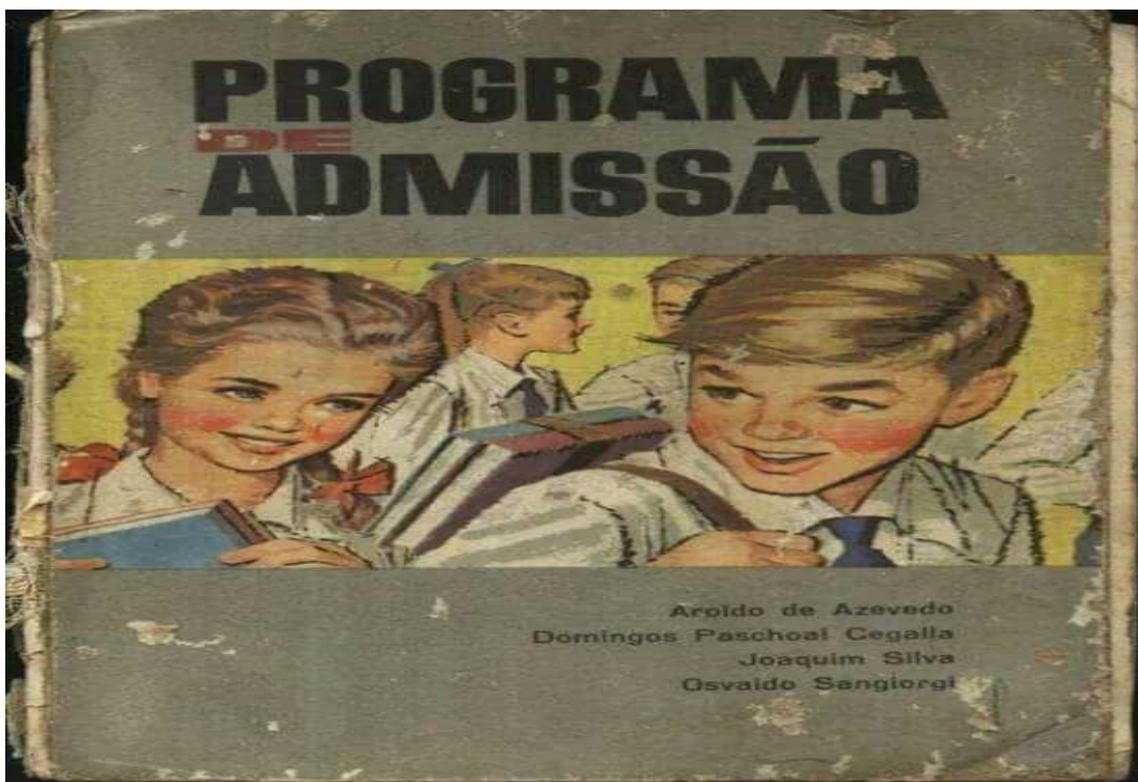
Já a professora Dos Santos relata que entrou no GVT “em 1960 através do Exame de Admissão ao Ginásio” (professora Dos Santos). Ela cursou o ginásio e o Normal na escola.

No caso da professora Dos Santos, como só coloquei os trechos escritos, ela se limitou a dizer apenas o período em que iniciou os estudos no GVT e a forma de ingresso através do Exame de Admissão. Pela data de ingresso, conclui-se que ela foi também uma das primeiras alunas do curso ginásio da escola, como foi a professora Helena.

A professora Helena afirma ter iniciado seus estudos no GVT no ano de 1960, sendo aluna da primeira turma que houve na escola para o curso ginásio. Seu ingresso se deu através do Exame de Admissão. Para fazer o exame havia um livro de preparação para o aluno, como ela diz: “Entre em 1960, estava fazendo o 1º ano ginásio que hoje é fundamental. Era o livro de admissão ao ginásio”.

Semelhante à professora Dos Santos, a professora Helena destaca o ano que ingressou no GVT e se alegra por ter sido aluna da primeira turma do ginásial. A professora disse que havia um livro que preparava para o Exame de Admissão. Encontrei uma imagem da capa de um desses livros, como se vê abaixo.

Imagem 26 – Capa do livro preparatório para o Exame de Admissão



Fonte: Acervo pessoal de Francisco Evangelista da Silva, ex-aluno do GVT (2018).

Ermel; Bastos (2012, p. 04) asseveram que “em 1931, esse exame é instituído em caráter nacional, permitindo a passagem do primário para o ginásio, sendo adotado até a lei 5692/1971, que reforma o ensino de 1º e 2º graus, quando o primário e o ginásio são integrados como 1º grau”. Com esse dado se confirma que a professora Helena vivenciou esse processo que na verdade se tratava de selecionar os alunos mais aptos para dar prosseguimento aos estudos. Isso significava que nem todos conseguiam estudar além das séries primárias.

Quanto à professora Meiryvan, ela afirma que:

Eu cheguei à escola em 1975 no 4º ano primário, fiquei até o 4º Normal e continuei lá como professora. Quando cheguei lá nas férias do 4º ano tive que fazer um mês de aula de português e matemática para poder ganhar uma bolsa de estudo e continuar no que chamava na época ginásial. Quando cheguei lá na 4ª série primária estudava no livro bem grosso, com todas as disciplinas juntas, textos

enormes, mas para mim era a coisa mais maravilhosa do mundo. Fiz o 4º ano, depois fiz esse mês de intensivo de férias e ganhei a bolsa. Fiquei lá, fiz o ginásial, o Curso Normal Pedagógico, ingressei na carreira de professora lá (professora Meiryvan).

Pelo seu relato pode-se dizer que quase toda a sua educação básica aconteceu no GVT, além do ingresso na profissão de docente. Ela iniciou ainda no 4ª série primária, pois nesse período a escola também já ofertava o 1º grau. No ano de 1975 estava em vigor a Lei nº 5.692/71 que tratava da Reforma do 1º e 2º graus. Por essa razão, já não mais se fazia o Exame de Admissão, pois o primário tinha sido integrado ao ginásial, tornando-se 1º grau.

Portanto, as suas lembranças se reportam a outras situações que revelam o contexto daquele momento em que ela estudou, como o fato de ter conseguido bolsa de estudos através de uma seleção dentro da própria escola.

O fenômeno das subvenções dadas pelo poder público às instituições privadas ou filantrópicas parece ser recorrente na história da educação brasileira. Observa-se que se trata de uma prática que ainda hoje persiste. No caso da professora Meiryvan as bolsas eram concedidas aos alunos de 1º e 2º graus. Atualmente as bolsas são concedidas para as instituições privadas de ensino superior, de modo particular pelo Governo Federal através do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O referido programa foi instituído no ano de 2004 e criado pela Lei nº 11.096/2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior.²¹ Com essa constatação, percebe-se que o poder público esteve sempre alinhado aos interesses de particulares, uma vez que ao invés de investir em escolas da educação básica de qualidade e em universidades públicas, prefere subsidiar a iniciativa privada.

O professor Roberto esclarece o seguinte:

Eu comecei estudar em 1982 fazendo o 1º ano e foi uma escola muito boa; tenho muita saudade da escola na parte do aprendizado. Porque lá a metodologia que o Dr. Salomão aplicava era inconfundível; ele trabalhava a área do teatro, as áreas importantes do desenvolvimento, a parte de quem ia seguir a carreira de professor. E eu sinto muita falta; foi uma época que os meus conhecimentos afloraram, porque para trás eu trabalhava com música e quando comecei a estudar na escola, pronto, tive outro mundo, vi outro mundo, um mundo diferente (professor Roberto).

²¹ Disponível em:< portal.mec.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit...ProUni>. Acesso: 23/02/18.

Ele começou estudando o 1º ano do 2º grau no GVT, portanto, já não era uma criança. Inclusive já exercia a profissão de músico ao tocar instrumentos em conjuntos musicais da época. Sua narrativa revela a mudança de visão de mundo que foi transformada ao ir estudar no GVT. Na verdade ele era um dos poucos homens que cursaram o Normal na escola e de fato seguiu a profissão docente, mesmo sem abandonar totalmente a música.

Suas lembranças enfatizam as metodologias aplicadas na escola tidas como muito valiosas para o exercício da docência. Como ele revela, os seus conhecimentos afloraram e se modificaram a partir do acesso aos saberes específicos da formação docente. E exalta a figura do Dr. Salomão como responsável pelos tipos de metodologias relatadas.

De fato a presença constante do Dr. Salomão no GVT, seja como diretor ou professor, foi relatada em todos os depoimentos dos professores entrevistados. Ele era uma espécie de professor polivalente que dominava os conteúdos das diversas áreas, além de estratégias de ensino consideradas como eficientes e inovadoras para a época, como era o caso do teatro, aulas de auditório, gincanas culturais, projeção de slides, dentre outras.

A professora Eugênia ratifica a informação ao afirmar que:

Ele preparava também filmes didáticos, educativos de diferentes áreas. Ele primeiro preparava aquele conteúdo, abordava para os alunos, trabalhava todo o dicionário dos termos que iam ser usados durante aquele filme. Preparava tudo e fazia a explanação, apresentação do filme. Depois os alunos iam fazer o resumo, preparar álbum e apresentar o trabalho em equipes. Muitas vezes dividia até os temas e cada equipe fazia a sua apresentação, sua abordagem (professora Eugênia).

Ela reforça a ideia de que a metodologia de ensino do professor Salomão era bastante dinâmica, pois não se limitava a mera transmissão de conteúdos, já que incentivava a participação dos alunos, fazendo com que a aprendizagem tornasse significativa.

Ao observar o período de ingresso de cada professor(a) entrevistado(a) percebi que todos eles iniciaram seus estudos no GVT entre as décadas de 1960 e 1980, portanto vivenciaram os momentos de início e apogeu da instituição.

Dos professores entrevistados, a maioria iniciou seus estudos no GVT quando ainda eram crianças ou adolescentes como a professora Ana Nascimento que ingressou na 2ª série em 1961; Francinete na 4ª série em 1977; Cleofas na 2ª série em 1983; Conceição na 5ª série em 1980 e Meiryvan na 4ª série em 1975. As professoras Dos Santos e Helena iniciaram seus estudos fazendo o ginásial, ambas no ano de 1960. Já a professora Antonia era adulta e iniciou em 1971 o Curso Normal, bem como a professora Eugênia que fez os Estudos Adicionais em 1976 e o professor Roberto que iniciou na 1º ano do 2º grau em 1982.

Esse é um período de significativas mudanças na história da educação brasileira, seja em relação à legislação educacional, políticas educacionais, expansão do ensino, entre outros fenômenos.

Souza (2008) identificou uma série de transformações na educação brasileira no período supracitado. Dentre elas, a autora destacou as seguintes: o número de crianças e jovens brasileiros que estudaram nas escolas elementares e médias a partir dos anos de 1970 recebeu uma formação diferenciada em relação às das gerações anteriores; o aumento do número de vagas veio acompanhado de políticas de flexibilização do sistema de avaliação escolar, como a eliminação do Exame de Admissão do curso primário para o médio; a deterioração da qualidade do ensino foi dramática, acentuando-se em proporções nunca vistas, colocando em questão os benefícios da democratização conquistada; a extensão da escolaridade primária – obrigatória e gratuita – foi consagrada na Reforma de 1º e 2º graus em 1971 com a denominada escola de 1º grau, constituída da fusão do ensino primário com o ensino ginásial, sendo uma das mais significativas mudanças no período; em relação ao ensino secundário as transformações foram mais profundas, principalmente a partir de 1971 com a profissionalização obrigatória de todo o ensino de 2º grau.

Por sua vez Viera; Farias (2003, p. 122) detectaram em seus estudos sobre a política educacional no Brasil que:

Sob a égide da ditadura, novos instrumentos legais orientaram o País: uma nova Constituição é outorgada (24/01/1967), sendo, posteriormente, modificada por uma Emenda Constitucional (17/10/1967), ambas concebidas de modo a justificar o regime de exceção. Na educação, os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária, institui os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei nº 5.540/68); a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau (Lei nº 5.692/71).

Todo esse aparato legal provocava mudanças nos rumos das vidas de cada cidadão brasileiro em seus mais variados aspectos, com consequências sérias para a história do país e, por conseguinte, para a educação do povo.

Em estudo realizado por Viera; Farias (2002) sobre a história da educação no Ceará, as autoras identificaram que no período que corresponde às décadas de 1960 e 1980 o Ceará teve os seguintes governadores: Virgílio Távora – primeiro governo (1963-1967); Plácido Castelo (1967-1971); César Cals (1971-1975); Adauto Bezerra (1975-1979); Virgílio Távora – segundo governo (1979-1983) e Gonzaga Mota (1983-1987). Considero essa informação relevante por compreender que cada um desses governos estruturou seus programas

educacionais distintos. O fato é que nem sempre havia continuidade ao que já estava em curso, prática que ainda persiste nos dias atuais quando se observa que as questões educacionais são tratadas geralmente como política de governo, ao invés de política de estado.

Embora não detalhando as principais ações de cada um desses governos, o que extrapola a proposta de análise desse item é oportuno salientar, com base em Viera; Farias (2002) que houve uma expansão na oferta de ensino bastante significativo no estado do Ceará no período em questão. Assim, “o movimento de expansão da oferta mantém-se ascendente passando de 379.361 matrículas, em 1964, para 1.324.023, em 1984, sinalizando um crescimento na ordem de 349%” (VIERA; FARIAS, 2002, p. 300).

Esses dados evidenciam a dimensão das mudanças que estavam acontecendo em todo o país e no estado do Ceará. Meu entendimento é de que os estudantes do GVT vivenciaram toda essa turbulência em seus processos formativos com consequências indeléveis para a vida inteira.

Não foi possível detectar os sentimentos dos estudantes em relação aos acontecimentos nacionais, estaduais ou municipais, nem saber se tinham consciência ou não do que estava acontecendo, até mesmo em virtude de suas idades. Disso conclui-se que cada processo formativo é único. Todas as coisas que acontecem nesse percurso ficam guardadas no subterrâneo das histórias de vida de cada sujeito, vindo à tona apenas aquelas consideradas convenientes, lembradas, seja intencionalmente ou não. Por isso, o que se pode conhecer da realidade de um determinado fenômeno são apenas fragmentos dele, não o seu todo. É difícil identificar os pormenores dos processos de formação, somente os sujeitos que vivenciaram cotidianamente os acontecimentos são testemunhas reais do que de fato aconteceu.

O papel do investigador é instigar os sujeitos para trazerem à superfície as suas experiências, motivar a partilhá-las à medida do possível, e assim registrar os fatos tornando-os conhecidos.

4.2.2 O Curso Normal e Estudos Adicionais

O Curso Normal e Estudos Adicionais foram cursos basilares para a formação de docentes do 1º grau. Apesar de todas as críticas encontradas na literatura especializada, as narrativas docentes parecem contrariá-las. Sendo assim, confirmo outra parte de minha tese de que o GVT contribuiu para a formação de docentes no Maciço de Baturité porque o Curso Normal e Estudos Adicionais eram tidos como basicamente os únicos cursos profissionais voltados para a docência mais acessíveis aos estudantes das cidades interioranas.

Como pode ser visto nas narrativas abaixo, os professores entrevistados falaram bem desses cursos, afirmando que eles foram fundamentais para a formação de cada um deles, capacitando-os para o exercício da docência.

Ao ser questionada sobre o Curso Normal do GVT, a professora Ana Nascimento assevera que,

foi em 1972 que fiz o Pedagógico. Ali era Normal, formação para professores. O objetivo dele foi formar professores para a nossa área. A minha experiência no Curso Normal era com professor que também só tinha o Curso Normal e mesmo assim, vivia sempre fazendo curso, se especializando, porque tinha muito curso. Tinha curso de CADES. Porque o que aprendi para trabalhar na minha sala de aula, não aprendi no curso de Pedagogia não, já cheguei ao curso sabendo como trabalhar na sala de aula porque tinha aprendido isso no Ginásio Virgílio Távora com os meus professores, excelentes professores que tivemos no colégio (professora Ana Nascimento).

A professora enfatiza o ano de ingresso no Curso Normal também chamado Pedagógico e o fato de que o objetivo do Dr. Salomão era priorizar a formação de professores ao invés de outra habilitação técnica. Já foi comentado que a professora esclareceu sobre os tipos de cursos que seus professores do GVT faziam, e o fato de que ela já possuía uma preparação didática mesmo antes de cursar Pedagogia na UECE, tendo em vista o curso feito no GVT com bons professores.

Interessante observar que o do Dr. Salomão se preocupou com a questão da formação de professores, pois a região por esse período possuía um reduzido número de docentes habilitados para lecionar. Nesse sentido ele foi visionário, propondo alternativas para solucionar em parte esse problema ao optar por um curso de formação de docentes. Contudo, era comum à época, exemplo de pessoas que fundaram escolas percebendo a ausência do Estado em garantir escolas públicas acessíveis a todos. Isso porque havia a possibilidade de conseguir significativas subvenções do poder público, especialmente em formato de bolsas de estudos, conforme já foi dito.

Embora a professora fale que estudou com bons professores no GVT, não há na narrativa as adjetivações para classificar o que seria um bom professor, mas nas entrelinhas dá para entender que, em sua visão, seria aquele que dominava bem o conteúdo a ser trabalhado. Tanto era assim que num dos fragmentos de sua fala ela afirma que,

no geral nós tivemos grandes professores no Ginásio. A Zélia Paiva que foi nossa professora do colégio dominava a Língua Portuguesa de uma maneira que era impressionante. Eu sempre dizia que no dia que encontrasse um professor melhor do que ela deixaria de tirar o chapéu para ela. Encontrei com ela quando tinha

terminado a faculdade, ela perguntou: _ já encontrou? _ Eu disse: ainda não. Continuo tirando o chapéu para você (professora Ana Nascimento).

Com essa assertiva fica claro que era considerado um bom professor aquele que conseguia dominar os conteúdos de suas disciplinas. De fato esse é um dos saberes imprescindíveis à ação docente, porque não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Contudo, ele não deve ser o único, pois deve ir além ao incorporar outros tipos de saberes.

Em conformidade com Tardif (2018, p.16),

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Por sua vez Arroyo (2013, p. 18) assevera que “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes apreendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”. Nesse sentido, a construção do saber se dá na troca das aprendizagens de professores e alunos enquanto aprendizes e difusores das experiências vivenciadas pelas gerações humanas ao longo da sua existência. Essa seria uma visão mais ampla do ato de educar e da função docente.

Para a professora Antonia o significado do Curso Normal era o de que:

Eu acho que a base de tudo para até uma faculdade é o Curso Normal porque ele é quem vai ser o fator determinante para sermos aquelas boas professoras. Porque ele direciona, norteia você, pelo menos para mim foi assim. Era só um ano o 4º Adicional. E o 4º Adicional era tudo. Dava direito de ensinar até o 1º ano do 2º grau. Sei que do fundamental é até o 9º ano, acho que era até o 1º do 2º grau. Recebi o diploma do 4º Adicional. Por sinal maravilhoso. É um ensino que você tinha prazer de saber, estudar, falar bem, escrever bem. O que ficou mais trabalhado em mim foi a parte de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (professora Antonia).

A fala da professora Antonia é elucidativa porque na visão dela o Curso Normal foi a base de toda a sua preparação, inclusive para fazer faculdade, pois de fato ela cursou Pedagogia, embora não tenha feito a conclusão do curso. Os seus dizeres sobre os Estudos Adicionais ratifica o que disse Nagle (1976, p.26,27) ao afirmar que

quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não for suficiente para atender à demanda, permitir-se-á, em caráter precário, que os professores com habilitação para o magistério ao nível da 4ª de 2º grau, lecionem de 1ª à 8ª séries.

De fato, nas cidades do interior era comum que os professores que tinham feito os Estudos Adicionais ou 4º Normal ensinassem inclusive no 2º grau, dada a carência de

professores. Era habitual também que profissionais liberais como advogados, médicos e juízes lecionassem no 1º e 2º graus, mesmo sem a formação para a docência, uma vez que o importante era o domínio dos conteúdos das suas respectivas disciplinas.

A professora exalta os Estudos Adicionais expressando o seu sentimento de estudar com prazer e por isso tinha bom desempenho. Revela a sua área de preferência, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, mas segundo ela “sempre ensinei Português. Mas também o que botasse para ensinar a gente era preparada. Naquele tempo ensinava tudo: Português, Matemática, História, Geografia, tomava conta de tudo” (professora Antonia).

Esse discurso evidencia a prática da polivalência tão comum por essa época não apenas nas séries primárias, mas também nas demais, porque o que importava era suprir a carência de professores, sem a devida preocupação sobre qual a sua área de formação. Assim, mesmo no caso dos Estudos Adicionais que habilitavam para uma das áreas de ensino como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, os alunos que o cursavam nem sempre iam ensinar exatamente na área na qual tinham feito o curso. Tudo dependia da necessidade da escola, o que importava era conseguir um emprego, realidade que ainda persiste na atualidade, demonstrando um dos mais sérios gargalos da formação e profissão docente.

A função docente deveria se constituir uma profissão de carreira. Para tanto, o ideal seria o ingresso através de concurso público como determina a Constituição (BRASIL, 1988), possuir Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, ter a garantia de uma formação continuada, salário justo, plano de saúde, etc. Porém, o que se observa na realidade é a precarização da profissionalização docente, uma vez que há a predominância de contratos temporários que não asseguram nenhum tipo de garantia ao docente. Pelo contrário, a cada final de ano letivo o professor sofre a angústia de ficar sem salário até que se efetive um novo contrato, quando isso acontece, de acordo com a necessidade da escola ou da sua posição política alinhada a cada gestão.

A professora Eugênia enquanto proprietária/herdeira do GVT, aluna e professora da escola, afirma o seguinte:

Fui professora de 1976 até quando o Curso Normal funcionou. Nós tínhamos alunos de Guaiuba, Pacatuba, Acarape, Redenção. Tinha ônibus que ficava em Acarape para trazer os alunos daquela região. Tinham alunos de Itapiúna, Capistrano, Baturité, Aratuba, Mulungu, Guaramiranga, Pacoti e Palmácia, da região toda. O curso funcionava no turno da tarde e noite. Sinto que a maneira como se trabalhava na escola dava para ter dado continuidade ao Curso Normal. Não foi a melhor opção extinguir o Curso Normal. Sentí uma tristeza profunda na parte educacional eles terem tirado uma coisa que realmente é tão útil e tão necessário para a aprendizagem da criança. Morro de dar valor ao Curso Normal. Porque via como a gente trabalhava com responsabilidade, com amor, com carinho e com empenho. Não era uma coisa que se inventasse e dava o que quisesse (professora Eugênia).

A narrativa da professora Eugênia se refere ao fato de que o GVT atendia a alunos de toda a região do Maciço de Baturité, mas também fala do valor que ela dava ao Curso Normal, pois, para ela, era o curso que preparava melhor o docente para trabalhar com crianças. Na verdade sendo o Curso Normal destinado aos professores que deveriam atuar na educação pré-escolar e nas séries primárias, era necessária uma maior preparação para lidar com crianças.

Dona Eugênia expressa ainda o seu sentimento em relação ao fim do Curso Normal, visto por ela com muita tristeza, já que a forma como trabalhavam na escola era adequada. No seu entendimento o fato de no GVT se trabalhar com responsabilidade, amor, carinho e empenho, essas seriam prerrogativas que deveriam ser consideradas e com isso o Normal não precisava ser excluído do sistema de ensino brasileiro. Portanto, a professora só visualiza as características positivas do referido curso.

A narrativa da professora Francinete é clara ao fazer a seguinte afirmativa:

Era um curso muito bom o Curso Normal. Hoje você ver determinadas pessoas que saem do Ensino Médio e fazem um curso de Administração ou de Contabilidade, mas não têm o preparo de uma pessoa do Curso Normal, porque preparava mesmo o professor através das suas aulas práticas, o Estágio Supervisionado. As disciplinas eram Português, Literatura, Matemática, História, Geografia, Didática, Didática Geral, Didática Especial da Matemática, Didática Especial em Ciências Físicas e Biológicas, que incluía Química, Física e Biologia nessa Didática. O Estágio Supervisionado era esse que o professor preparava a turma, dividia em equipe dentro daquele tema de aula. E cada um dava a sua aula, o professor ficava avaliando o Estágio (professora Francinete).

Para a professora Francinete o Curso Normal preparava muito bem os futuros professores, tendo em vista suas aulas práticas, as Didáticas e o Estágio Supervisionado. Ela faz referência às disciplinas curriculares do curso e a metodologia utilizada pelo professor(a) de Estágio Supervisionado que trabalhava com seminários a partir de temas propostos à turma. Como ela esclarece, a turma era dividida em equipes, ficando cada uma com um tema que deveria ser explorado. Após apresentação, o professor(a) avaliava o desempenho da equipe.

A professora Eugênia falou sobre a metodologia de trabalho quando ela foi professora de Estágio Supervisionado. Segundo ela os alunos iam

estudando e fazendo os trabalhos e a demonstração, era maravilhoso. Confeção de álbum de Matemática a gente tinha que fazer. Fazíamos muitos álbuns de datas comemorativas, porque pelo menos em Estágio, eu usava muito elaborar um álbum de datas comemorativas porque achava que uma data comemorativa pegava

diferentes conteúdos. Então elas faziam a pesquisa, ilustravam, passavam atividades e eu mandava fazer uma demonstração, um exemplo na área de Estudos Sociais, quem ia fazer na área de Ciências. Era desse jeito (professora Eugênia)

Esse depoimento parece contradizer a ideia de uma escola dita tradicional, onde prevalecia “a decoreba”, a repetição de cópias, o estudo da tabuada, dentre outros. Claro que havia esse tipo de método, mas não era só isso, tinha também momentos mais lúdicos que aproximavam a teoria da prática, de modo particular no Curso Normal e Estudos Adicionais, já que se tratava de cursos preparatórios para a docência. Porém, não se pode negar, que por volta dos anos de 1970 predominou o tecnicismo como sendo uma metodologia pedagógica que valorizava a técnica em detrimento de outros aspectos.

Em conformidade com Saviani (2007, p. 380)

a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. {...}Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

A despeito de todas essas características, pelas falas das professoras, é possível deduzir que na realidade a sistemática do ensino não seguia exatamente essas diretrizes, já que se observa certo dinamismo na forma como era trabalhada, pelo menos a disciplina Estágio Supervisionado. É claro que pelos depoimentos não foi possível detectar se havia questionamento por parte dos alunos, mas é provável que num período de valorização da disciplina, obediência, houvesse contestação da ordem imposta, tanto que foram elas quem promoveram as mudanças.

No depoimento da professora Conceição sobre o Curso Normal vemos que:

quando cursei o Normal já era professora da casa, ensinava de manhã e estudava a noite. Era uma troca de conhecimentos, já estava capacitada para receber alunos até a 3ª série. Então ficava cobrindo professores principalmente mulheres na sua gestão. Ia cobrindo esses faltosos pela sua necessidade. Foi assim que terminei o Normal graças a Deus e quando consegui terminar o 4º Normal tive a festa. Eu terminei o Normal, se não me engano, em 1998 ou 1999 (professora Conceição).

A professora enfatiza um dos aspectos já discutidos no decorrer do texto, a permuta de trabalho para o aluno continuar estudando na escola. Em sua visão, carregada do sentimento de gratidão aos proprietários da instituição que a acolheram e identificaram o seu potencial,

ela compreende como uma troca de conhecimentos e já se sentia preparada para lecionar a 3ª série primária. Foi através do seu trabalho que conseguiu cursar os Estudos Adicionais. Assim, a escola era também o espaço da iniciação da vida profissional, análoga à escola-modelo.

Saviani (2009) ao se referir às reformas relativas à Escola Normal identifica a criação dos Institutos de Educação como espaço de cultivo da educação não apenas como ensino, mas também como pesquisa. Assim, a reforma instituída em 1932 por Anísio Teixeira, transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Dentre as suas características “a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) o jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com essa constatação é possível identificar a semelhança com o que acontecia no GVT num período bem posterior às reformas de 1932, pois a professora Conceição afirma ter terminado o Normal no ano de 1998 ou em 1999. Embora os objetivos do GVT ao ofertar outras etapas de ensino como a então pré-escola e o 1º grau não fossem ser escola-modelo ou escola de aplicação, acabava cumprindo essa função, pois os estudantes normalistas testavam seus conhecimentos teóricos ensinando na própria escola, nas turmas para as quais o curso habilitava. Isso pode representar uma permanência de um modelo testando anteriormente ou um arranjo adaptado à realidade do período em que a professora Conceição iniciou o exercício da docência. O fato é que escola representava também um espaço onde se poderia dar início a profissão docente.

Para a professora Cleofas o fim do Curso Normal não foi uma boa opção, mas uma má interpretação da lei, como fica evidente em sua fala:

Na época tinha essa questão: terminada a 8ª série, você fazia o Curso Normal no GVT ou vinha fazer o Científico no Almir Pinto. Eu acho que o fim do Curso Normal foi uma má interpretação da LDB, hoje eu vejo isso. Porque como ele lá estava dizendo que os professores tinham que se capacitar. Só podia ensinar quem tivesse o nível superior, achou-se que não tinha mais necessidade do Curso Normal. E o que a gente tem? Profissional hoje que termina as faculdades, mas quando chega à escolar não consegue render na sala de aula, porque nunca teve esse contato com sala de aula, com aluno, com didática, com essas coisas. Às vezes eu brinco com os meninos da minha área e digo: olha gente você conhece o professor que passou pelo Ginásio. Ele é diferente (professora Cleofas).

A respeito do Curso Normal, o que a professora Cleofas destaca é o seu fim, que segundo ela se deve a uma má interpretação da lei. Essa mudança, em sua visão, provocou uma perda da qualidade da formação docente, pois mesmo exigindo-se a formação em nível

superior, boa parte dos que a realizam não estão preparados para atuar adequadamente numa sala de aula. Isso pode demonstrar as características de uma formação aligeirada que não consegue dar conta das questões fundamentais que envolvem o exercício da docência.

Como a professora Cleofas exerce a função de coordenadora pedagógica na EEM Almir Pinto de Aracoiaba, e por isso tem a possibilidade de acompanhar mais de perto os professores, ela consegue identificar aqueles que estudaram no GVT. Em sua opinião eles são diferentes, pois possuem melhor preparação para assumir uma sala de aula.

A professora Dos Santos fala dos paradigmas que norteavam o Curso Normal. Para ela “os paradigmas da educação tradicional são incoerentes com meus ideais para o exercício da docência”. Nesse trecho a professora Dos Santos consegue identificá-los como sendo característicos de uma educação tradicional e por isso já não atendiam ao seu modo de pensar e exercer a docência mais alinhados com o construtivismo.

No modelo de paradigma de ensino dito tradicional prevalecia a prática de processos mnemônicos, mais conhecidos como “decoreba”, os professores copiavam as lições no quadro-negro, pois não tinham livros e o aluno não deveria questionar nada. Já no construtivismo se considera a ação do sujeito aprendiz como importante para a sua aprendizagem. Além disso, é comum que nesse tipo de paradigma o professor seja o mediador do conhecimento, propondo metodologias lúdicas que facilitem a aprendizagem do aluno, tornando-o partícipe do processo.

Pude perceber em sua fala que a professora questionava a forma como eram trabalhados os conteúdos em sala de aula. Sua narrativa difere das demais porque aponta a fragilidade do Curso Normal, enquanto os outros professores só relataram os aspectos positivos do curso, caracterizando um discurso hegemônico. Porém, em outro momento de sua fala ela revela que “tinha Teatro, gincanas culturais, desfiles cívicos, ginástica, etc. Não tinha livros” (professora Dos Santos).

Com essa evidência fica claro que não existia um único paradigma norteador da prática de ensino no Curso Normal e Estudos Adicionais, pois o fato de haver gincanas culturais, teatro, ginásticas, desfiles cívicos revela o dinamismo da escola, não se limitando apenas a “decoreba” e ao uso de conteúdos prontos e acabados. Nesse sentido, parece haver uma contradição em seu relato ao dizer que o curso era norteado pelo paradigma considerado por ela como sendo tradicional, ao passo que aponta a existência de atividades consideradas mais alinhadas ao paradigma dito construtivista. Assim, o que se observa é que de fato a escola mesclava elementos tradicionais e inovadores ao mesmo tempo.

A narrativa da professora Helena não destaca outros aspectos do Curso Normal e Estudos Adicionais, apenas diz “fui fundadora do Curso Normal e no 4º Pedagógico eram 92 alunas, incluindo a região de Baturité”. O ponto interessante a se destacar de sua fala é o fato dela confirmar que o colégio atendia a toda a região do Maciço de Baturité.

O relato da professora Meiryvan esclarece o seguinte:

Eu fiz entre 1980 a 1983, a gente fazia os Estudos Adicionais que era o 4º normal, na verdade foram 04 anos. E lá no Pedagógico tinham as didáticas. Tinha a literatura, didática da língua portuguesa, gramática, didática da ciência, da geografia. A gente fazia álbum. Da didática de ciências fiz um álbum, lembro que tinha esse álbum até pouco tempo com todas as espécies de animais, os mamíferos, anfíbios eram álbuns ilustrados. Tinha didática mesmo, metodologia do ensino, porque fiz Pedagógico, nós éramos preparados para ensinar crianças (professora Meiryvan).

O depoimento da professora Meiryvan se refere mais especificamente às disciplinas curriculares do Curso Normal. Sua ênfase maior era para as didáticas que preparavam de fato para ensinar crianças.

Outra informação interessante diz respeito à confecção de álbuns como uma das técnicas de aprendizagens, ratificando o que a professora Eugênia falou sobre as metodologias utilizadas na escola. Essas práticas eram vistas pela professora Meiryvan como muito valiosas, porque promoviam uma aprendizagem significativa, que ia além da ideia de uma mera transmissão de conteúdos prontos e acabados. O fato dos alunos confeccionarem esses álbuns fazia com que se sentissem participantes da construção da sua própria aprendizagem, algo fundamental para a formação de professores.

O professor Roberto relata sobre o Curso Normal do GVT dizendo que:

quando entrei no 1º ano ficava assim um pouco recuado, porque na minha sala só havia eu e outro rapaz. Mas com o passar do tempo, a gente vai se acostumando com aquilo e vai gostando. Cheguei, terminei, fiz até o 4º Normal, que era o Adicional; você fazia até o 3º e no 4º Normal tinha direito a ensinar o fundamental (professor Roberto).

A fala do professor Roberto expõe o seu sentimento em participar de uma turma cuja predominância era do sexo feminino, revelando a feminização da profissão docente. No seu caso, ele esclarece que foi se acostumando e gostando do curso, pois de fato se tornou professor.

No geral as narrativas dos professores sobre o Curso Normal e Estudos Adicionais relembram que eles consideravam como sendo cursos eficazes para a formação de professores de 1º grau naquele momento.

Pode-se destacar que o Curso Normal e Estudos Adicionais desenvolvidos no GVT possuíam as seguintes características: os professores do Curso Normal possuíam quase o mesmo nível de escolaridade dos alunos, mas faziam cursos de capacitação constantemente, em especial os oferecidos pela CADES, por isso eram considerados bons professores; o Curso Normal é a base de tudo até a faculdade, era um ensino que se tinha prazer em estudar; não foi uma boa opção extinguir o Curso Normal, pois se trabalhava com responsabilidade e amor; os cursos preparavam os alunos através de aulas práticas; havia permuta entre trabalho e estudo, o que capacitava o aluno para ensinar; houve uma má interpretação da lei em relação ao fim do Curso Normal, porque mesmo os alunos que cursam graduação, não estão preparados para ensinar, porque não tiveram contato com a sala de aula; os paradigmas tradicionais do Curso Normal eram incoerentes com o exercício da docência; as disciplinas de didáticas preparavam para ensinar e ao escolher fazer o Curso Normal havia consciência do que estava se fazendo, hoje fazem cursos por questão de sobrevivência, para conseguir um emprego de forma mais fácil.

Com todos esses itens citados, é possível compreender que os professores apontaram, em sua maioria, apenas os pontos positivos desses cursos, sem questionar de forma mais incisiva as suas fragilidades. Mas, é muito provável que as mudanças no cenário educacional brasileiro colaboraram para a extinção do Curso Normal em nível médio, de modo particular a legislação educacional, em especial a Lei nº 9.394/96.

Com essa Lei foi instituído o Curso Normal Superior que seria ministrado nos Institutos Superiores de Educação. Porém, essa proposta gerou muita polêmica, porque interferiria no curso de Pedagogia que também se destinava a formação de professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental.

O parecer nº 970/99 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 09/11/1999 dizia que uma das mais importantes inovações da Lei 9.394/96 consistia

na criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) e para a Educação Infantil (EI). O objetivo era o de que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil, no antigo Curso Normal. Por isso mesmo, os cursos foram denominados Normal Superior (BRASIL, 1999, p. 610).

Pode-se dizer que a criação do Curso Normal Superior motivou o fim do Curso Normal em nível médio, porque já não fazia sentido continuar com essa etapa de ensino. Os alunos do Curso Normal de nível médio começaram a escassear, uma vez que a procura maior foi para o curso superior, embora as experiências com o Curso Normal Superior não tenham

sido exitosas no país. Prevaleceram as licenciaturas plenas em Pedagogia ou outras áreas, que no caso das cidades do interior do Ceará, elas eram ministradas por faculdades ou institutos superiores, através da modalidade de ensino presencial e à distância, cujas aulas aconteciam em finais de semana e nos meses de férias letivas.

Ao comparar o Curso Normal e Estudos Adicionais feitos no GVT com as graduações feitas atualmente, a tendência dos professores entrevistados foi dizer que os cursos que fizeram eram bem melhores. É natural que quando relembramos o passado, acabamos fazendo isso com certo saudosismo, pois acreditamos que naquele tempo as coisas eram melhores em todos os sentidos. A escola era de melhor qualidade, os alunos obedientes e disciplinados, os estudos mais exigentes, os professores sabiam mais, os pais cobravam mais, havia ordem, etc. Contudo, é preciso considerar o contexto como um todo, porque a educação muda, quando a sociedade muda. Certamente esse saudosismo pode estar relacionado ao vigor da juventude de cada um de nós, pois de fato nessa idade tudo se configura em sonhos, expectativa, ingenuidade e beleza. Com o nosso olhar interior passamos a ver o mundo exterior e, por isso, os tempos idos tendem a ser lembrados com maior alegria do que o tempo presente, configurado como o tempo da maturidade, das dores, da violência, das incertezas.

Ao pesquisador é necessário ter o cuidado de ver além dos discursos saudosistas, observando as idiosincrasias de cada tempo histórico, porque tudo tem o seu momento, o seu acontecimento.

4.2.3 A formação e as práticas educativas

A formação enquanto um processo de aprendizagem contínua pode ser permeado por ideias e valores difundidos em cada momento histórico, bem como pelas práticas educativas escolares que marcam as experiências dos sujeitos. Em conformidade com Alves (2007, p. 255) “as práticas escolares devem ser vistas como elementos do trabalho didático”. Como tal, elas contribuem de forma significativa para a difusão e construção do conhecimento.

Para Imbernón (2009, p. 15)

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Com essa premissa entende-se que formação é muito mais do que um mero ato formal de transmissão de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, é acima de tudo um ato de reflexão, de aprendizagem significativa com aplicabilidade na vida cotidiana e no exercício da profissão. Nesse caso, formação é também autoformação, na medida em que o sujeito internaliza os processos que lhe ajudarão a compreender a si mesmo e o seu papel no mundo.

Para tanto, as práticas educativas exercem um papel fundamental nos espaços onde ocorre a formação, porque elas são, por assim dizer, a concretização das ideias que permeiam os fenômenos sociais de um modo geral, e os educativos em particular.

Em conformidade com os ensinamentos de Libâneo (1990, p. 17),

a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Sendo assim, as práticas educativas são um conjunto de elementos que auxilia o indivíduo a adquirir os conhecimentos essenciais para a sua atuação como cidadão na sociedade. Com essa perspectiva, elas têm um sentido *lato* por abranger todas as atividades que favorecem a aquisição do conhecimento. Dessa forma, as práticas educativas podem ocorrer em ambientes diversos, além da escola.

Para Kolyniark Filho (1996, p.111, 112) “prática é uma ação sobre o meio, toda a ação do homem sobre a natureza e sobre o outro homem”. Nesse sentido, o autor se refere a todo o tipo de prática. Sacristán (1999, p.70) sentencia que “a prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual”. Como tal, “gera uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes” (SACRISTÁN, 1999, p. 70).

Esse é o conceito que mais se adequa ao entendimento das narrativas dos sujeitos, porque se trata das práticas educativas escolares, ou seja, do conjunto de atividades concretas que marcaram a trajetória de seus processos formativos. Meu entendimento é de que as práticas educativas escolares são expressões concretas de intencionalidades que influenciam a formação dos indivíduos. Por isso, é importante saber sobre as principais práticas educativas vivenciadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa. Para cada um deles, as lembranças de seus processos formativos e de algumas práticas educativas vivenciadas na escola revelam o seguinte:

A professora Ana Nascimento diz que

a formação dos professores era com muita disciplina, não era essa formação toda. Mas havia toda uma orientação para preparar aquelas professoras para a vida. Aquelas manhãs recreativas que tinham no colégio, além de ser um momento de lazer, era o momento em que conduzia o aluno a perder toda a inibição, porque aquelas apresentações que eram feitas naquele palco, a gente aprendia a lidar com qualquer situação. Se não me falha a memória acho que eram aos domingos que eles faziam uma programação mesmo só de música, o colégio era uma extensão (professora Ana Nascimento).

O depoimento da professora Ana Nascimento enfatiza a questão da disciplina como um aspecto importante no processo formativo. Esse aspecto sobressai ao conjunto de elementos que deveria nortear a formação docente, tais como: os saberes disciplinares, pedagógicos, a reflexão sobre a prática, dentre outros. Ela afirma que não era essa formação toda, portanto, muitos aspectos deixavam de ser trabalhados. Contudo, diz que havia uma preparação para a vida, ou seja, a formação estava mais associada aos valores éticos e morais do ser humano, do que apenas aos aspectos cognitivos e didáticos do processo formativo.

Quanto às práticas educativas escolares, ela destaca as manhãs recreativas que aconteciam no GVT. Elas eram momentos de lazer que ocorriam aos domingos, envolvendo os alunos, seus familiares e os demais membros da escola e comunidade. Geralmente havia apresentações artísticas, dentre as quais se destacavam as apresentações dos conjuntos musicais da escola como os Geniais e os Siderais.

Para a professora Ana Nascimento, o fato de haver a participação dos alunos no palco fazia com que eles perdessem a inibição, isto é, o medo de se apresentar em público, o que era muito favorável ao exercício da docência. Portanto, esse tipo de prática favorecia a participação dos alunos em atividades lúdicas, ao mesmo tempo os habilitava para lidar com o público que os assistia.

Numa cidade onde quase não se tem acesso a eventos culturais, certamente essas manhãs recreativas envolviam toda a comunidade e se constituíam num momento de alegria, diversão, uma oportunidade para os pais acompanharem seus filhos e assistirem as suas apresentações.

Como disse a professora Ana Nascimento “o colégio era uma extensão”, não se limitava apenas às atividades de ensino, pois as suas portas estavam sempre abertas para toda a comunidade escolar e local, para a realização de eventos culturais, momentos importantes no processo de formação dos indivíduos. Como lembra Arroyo (2013, p. 10) “toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e

de ser gente”. Assim, aqueles alunos estavam aprendendo também a ser gente, na beleza do convívio com os demais colegas, com professores, diretores, familiares, partilhando conhecimentos diversos.

A professora Antonia fala que

era muito bom, tinham uma disciplina muito boa, uma cobrança boa, cobrança mesmo. Não tinha essa questão de ter facilidade não, você tinha que saber mesmo. E eu me destaquei muito pela postura, maneira de falar, desenvolvimento. Para mim marcou demais. O que mais lembro era essa parte da Literatura Brasileira. Eles botavam muito a arte do bem falar, reproduzir. As aulas eram todas teatralizadas. Ah, se você vai dar uma aula sobre folclore não tinha que expor só o folclore, fazia um teatro com os personagens. Lembro-me do Sete de setembro. Tinham uns desfiles lindos, muito rico mesmo. Com aquelas alegorias bonitas daquelas meninas. Tinha a parte das profissões, a cultura, os pastorezinhos de ovelhas, eram muito lindos (professora Antonia).

Assim como a professora Ana Nascimento, a professora Antonia se refere à disciplina da escola no processo de formação de professoras. Ela destaca o aspecto da cobrança como algo positivo, pois com isso o aluno era instigado a estudar e saber mesmo os conteúdos trabalhados em sala. Esse tipo de entendimento desvela uma das características da chamada escola tradicional.

De acordo com Leão (1999, p.190),

a abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.

Desse modo, o conhecimento era transmitido de forma fragmentada e pronta, não havendo questionamento por parte do aluno sobre o ensino. O que importava era a inteligência de cada aluno, como algo nato, para absorver os conteúdos ensinados em sala de aula. Assim, ainda em conformidade com a autora, “o papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade” (LEÃO, 1999, p.190).

Contudo, sem questionar essa passividade por parte dos alunos, esse tipo de ensino é lembrado com certo saudosismo como aquele que realmente funcionava, porque o aluno conseguia aprender de fato os conteúdos trabalhados em sala, como lembra a professora Antonia ao dizer que “havia uma cobrança boa”. De fato, embora se fale das transformações ocorridas com a escola tradicional, o que se constata é que algumas de suas características ainda permanecem nas escolas da atualidade. Nesse tipo de modelo de escola tradicional há o

predomínio da memorização dos conteúdos como uma metodologia eficiente para a aquisição da aprendizagem.

No que se refere às práticas educativas desenvolvidas no GVT, a professora Antonia destaca as aulas teatralizadas, as peças com os personagens do folclore brasileiro e os desfiles elegantes do Sete de Setembro. A escola possuía um amplo teatro como pude constatar ao fazer a visita *in loco*. Lá aconteciam as apresentações de peças teatrais encenadas pelos alunos. Os desfiles do Sete de Setembro eram preparados por toda a equipe escolar com a participação efetiva dos alunos, era o momento de demonstração de civismo, de amor à pátria, de reconhecimento e homenagens aos ditos “heróis nacionais”. Era um acontecimento muito aguardado e prestigiado na cidade, de tal modo que ainda hoje acontece, embora não havendo mais a participação do GVT.

Acredito que a finalidade dessas práticas educativas era inculcar na mente dos estudantes os aspectos ideológicos daquele momento, como a ideia de amor à pátria, a obediência às autoridades e à ordem estabelecida.

As lembranças da professora Eugênia enfatizam as diversas vivências de formação e de práticas educativas experienciadas no GVT. Sua narrativa revela que

elas estavam, por exemplo, no 1º Normal, mas existia uma carência em uma série menor, se preparavam, ajudavam aquele professor. Muitas vezes ficavam com o plano daquele professor, ajudavam e já trabalhavam aquele conteúdo em uma série. Então era assim: quer dizer que a pessoa estudava, mas já ia trabalhando não só o conteúdo, mas também a maneira como lidar com os alunos. Havia Grêmio cultural, mas se chamava Centro Cívico porque era muito direcionado ao civismo, respeito à pátria, essas coisas. A questão dos hinos, os heróis nacionais, aqueles quadros, trabalhar os feitos daqueles heróis todos, a disciplina, o respeito cívico e patriótico, símbolos nacionais, as armas da República era um negócio todo voltado para isso. Os desfiles aqui acompanhavam o que estava determinado, tinha que ser de acordo com aquela modalidade, tanto que a nossa escola foi convidada para desfilar em Fortaleza em 1968. As Forças Armadas serviram o almoço, o alojamento era no colégio das irmãs Josefina bem pertinho do Cristo Rei. O colégio foi para lá para se preparar e sair dali para a Duque de Caxias. Ele fez quadrilhas culturais, fez uma quadrilha adaptada à parte indígena de José de Alencar que foi exibida lá no Balneário Itamaracá Clube de Baturité, uma quadrilha muito bonita, muito bem aplaudida, coisa mesmo especial. Aqui foram apresentadas duas operetas importantes: Flor de Lótus e Cinderela, coisa muito bonita mesmo. E as maratonas no tempo só do ginásio: pegavam umas lousas bem grandes, botavam na quadra e colocavam também umas carteiras, chamavam a sociedade todinha, a comunidade para à noite vir prestigiar a maratona. Então, eram sorteados exercícios de Matemática para eles resolverem na presença de todos que ali estavam (professora Eugênia).

A fala da professora Eugênia traduz muito mais a sua visão como professora e esposa do dono da escola, do que como aluna da instituição. Mas, é interessante ver sua narrativa

porque é outra visão sobre a escola, embora também tenha sido aluna dos Estudos Adicionais de lá. Ou seja, o seu olhar era de alguém que ensinava, mas também estudava no colégio.

Suas lembranças dizem respeito à metodologia utilizada pela escola para formar os professores. Nesse caso, aqueles que faziam a 1ª série do Curso Normal, dada a carência de professores, já ficavam em sala de aula ajudando. Dessa forma a professora Eugênia acreditava que o fato de estudarem e trabalharem ao mesmo tempo, esses alunos estavam se preparando para lidar com as crianças.

Dentre as práticas educativas desenvolvidas na escola ela destacou a existência do Grêmio Cultural, também conhecido como Centros Cívicos Escolares. Os Centros Cívicos Escolares tiveram sua vigência no período de 1971 a 1986. Foi um

órgão criado a partir do decreto (68.065/71) que estimulava a criação de instituições que promovessem atividades extraclasse, com o intuito de desenvolver uma nova perspectiva de nação, locais nos quais o jovem pudesse entender e adquirir os novos hábitos jurídicos, disciplinares, comunitários, manualistas, artísticos, assistenciais e de recreações (GUILHERME, 2013, p. 01).

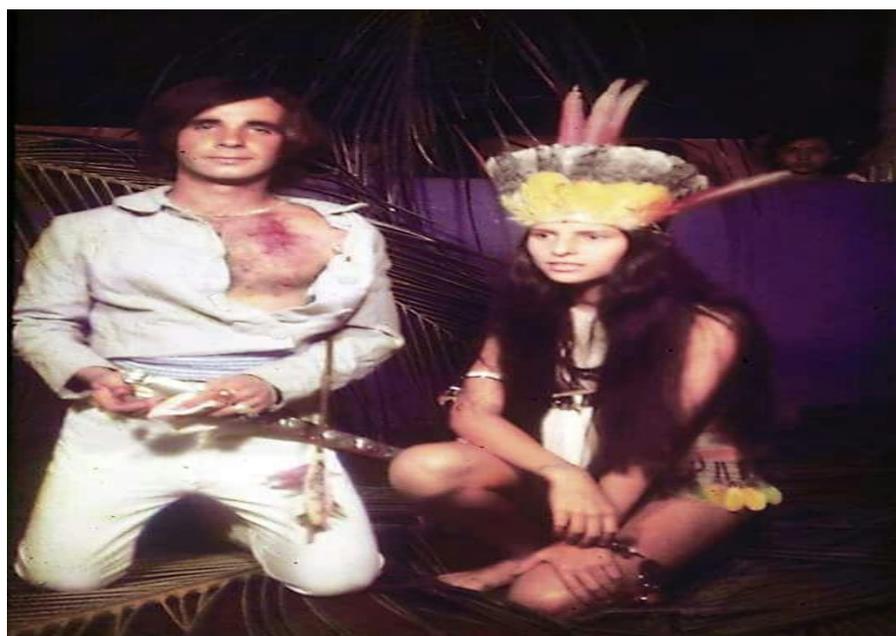
Os Centros Cívicos foram constituídos a partir de uma orientação governamental com o propósito de ser um movimento de oposição ao movimento estudantil mais contestatório ao regime militar. Como informa a professora Eugênia “era muito direcionado ao civismo, respeito à pátria”. De fato o ideal dos Centros Cívicos Escolares estava pautado nos preceitos morais e do civismo. Dentre as suas principais atividades estavam à promoção de solenidades cívicas, palestras com alunos, divulgar os direitos e deveres do homem e da criança, exaltar e incentivar os atos de fraternidade e solidariedade, etc (GUILHERME, 2013). Só não havia contestação ao regime militar em vigor no período.

A fotografia seguinte é ilustrativa da atuação do Centro Cívico no GVT, quando num desfile de Sete de Setembro eram representadas, através de cartazes, homenagens aos heróis nacionais, como uma ideia de resgatar a história.

Imagem 27 – Atuação do Centro Cívico no desfile de Sete de Setembro

Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Ainda referente a narrativa da professora Eugênia, ela destacou também como prática educativa do GVT, os desfiles de Sete de Setembro, as maratonas de estudos, as representações de quadrilhas juninas, tendo por base personagens de obras literárias como a de José de Alencar referente à questão indígena, como se vê na fotografia abaixo

Imagem 28 - Representação da índia Iracema e do branco Martin Soares Moreno

Fonte: Acervo pessoal da professor Rose Mary Santana Matos (2018).

Pelas falas da professora, percebe-se que a escola era bastante dinâmica e seguia os ideais preconizados em cada período histórico da sua existência. Portanto, através dessas práticas educativas escolares é possível depreender que a escola fazia muito mais do que uma mera transmissão de conteúdos a partir de métodos mnemônicos, pois havia também vivências lúdicas que difundiam os valores da sociedade naquela época.

As lembranças sobre os processos formativos vivenciados pela professora Francinete evidenciam que havia

aulas de inglês em todas as salas através de áudio que ele ficava lá na sala dele transmitindo. Cheguei a estudar nesse sistema quando entrei no 5º ano. Vi muitas aulas de inglês, cada sala tinha um monitor para tomar de conta se faltasse professor, aquele monitor estava ali controlando aqueles alunos (professora Francinete).

A narrativa da professora Francinete destaca como prática educativa as aulas de inglês realizadas através de um sistema de som existente na escola. Como havia carência de professores dessa disciplina, o Dr. Salomão ficava na sala da diretoria transmitindo a aula através das caixas de som acopladas em cada sala de aula. Para tanto, ele escolhia um(a) aluno(a) que mais se destacasse na disciplina para acompanhar os demais colegas através do sistema de monitoria. Dessa forma, todas as salas de aula tinham acesso às aulas de Inglês concomitantemente e desenvolviam as atividades propostas com o apoio do(a) monitor(a) de cada sala.

Essa ideia era bastante criativa, revelando as táticas utilizadas pela instituição para driblar as suas carências e dificuldades no processo de ensino. De fato, a carência de professor de língua estrangeira ainda na atualidade consiste num problema a ser superado, especialmente nas escolas da rede municipal.

A professora Francinete não comenta exatamente sobre o tipo de formação vivenciado, mas pelo período em que ela estudou na escola, certamente o sistema era o mesmo pelo qual as demais colegas vivenciaram seus processos formativos.

As narrativas da professora Conceição enfatizam o seguinte:

Nossas festas cívicas eram realmente coisas de primeiro mundo. Eu fazia parte da oficina geral da escola nos desfiles cívicos e também das festas de fim de ano, do pastoril que era outro sonho na cidade. Todos os anos o Dr. fazia a festa do pastoril. Geralmente na noite de 24 de dezembro, sempre antecedendo o Natal. Então, esses eram os momentos mais felizes (professora Conceição).

O depoimento da professora Conceição também se reporta às práticas educativas, de modo especial às festas cívicas, relatando o envolvimento dos membros da comunidade escolar nos preparativos dessas solenidades. Ela se refere ainda aos Pastoris realizados pela escola e que eram aguardados com entusiasmo pela comunidade de Aracoiaba. Pastoris são encenações que relembram o nascimento de Jesus Cristo, uma tradição da Igreja Católica, que geralmente acontece no período natalino, especialmente na véspera do Natal.

Considero que as práticas educativas escolares cumprem um importante papel de inculcar nas mentes dos educandos os valores e ideais próprios de cada época e isso influencia no processo formativo dos indivíduos.

Embora a professora Conceição não fale nesse trecho da entrevista especificamente sobre a sua formação no GVT, mas em outras falas revela que a escola foi “o berço da sua formação”.

Para a professora Cleofas,

além da didática, acho que as aulas do Dr. Salomão eram muito interessantes. Não tinham data, não estavam dentro do currículo, porque ele era muito ocupado, mas sempre que podia, reunia todo mundo e a gente ia para o auditório. A gente já chamava de aulas do auditório. Todas as turmas, 1º, 2º, 3º Normal e o 4º Pedagógico, todo mundo ia para o auditório. E lá, lembro, essas aulas eram sempre de temas atuais, do que estava acontecendo, ele sempre discutia. Eu lembro muito bem da aula que foi dada sobre a AIDS logo que ela surgiu. Até slides, só que não eram esses slides de hoje, era um projetor de slide, ele ia falando. E, outra coisa, que me chamava à atenção nessas práticas era a questão da sexualidade, que desde cedo era trabalhada lá (professora Cleofas).

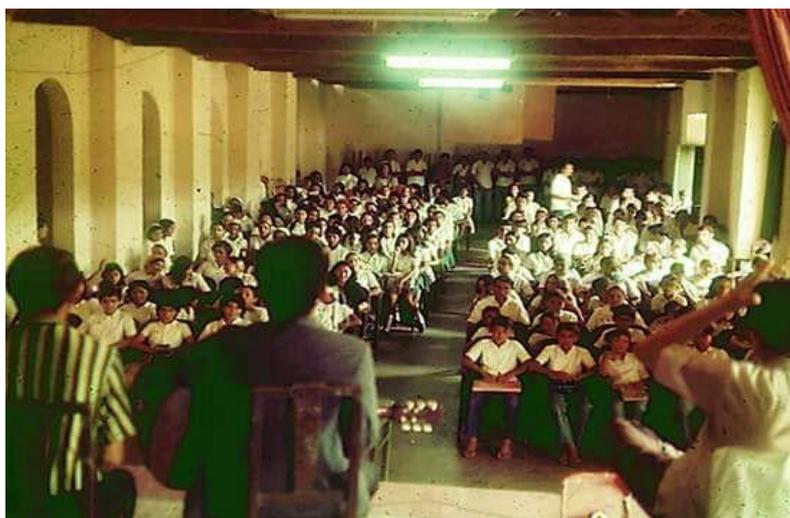
Dentre as práticas educativas realizadas no GVT a professora Cleofas destaca as aulas de auditório, quando diversas turmas se reuniam para ter aulas com o Dr. Salomão sobre temas considerados da atualidade para aquele momento, como era o caso da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Essas aulas eram ministradas utilizando-se um projetor de slides, também chamado de retroprojetor. Através dele projetavam-se as imagens, seguidas das explicações orais dadas pelo professor. A professora diz ainda que tinham aulas sobre sexualidade desde cedo e que considerava isso importante, já que os pais dificilmente conversavam com seus filhos a respeito disso.

Assim como os demais depoimentos, ela também fala dos momentos cívicos vivenciados na escola e como eles eram tratados com seriedade e rigidez, como era o caso de cantar um hino a cada dia da semana tanto na entrada, quanto na saída da sala de aula. Em sua fala é possível perceber o disciplinamento dos alunos com esse tipo de atividade. Com isso, observa-se que as práticas vivenciadas no GVT revelam os tipos de processos formativos

vivenciados pelas normalistas. Essa formação reproduzia os valores e a ideologia da época, pois eram extremamente necessário cultivá-los para que os futuros professores repassassem às próximas gerações esses ensinamentos.

A fotografia abaixo ilustra um desses momentos das aulas de auditório.

Imagem 29 – Aulas de Auditório



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

O interessante desse tipo de atividade consistia em reunir alunos das diversas turmas existentes na escola, pois além de ser um momento diferente por se sair das salas de aula, havia socialização entre os alunos. Os temas trabalhados eram análogos aos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries, documento do ano de 1997 (BRASIL, 1997).

Todas essas vivências foram fundamentais para a formação da professora Cleofas, porque eram elas que moldavam a forma como deveria ser uma professora que cursou o Normal e Estudos Adicionais.

A professora Dos Santos revela em suas lembranças que:

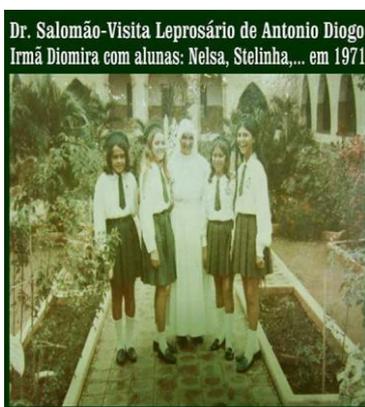
as normalistas davam aulas no auditório para todos os alunos da escola como preparação para o exercício da docência; havia aula de religião, estudávamos os santos como Santo Agostinho. Tinham arguições, as aulas eram teóricas e expositivas, com questionários para decorar. Mas havia trabalhos de equipe, de pesquisa, visita ao matadouro, aulas de auditório (professora Dos Santos).

A professora Dos Santos esclarece em sua fala que as normalistas ministravam aulas no auditório para os alunos da escola. Essa era uma atividade bem interessante, pois diferente de ser um professor da escola, como o Dr. Salomão, era o aluno, futuro professor quem

ministrava aulas de auditório também. Certamente esse momento servia de preparação para o exercício da docência. Através dele cada aluno iria conviver com muitos outros, além disso, deveriam preparar as estratégias metodológicas e material didático que utilizariam na hora da aula.

Ela falou ainda das aulas de religião, das arguições, das aulas expositivas, dos questionários que deveriam ser decorados, mas também dos trabalhos em equipe e das aulas de campo. As fotografias abaixo são o registro de uma aula de campo feita por alunos do GVT ao leprosário situado no distrito de Antonio Diogo, pertencente ao município de Redenção, vizinho de Aracoiaba.

Imagens 30, 31 e 32 - Aula de campo ao Leprosário de Antonio Diogo – Redenção/CE



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Pela descrição feita através da professora Dos Santos, percebe-se que o GVT não se limitava a trabalhar metodologicamente apenas com os paradigmas da escola tradicional, mas também utilizava uma metodologia que privilegiava a participação dos alunos nas diversas atividades, nas representações teatrais, nas gincanas culturais, nas maratonas culturais, nas manhãs recreativas, nas apresentações artísticas, nas aulas de ginástica, nos desfiles cívicos, nas aulas de campo, dentre outros eventos. Sendo assim, pode-se dizer que ela também vivenciava algumas características dos paradigmas do construtivismo.

De acordo com Leão (1999, p. 198) “um dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor”. No meu entendimento, embora a criança tenha uma capacidade criadora, ela sozinha não conseguirá lograr êxito, porque creio na importância do professor como sendo aquele sujeito que irá mediar o processo de construção do conhecimento, por ter maior acesso ao saber sistematizado produzido pelas gerações anteriores. Portanto, a figura do

professor é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a formação docente é também de importância capital, porque deve instrumentalizar aos futuros docentes de conhecimentos sobre como se dá a construção e difusão do saber.

A professora Helena se refere ao GVT como uma escola que muito contribuiu para a sua formação como ser humano e professora, pois,

a escola me deu uma lição de vida muito grande. Por sinal não só a mim, mas a minha geração. Nós tínhamos os provérbios para interpretar, as redações que eram corrigidas, repetia-se o erro de português não sei quantas vezes na sala de aula até acertar. Hoje o professor não pode fazer isso. Fala todo mundo errado e todo mundo tem dois, três canudos, e não sabe nem falar (professora Helena).

As lembranças do processo formativo da professora Helena revela a importância que teve o GVT, não só para a sua formação, como também para todos os demais alunos de sua geração. A professora enfatiza como prática educativa o uso de provérbios para dar ensinamentos diários, a correção de redação repetidas vezes, até que o aluno aprendesse o conteúdo corretamente. Isso demonstra alguns dos pressupostos de aprendizagem do modelo de escola tradicional que, de acordo com Leão (1999, p. 192), são sintetizados da seguinte maneira:

A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida; os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade; a aprendizagem é receptiva e mecânica utilizando-se muitas vezes a coação; a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria; a transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores; a avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo: arguição, tarefa de casa, provas escritas, trabalhos de casa.

Dessas assertivas, entende-se que o modelo da escola tradicional valorizava a aquisição do conhecimento da forma correta, respeitando as normas cultas preestabelecidas. Isso era visto pela professora Helena como algo bastante positivo, pois segundo ela, aqueles alunos dominavam melhor o conhecimento do que os de hoje, que mesmo com diplomas de curso superior, não conseguem falar de acordo com a norma padrão.

Ainda em conformidade com Leão (1999, p. 194), no que se refere à escola tradicional, “em se falando da realidade brasileira e, especificamente cearense, podemos nos certificar de que esse é o modelo de ensino mais utilizado e até mais desejado pela sociedade”. Há, portanto, uma crença de que a escola tradicional era a que melhor ensinava aos seus alunos em tempos passados.

Charlot (2013, p. 207) também é de opinião que “no Brasil, hoje, as práticas pedagógicas são basicamente tradicionais; aliás, a própria organização da escola, com espaço e tempo segmentados e avaliação individual, impõe, de fato, práticas tradicionais”. Porém, essas práticas tradicionais não devem ser as mesmas utilizadas há tempos atrás, porque não correspondem às exigências da sociedade atual. Elas precisam ser repensadas, embora as experiências demonstrem que o construtivismo também não funciona no modelo de escola que temos.

Ainda segundo Charlot (2013, p.207) “entre uma estrutura organizacional tradicional e um discurso oficial construtivista, tentam sobreviver por uma bricolagem pedagógica cotidiana, em que, sob o fundo de práticas tradicionais, eles abrem parênteses construtivistas”. Isso significa que nas escolas ainda hoje o que existe é um misto de práticas tradicionais e construtivistas.

As memórias sobre a formação e as práticas educativas vivenciadas pela professora Meiryvan no GVT revelam que:

eu tive ainda no ginásio educação sexual, aulas de etiqueta, ele falava sobre política, sobre conhecimentos gerais, que não estavam dentro do português e olha que naquela época nós já tínhamos OSPB, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa. Mas a prática do Dr. transcendia esse currículo. Tinha um auditório. Na frente do auditório tinha um palco e era lá que a gente fazia números artísticos. Tinha uma banda da escola. O Dr. tinha os instrumentos, guitarra essas coisas. Havia os dramas, as dramatizações dos livros, principalmente no pedagógico, a gente fazia teatro, lia Iracema. Tinha o dia de apresentar a peça do livro Iracema e era lá nesse palco que a gente fazia isso. Tinha grêmios já tinha grêmios estudantis lá na escola. Não era bem grêmios, era o Centro Cívico e todas as sextas-feiras tinham apresentações artísticas, desfile, dança, dublagem, era bem animado, muito interessante, muito bom. Tinham as operetas. O Dr. fazia as operetas e também cantava (professora Meiryvan).

As narrativas da professora Meiryvan também se reportam às práticas educativas já mencionadas pelas demais professoras, tais como a educação sexual, aulas de etiqueta, aulas de auditório, encenações teatrais de obras literárias, a existência do Centro Cívico Escolar que realizava as apresentações artísticas, desfiles de misses, danças, dublagens. Eram apresentadas operetas na escola; enfim, uma gama de atividades.

As fotografias seguintes revelam alguns dos momentos de apresentações artísticas vivenciadas na escola.

Imagens 33, 34 e 35 – Desfile da Mini-Miss Aracoiaba, gincana cultural e música



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

As diversas expressões artísticas desenvolvidas no GVT simbolizavam a prática de uma aprendizagem significativa, na medida em que cada estudante participava da atividade como sujeito ativo do processo. Charlot (2013, p. 229) é de opinião que “não há educação se o educando não mobiliza a si mesmo, não faz uso de si mesmo como um recurso, isto é, não entra em atividade. Portanto, não há educação artística se a criança não faz arte”.

A arte é uma importante ferramenta de aprendizagem, de socialização, de reflexão. Sua realização na escola constitui não só uma possibilidade de expressar os sentimentos humanos, mas também um momento de confraternização entre os sujeitos da comunidade escolar. Os eventos culturais realizados nas escolas, em especial nas cidades do interior, são verdadeiros instrumentos de lazer para toda a comunidade local, pois mobiliza a população em torno do acontecimento. Transformam-se numa verdadeira celebração, numa festa.

Ainda referente à narrativa da professora Meiryvan, ela afirma que “a prática do Dr. Salomão transcendia o currículo”. Para Goodson (2012, p.22) “o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável”. Ou seja, a prática curricular cotidiana pode ser diferente do currículo prescrito. Isso não significa que seja algo negativo, pois pode representar a criatividade do docente em conduzir as propostas dos conteúdos curriculares, consideradas essenciais para a aprendizagem dos alunos em determinado nível de ensino.

Para a professora Meiryvan, essa transcendência proporcionada pelo professor Salomão significava ir além dos conteúdos escritos, pois ele falava de assuntos diversos, o

que tornava mais completa a formação das normalistas. Assim, todas as experiências educativas vivenciadas no GVT contribuíam, de forma efetiva, para a formação humana e para a atuação profissional.

A fala do professor Roberto esclarece que

acho que marcou muito a minha vida foi a parte do teatro, porque a didática teatralizada era boa e isso marcou muito. Porque eu era muito inibido. Datas comemorativas, as festividades da escola, tinham gincanas, saraus às sextas-feiras; a gente aproveitava e todo mudo participava (professor Roberto).

O professor Roberto é enfático em dizer que as práticas educativas desenvolvidas no GVT foram fundamentais para a sua formação docente, porque ele deixou de ser inibido. Ele também ressalta a existência do teatro, a celebração das datas comemorativas, os saraus como atividades artísticas e culturais que contavam com a participação de todos os alunos.

O sentimento do professor é de que, a partir do momento em que começou a estudar no GVT, teve outra visão de mundo, uma vez que antes ele trabalhava com música. De fato, a escola marcou a sua vida, pois realmente seguiu a profissão docente, atuando até os dias de hoje.

É interessante observar que as lembranças relatadas pelos professores revelam aquelas práticas educativas escolares que mais lhes marcaram, pois certamente foram elas as mais significativas para os seus processos formativos, uma vez que a memória é seletiva. Assim, embora não tenha sido comentado pelos professores, havia no GVT aulas de Educação física, ginástica, esportes, como atividades importantes para a formação dos cidadãos, porque instigavam o desenvolvimento corporal, a obediência às normas estabelecidas e a disciplina.

Nas fotografias seguintes é possível ver alguns momentos de realização das referidas atividades.

Imagens 36, 37 e 38 – Apresentações de Ballet e ginástica



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos (2018).

Todas as atividades artísticas, culturais e esportivas da escola eram consideradas como importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Através delas os alunos perdiam a inibição, trabalhavam em equipe, eram motivados a desempenhar bem o seu papel no teatro, dança, música, ginástica, desfile cívico, gincanas culturais, dentre outras. Certamente, participar dessas atividades poderia melhorar o rendimento escolar, porque o aluno se sentia sujeito do seu próprio processo de aprendizagem. No caso da formação docente, essas práticas eram essenciais porque motivavam aos futuros professores a também desenvolvê-las em suas salas de aula, embora se saiba que cada realidade escolar possui a sua singularidade.

Tendo em vista os tipos de práticas educativas escolares enumeradas pelos professores nesse tópico, é possível dizer que o GVT foi uma instituição muito dinâmica, uma escola viva, que não se limitava apenas à transmissão de conteúdos prontos e acabados. Portanto, embora houvesse a prática da “decoreba”, dos questionários que deveriam ser memorizados, dos conteúdos escritos no quadro negro, havia também o desenvolvimento de várias atividades lúdicas.

Ao analisar o conjunto dos relatos feitos pelos docentes sobre a formação e as práticas educativas do GVT, pode-se dizer que a formação docente levava em consideração a cobrança e a rigidez, próprias do período em que lá estudaram; as práticas educativas escolares constituíam-se em importantes ferramentas lúdicas de aprendizagem, contribuindo de forma significativa para a formação docente e para o exercício da profissão.

4.2.4 A contribuição do GVT para a vida e atuação profissional

A contribuição que uma escola deixa nas vidas de seus estudantes pode ser algo bastante significativo e inesquecível. Isso porque, em conformidade com os ensinamentos de Charlot (2013, p 190),

a função própria da escola é ensinar o que não pode ser aprendido por simples impregnação no meio de vida, vivência, imitação e precisa de um processo específico de ensino, consciente e voluntário; esse processo não transmite apenas informações, ele ensina ‘disciplinas’, ou seja, saberes sistematizados.

Portanto, a escola é por excelência o lugar da difusão de um saber sistematizado que, juntamente com outros saberes adquiridos na convivência cotidiana, produz conhecimento. Sendo assim, rememorar o que se viveu na escola é lembrar-se das aprendizagens adquiridas, das amizades construídas, do convívio diário com o conhecimento e com o outro, dos encontros e desencontros, da influência na escolha e exercício da profissão. Para os entrevistados, a contribuição deixada pelo GVT para as suas vidas e atuação profissional pode ser evidenciado nas falas que se seguem:

Ana Nascimento se refere à contribuição do GTV afirmando que

foi uma oportunidade do pobre estudar. Porque se não tivesse o colégio, o filho de um agricultor não teria se tornado doutor naquela época. Então, o GVT para mim simboliza a educação, principalmente de Aracoiaba, mas estendida também ao Maciço (professora Ana Nascimento).

Para a professora Ana Nascimento, a contribuição deixada pelo GVT foi possibilitar o acesso aos estudos para os menos favorecidos e abranger, não apenas Aracoiaba, mas toda a região do Maciço de Baturité. Nesse caso, a escola contribuiu de forma positiva para a melhoria da educação da região em muitos aspectos, em particular por se tornar uma instituição formadora de professores.

Embora ela não fale especificamente nesse item, sobre a contribuição da escola para o exercício da profissão docente, pelos depoimentos dos itens anteriores, deduz-se que a escola contribuiu, sim, para a sua prática docente. Em outros trechos da narrativa ela diz que,

o que aprendi para trabalhar na minha sala de aula, não aprendi no Curso de Pedagogia, não; já cheguei ao curso sabendo como trabalhar na sala de aula, porque tinha aprendido isso no Ginásio Virgílio Távora, com os meus professores (professora Ana Nascimento).

A professora Antonia acredita que a escola formava para a vida. Assim se expressa:

Na verdade, ela formava para a vida, se preocupava. Eu já tinha a tendência de ser professora e isso ficou mais claro para mim, mais reafirmado. E como tenho sete filhos, passo para eles também essa importância do estudo, da leitura. E hoje o valor é o saber. Ninguém tira de você. E isso acho que trouxe lá do Dr. Salomão. Ele tinha essa essência de estar à frente através do conhecimento, pois era o que realmente valia. E, aquilo, levei, botei no portfólio. Esse legado trouxe da minha Escola Normal. Eu amo aquela escola (professora Antonia).

Para a professora Antonia, o que ficou mais forte como herança da escola foi a ideia de uma formação para a vida, pois não se limitava apenas a ensinar como ser professora, mas como aplicar os ensinamentos na vida cotidiana. Nesse sentido, a professora deixa clara a sua admiração pelo Dr. Salomão, porque ele conseguia demonstrar a importância dos estudos, ensinamento que tentou transmitir para seus sete filhos. Assim, mesmo não falando explicitamente se a escola contribuiu para o exercício da profissão docente, ela afirma que a tendência para ser professora foi reafirmada pelo que conseguiu aprender na escola que diz amar. Sua fala externa o sentimento de amor pela instituição, porque foi lá que percebeu com maior clareza o valor do conhecimento como sendo fundamental para a vida de todo ser humano.

Dona Eugênia considera que foi “muito proveitoso o trabalho empreendido, visto que nós conhecemos o desempenho dos ex-alunos nos diferentes aspectos da vida, do campo profissional, pois se destacaram” (professora Eugênia).

A professora Eugênia destaca como contribuição do GVT, o desempenho profissional dos ex-alunos que lá estudaram. Como ela conhece muitos deles, especialmente os que moram ou moraram em Aracoíaba, observa que todos conseguiram trabalho e se destacaram em suas respectivas áreas de atuação. Ela compreende que isso se deve ao trabalho empreendido pela escola, que tentava incentivar e valorizar os alunos, reconhecendo o potencial de cada um e motivando-os a seguir a caminhada.

Um fragmento da fala da professora Conceição confirma o enunciado acima ao dizer que “quando eles realmente me descobriram dentro da escola, pela minha capacidade, me adotaram, e foi aí que as portas se abriram para mim” (professora Conceição). Com isso, se observa que a escola valorizava as potencialidades dos alunos, o que era visto por eles como algo positivo, sendo muitas vezes uma oportunidade de se engajarem no mundo do trabalho.

A professora Francinete assevera que “essa escola, para mim, me enriqueceu muito, porque de tudo quanto foi bom aprendi aqui, devo muito. Para mim, foi uma escola no Maciço de Baturité que deu tudo de bom” (professora Francinete).

A fala da professora Francinete se assemelha com a de Ana Nascimento ao reconhecer todo o seu aprendizado ocorrido dentro da instituição e o seu papel na região do Maciço de Baturité. De fato, a escola se destacou pela sua estrutura física, suas metodologias de ensino, os equipamentos lá existentes, o transporte escolar para os alunos dos lugares mais distantes de Aracoiaba, dentre outros aspectos. É nesse sentido que a professora afirma que “ela foi uma escola na região do Maciço de Baturité que deu tudo de bom”, ou seja, fez o melhor por seus alunos.

Para Conceição, em suas lembranças da escola ela diz que:

quase tudo que aprendi aqui hoje uso na minha sala, desde o meu comportamento em sala de aula até o meu tom de voz, que tento mais ou menos que equilibrar. Certo que o público de hoje é muito diferente de cinco, seis, dez anos atrás. Você já não consegue ser tão serena com os alunos de hoje; porque se for eles te acham incompetente; e se não for, você nem fica na sala (professora Conceição).

A professora Conceição destaca como contribuição do GVT a postura para atuar em sala de aula, referindo-se inclusive ao tom de voz como algo importante para conseguir disciplinar as turmas de alunos. Ela assevera que os alunos de hoje são diferentes em relação ao comportamento, pois já não respeitam os professores. Por isso, não dá para ser muito serena no falar, mas também não pode ser grosseira, é preciso ter equilíbrio. Esse tipo de postura ela diz ter herdado do GVT, que tinha o cuidado de ensinar os detalhes da postura docente.

Nesse sentido, recordo-me que durante a entrevista com a professora Eugênia, que foi professora das disciplinas de Didática e Estágio, ela comentou como o Dr. Salomão dava aulas, atentando para os detalhes da vida cotidiana. Assim ela se expressou:

Aqui, quando o Doutor dava aula, ele dava aulas de tantas coisas, como por exemplo: aquele filme Você é o que Você Come. Ele mandava fazer na aula prática uma mesa com todos os grupos de alimentos: proteínas, vitaminas e sais minerais, ensinava tudo isso. Outro dia se ele fosse mandar servir uma mesa era tudo de acordo com a etiqueta como a colocação dos talheres, os copos, a posição de servir, como conduzir uma bandeja, como colocar na mesa a louça para o café, como a asa da xícara deveria ser colocada da esquerda para a direita, tudo direitinho na maior etiqueta, tudo direitinho, como você deveria comer uma banana, até isso. Então, aqui ensinava de verdade na realidade o que era preciso. Olha ele dava aula até ensinando a escovação dos dentes, escovar a língua, o céu da boca. Ele levava pasta, escova, água, toalha para ensinar tudo isso. Ensinava as normalistas, elas não tinham que cuidar da higiene dos alunos, que era do infantil, do jardim da infância? Que de primeiro se chamava era jardim da infância, então tinha que saber trabalhar com os alunos desse jeito (professora Eugênia).

Com essas colocações é possível perceber que a escola se preocupava em trabalhar não apenas os conteúdos curriculares de forma teórica, mas outros tipos de ensinamentos

essenciais para o exercício da docência do 1º grau. Por isso, a professora Conceição se refere ao tom de voz como um modelo de postura docente que aprendeu no GVT, e tenta utilizar quase tudo que aprendeu na escola, em seus fazeres docentes.

Segundo a professora Cleofas o GVT influenciou

na minha escolha de profissão, na minha formação, porque você vive a sua vida quase toda dentro da escola. O legado da escola é muito grande, embora não seja muito visto, principalmente pela própria cidade não reconhecer isso. Porque acho que ele teve um papel fundamental na construção da identidade daquelas pessoas que passaram por lá. No meu caso, a minha identidade, o que sou hoje como professora, como respondo diante das situações, diante de um cargo de gestão. Até isso acredito quando estou dando aula me vejo é fazendo aquilo que os meus professores faziam, tomando aquela postura (professora Cleofas).

A professora Cleofas também destaca como contribuição do GVT, a sua postura em sala de aula, pois, pelo seu preparo na escola, ela reconhece que reproduz a postura de seus professores. De fato, esse é um fenômeno muito comum, acabamos exercendo nossa prática docente considerando as posturas dos docentes que tivemos em nossa formação escolar. Isso não significa uma reprodução literal, mas eles são como modelos ou espelhos que influenciam o nosso desenvolvimento como docente. No entanto, mesmo tentando se espelhar nos professores com quem estudamos, é importante considerar que cada professor é único e possui sua singularidade no exercício da docência.

Outro aspecto que a professora destaca é o fato de a escola não ter tido o reconhecimento merecido do povo de Aracoiaba, pela importância que ela teve, não só para o município, mas também para a região. A fala da professora expressa o sentimento que ela tem na atualidade, ao ver o GVT com suas portas fechadas; não houve por parte das autoridades locais o reconhecimento que aquele lugar já foi uma importante instituição de ensino e de formação de docentes na região. Na verdade, são poucos os que conhecem a história do GVT, tanto é assim que, mesmo sediando o Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba, este não é aberto ao público, o que é uma pena, pois lá existe um importante acervo sobre a história do município e da própria escola.

A fala de Dos Santos sinaliza que a escola foi uma “referência na formação profissional” (professora Dos Santos). Para ela a contribuição do GVT foi ter sido uma referência para a sua formação profissional, pois foi lá que estudou desde o curso ginásial, o Normal e Estudos Adicionais. Desse modo, todo o aprendizado, como estudante foi praticamente nessa escola. Portanto, são dela as lembranças mais significativas que influenciaram o seu desempenho profissional. Ela é uma professora que ainda está na ativa,

teve experiências como gestora escolar, técnica da Secretaria Municipal de Educação e docente do ensino superior. Vivenciou as profundas mudanças dos paradigmas educacionais, e questiona, severamente, o tipo de educação que acontece na atualidade, em que não se tem garantido a aprendizagem dos alunos.

Para a professora Helena, a contribuição da escola se traduz na formação para a vida, pois

para mim abriu a minha cabeça para tudo na vida. Os conhecimentos, provérbios que ele aplicava. Lembro-me muito que ele mandava a gente interpretar os provérbios e dizia: “quando você vir a barba do seu vizinho arder bote a sua de molho”. Tinha um provérbio muito parecido que dizia assim: “o melhor ataque é a defesa”. Olha ele era um filósofo. Para mim, aprendi a filosofia da vida com o Dr. Salomão e repasso (professora Helena).

A professora Helena se reporta a influência do GVT, destacando as aprendizagens para a sua vida como ser humano e professora. Para ela, os conhecimentos lá adquiridos abriram-lhe a cabeça, ou seja, o seu entendimento para a complexidade da vida. Por isso, ela destaca os aspectos filosóficos trabalhados na escola em forma de adágios carregados de grandes ensinamentos que tenta repassar aos demais.

A professora Meiryvan é enfática ao afirmar que,

a base da minha formação foi lá. A história da paixão pela educação, de acreditar mesmo, de não rotular por comportamento ao ver, mas tentar buscar o que aquela pessoa tem de melhor e aproveitar o potencial, isso na sala de aula é o que tem de mais importante. A paixão que tenho pelas letras também veio de lá. Foi muito linda aquela época. E aquela escola foi muito importante para mim, para todos que passaram por lá, independente de que época (professora Meiryvan).

Para a professora Meiryvan, a contribuição do GVT para sua vida vai desde a paixão pelas letras, como também, a habilidade de não julgar os seus atuais alunos pelas aparências. Para ela, é importante não rotular e identificar as potencialidades de cada um, como fazia o Dr. Salomão no GVT.

Ela certifica que a escola foi importante, não só para ela, mas para todos que por lá passaram nas mais diversas épocas. Disso, depreende-se que, sendo a instituição escolar um espaço de convívio social, aprendizagens, descobertas, ela é capaz de marcar a vida de seus estudantes ao tornar as experiências de aprendizagem em algo significativo, com aplicabilidade na vida cotidiana e no exercício profissional.

Para o professor Roberto, “a contribuição deixada pelo GVT é imensa, porque em toda escola que você andar aqui no Maciço de Baturité, os professores passaram por lá. Então, isso tem uma importância enorme” (professor Roberto).

Como a maioria dos professores, o professor Roberto destaca como contribuição do GVT, a sua importância na região do Maciço de Baturité, pois de fato, muitos dos professores que atuaram e ainda atuam na região foram alunos de lá.

Com isso conclui-se que a escola contribuiu efetivamente para a formação de docentes de 1º grau no Maciço de Baturité; e a herança por ela deixada está impregnada nas ações que cada professor(a) desenvolve no cotidiano das escolas de educação básica da região.

Pelas narrativas é possível perceber que o processo de formação docente, embora oscilando entre a precariedade e a eficácia, de acordo com as mudanças ocorridas no tempo, influencia na prática profissional. Isso porque, considerando-se as particularidades das salas de aula ou ambiente escolar onde cada docente irá atuar, as aprendizagens conseguidas durante os períodos dos processos formativos são indubitavelmente utilizadas no exercício profissional aliadas aos novos saberes adquiridos com a prática docente.

Portanto, a importância dos processos formativos de docentes reside na possibilidade de garantir aos futuros professores os saberes indispensáveis à prática, embora se saiba que só eles não sejam suficientes para a atuação em sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 247) assevera que “em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo”.

Pelos depoimentos expostos neste capítulo, é possível perceber que embora fazendo cursos de formação docente em nível médio, os professores se sentiam habilitados para atuar em suas respectivas áreas e etapas de escolaridade. O Curso Normal e Estudos Adicionais, mesmo com todas as transformações ocorridas ao longo da sua existência, foram de fundamental importância para garantir os conhecimentos especializados e formalizados preconizados pelo autor supracitado aos estudantes que os cursaram no GVT. De igual modo, a formação e as práticas educativas vivenciadas na escola possibilitaram aos estudantes uma *expertise* capaz de habilitá-los não apenas para o exercício da docência, mas também para outros aspectos de suas vidas pessoais. Assim a contribuição do GVT não se limitou apenas a promover uma formação para o exercício profissional das pessoas do município de Aracoíaba, mas também da região do Maciço de Baturité e demais lugares.

Portanto, o alcance de uma instituição escolar vai além das fronteiras geográficas, na medida em que os seus ensinamentos são capazes de deixar marcas na vida das pessoas,

influenciando suas escolhas e atuação na sociedade. No caso do GVT essas marcas são evidenciadas pelo quantitativo de professores lá formados que atuam na educação básica no município de Aracoíaba e na região do Maciço de Baturité.

5 CONCLUSÃO

“Quem não conhece a verdade busca por ela, e há muitas descobertas a serem feitas no caminho” (Jacques Rancière).

Uma investigação científica deve ser, antes de tudo, um compromisso ético com o objetivo de produzir um conhecimento o mais próximo possível da verdade dos fatos. Digo uma aproximação da verdade, porque compreendo como sendo a verdade o fato em si, imutável. O que se diz do fato configura-se numa interpretação e não exatamente na reprodução exata do que aconteceu.

As descobertas, feitas ao longo da caminhada, ratificaram em parte minhas hipóteses de investigação, mas algumas delas revelaram coisas além do que havia imaginado, e outras menos do que esperei. Mas, essa é a graça da construção do caminho, que é único para cada pesquisador, cujos resultados demonstram o que foi possível perceber da caminhada, desde o ponto inicial até a sua paragem. As evidências vistas na trajetória da pesquisa constituem apenas algumas facetas do fenômeno, reveladas no limite do meu olhar. Outros poderão observar mais detalhes, mas a sensação do cumprimento dos objetivos propostos me deu a alegria de acreditar que fui capaz de realizar a tarefa que me propus a fazer. Dentre esses objetivos destaco o objetivo geral que era compreender a história do GVT e sua contribuição para a formação de docentes do 1º grau na região do Maciço de Baturité, proposto com a intenção de responder a seguinte pergunta: de que modo a instituição cumpriu o seu papel de formadora de docentes?

Isso posto, partilho alguns dos resultados obtidos nessa investigação, a saber: ao realizar a presente pesquisa pude constatar que a história da educação é uma importante ferramenta para se compreender os mais variados acontecimentos que envolvem os fenômenos educativos. A literatura especializada da área me auxiliou a fazer uma conexão entre o que encontrei, enquanto elemento empírico do objeto de estudo, e o contexto sociohistórico e educacional no qual estava inserida a instituição de ensino pesquisada.

As memórias docentes desveladas nas narrativas de seus processos formativos me deram subsídios para, através dos dados teóricos e fontes documentais, confrontar os acontecimentos vivenciados no GVT. Através das narrativas docentes foi possível adentrar no universo da escola e conhecer, embora em parte, as ações desenvolvidas pelos sujeitos educacionais, assim como compreender que nem tudo é revelado. Há muitos detalhes que

ficam no subterrâneo do dia a dia da escola, cujas facetas só os seus testemunhos oculares as conhecem, pois a memória também é composta pelo que não é dito.

A escrita da história, nesse particular da história da educação, constitui uma maneira de se produzir conhecimento e preservar às memórias das experiências vividas pelos sujeitos históricos. Através da escrita se tem uma fonte de informação mais duradoura sobre os acontecimentos passados.

A pesquisa em educação pode ser uma forma de registrar as experiências educacionais vivenciadas pelos sujeitos que ainda não foram escritas, pois de fato há muitos acontecimentos que necessitam vir à superfície da história da educação precisando ser investigados. Assim, do conjunto de informações contidas na presente tese consegui identificar as seguintes evidências: o meu envolvimento como pesquisadora da temática facilitou a compreensão do fenômeno, tendo em vista a familiaridade com alguns aspectos trabalhados. Dentre esses aspectos destaco o tema da formação docente, o Curso Normal - já que também fui aluna desse curso; a minha atuação como docente e o conhecimento empírico sobre o município de Aracoiaba e a região do Maciço de Baturité. Além disso, o acesso e conhecimento com a maioria dos professores entrevistados foram de vital importância para recolher os dados de que necessitava para a produção da narrativa.

Constatei que as estratégias metodológicas utilizadas, tais como a revisão bibliográfica, entrevistas, fontes documentais e fotografias possibilitaram produzir um conjunto de evidências que favoreceu o conhecimento da instituição investigada e a sua contribuição para a formação de docentes do então 1º grau na região do Maciço de Baturité. A proposta de fazer uma confrontação das informações serviu para elucidar os acontecimentos ocorridos no GVT durante o período em que foquei a presente tese: o ano de 1958, com a criação da escola até a implementação da Reforma de 1º e 2º graus, instituída no ano de 1971, e suas implicações para a formação docente. Todavia, também abordei aspectos referentes ao período posterior a 1971, já que a escola só deixou de exercer as funções de ensino a partir do ano de 2004.

A síntese dos dados referentes ao município de Aracoiaba e à região do Maciço de Baturité foi útil para situar o contexto no qual a instituição estava inserida, e para perceber as mudanças ocorridas no tempo, bem como as atuais necessidades do município e da região, no que se refere não apenas à educação, mas aos demais aspectos sociológicos. Os referenciais teóricos utilizados, expostos ao longo do texto, também foram de grande importância para fundamentar minhas argumentações sobre a tese que defendi.

Referente à história do GVT, as informações colhidas evidenciaram, em seus respectivos tópicos, as seguintes constatações:

1) os fragmentos da história de vida do idealizador e fundador da instituição, Salomão Alves de Moura Brasil, revelaram que através de suas ações, como homem público e cidadão, ele conseguiu contribuir de forma significativa para a educação, não só do município de Aracoiaba, mas também da região do Maciço de Baturité.

Os desafios enfrentados por ele, e por sua família, para poder estudar forjou a vontade de querer transformar a sua realidade e, também, contribuir para a melhoria de Aracoiaba, considerada sua terra natal. Assim, a sua formação jesuítica e as suas experiências na área da educação como professor em diversos colégios de Fortaleza, diretor de escola em Jaguaribe, Superintendente do Ensino do Estado do Ceará para Assuntos Educacionais de Alto Nível, geraram uma *expertise* que lhe possibilitou idealizar e conseguir construir o GVT, atuando como diretor e professor da instituição.

Pelos seus amplos conhecimentos de uma formação geral e rebuscada, os estudantes, pais e demais sujeitos da comunidade escolar lhe viam com grande respeito e admiração. Seus escritos autobiográficos também contribuíram para a construção de uma imagem positiva perante a comunidade, imagem de um herói, daquele que sabe dizer sim aos desafios da vida.

Seu envolvimento político como vereador da cidade, se por um lado favorecia a aquisição de subvenções e outras parcerias com o poder público para a escola, por outro, influenciava de forma negativa o cotidiano da instituição, na medida em que não estava do lado da situação. Nesse caso, havia retaliações, tais como a retirada de professores municipais e estaduais que prestavam serviços ao GVT, a falta de repasse para merenda escolar e outros benefícios. Esse certamente foi um dos mais significativos pontos que contribuiu para o declínio e fechamento da escola.

2) Os detalhes sobre a trajetória histórica da escola revelaram a forma como estava legalmente reconhecida, por meio do seu Registro Federal Definitivo, para o ensino do 1º grau; a atuação de sua entidade mantenedora, a Associação dos Educadores de Aracoiaba, cujas funções estavam contidas em seu estatuto; a justificativa para o nome da escola; sua estrutura física, os equipamentos culturais existentes; as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, a expansão da escola na cidade de Aracoiaba e distritos, através da criação de creches e pré-escolas e dos anexos dos cursos ginásial e Normal.

Ao analisar todos os acontecimentos ocorridos no GTV, durante o período de sua existência, bem como o contexto que o envolveu, conclui que a escola se destacou na região tendo em vista o seu pioneirismo na oferta do ginásial na década de 1960, na cidade de

Aracoiaba, e depois a implementação do Curso Normal no ano de 1964 e dos Estudos Adicionais em 1974. A existência desses cursos a consolidou como instituição formadora de docentes de 1º grau, numa época em que os referidos cursos eram basicamente os únicos mais acessíveis para a formação de professores nas cidades do interior do estado do Ceará.

3) Quanto às etapas de ensino, constatei que as principais mudanças ocorridas foram motivadas, tanto pela legislação educacional em vigor nos diferentes períodos no decorrer da trajetória histórica da escola, como pelos elementos do contexto nacional, estadual e local. Assim, observei que o ensino de 1º grau foi o que teve uma maior quantidade de alunos durante o tempo em que a escola ofertou essa etapa de escolaridade, já que ao todo foram matriculados 18.493 (dezoito mil, quatrocentos e noventa e três), dos quais 1.385 (hum, mil, trezentos e oitenta e cinco) para o preparatório do Exame de Admissão.

Porém, apesar de a escola possuir um maior número de alunos do 1º grau, sua projeção maior na região se deu através da oferta do Curso Normal e Estudos Adicionais. Foram esses cursos que a tornaram mais conhecida e uma referência como instituição formadora de docentes.

Os 5.405 (cinco mil, quatrocentos e cinco) alunos matriculados nas três séries do Curso Normal e os 2.580 (dois mil, quinhentos e oitenta) dos Estudos Adicionais, que totalizam 7.985 (sete mil, novecentos e oitenta e cinco) alunos, é um número expressivo para um período em que se tem uma escassez de professores habilitados.

A década com o menor número de alunos matriculados no GVT foi a de 1960, porque a escola estava iniciando suas atividades de ensino. Destarte, a década de 1980 representou o seu apogeu, pois nela foi matriculado o maior número de alunos em todas as etapas de ensino lá oferecidas. Por sua vez, os anos 2000 marcaram o declínio e o fim das atividades de ensino da escola, quando se teve um número bastante reduzido de alunos.

No que se refere aos currículos, fossem do 1º grau ou do Curso Normal e Estudos Adicionais, a escola cumpria as determinações da legislação educacional em vigor nos diferentes períodos. Com isso, observam-se as modificações ocorridas, ora predominando as disciplinas da formação geral, no caso do Curso Normal e Estudos Adicionais, ora as disciplinas didáticas. Disso compreende-se que a precariedade da formação docente não é um fenômeno atual, mas que perdura desde longa data na história da educação brasileira.

4) No tocante ao fechamento da escola, dentre as possíveis causas estão o envolvimento político de seu fundador; as mudanças na legislação educacional; o processo de interiorização do ensino superior, a partir dos meados dos anos 2000; o fato de que grande parte dos professores do GVT só possuía quase a mesma etapa de escolaridade dos alunos,

pois era comum haver a permuta de trabalho para que os alunos continuassem estudando na escola quando não tinham condições de pagar as mensalidades.

Essas motivações revelaram que as instituições de ensino sofrem as consequências das transformações ocorridas no tempo. Por isso, nem todas conseguem sobreviver às intempéries, chegando a declinar e a fechar suas portas. Com isso, é preciso compreender a transitoriedade de cada coisa, porque tudo tem o seu momento certo de existir.

Os perfis docentes revelaram as várias dimensões da vida de cada professor entrevistado, tais como suas idades, local de nascimento, origem social, as experiências profissionais por eles vivenciadas e o processo de formação escolar. Eles evidenciaram as semelhanças das realidades vivenciadas por todos os professores porque, embora alguns deles fossem mais novos, viveram num contexto sociohistórico com características semelhantes, que os fizeram participar dos mesmos desafios, angústias e superações.

As narrativas docentes sobre seus processos formativos, também revelaram semelhanças nos itens em que elas foram estruturadas, quais sejam:

1) O ingresso na escola, de todos os professores entrevistados ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980, portanto, vivenciaram os momentos de início e apogeu da instituição. A maioria iniciou seus estudos no GVT quando eram ainda crianças ou adolescentes; o período em que ingressaram na escola foi de significativas mudanças na história da educação brasileira, seja em relação à legislação educacional, às políticas educacionais, à expansão do ensino, entre outros fenômenos.

2) O Curso Normal e os Estudos Adicionais eram considerados por eles como sendo eficazes para a formação de professores de 1º grau naquele momento; os entrevistados apontaram as características positivas do Curso Normal e Estudos Adicionais, sem questionar as fragilidades dos referidos cursos; as mudanças no cenário educacional brasileiro colaboraram para as mudanças e extinção do Curso Normal em nível médio, de modo particular a legislação educacional. Nesse particular destaco a Lei nº 5.692/71, que transformou o Curso Normal em apenas uma Habilitação Específica para o Magistério com todas as implicações que essa determinação provocou. Finalmente, a Lei nº 9.394/96, que ao preconizar que a formação de professores para a educação básica deveria ser feita em nível superior, motivou a procura de cursos desse nível, deixando de haver demanda de alunos para o Curso Normal em nível médio.

3) A formação vivenciada no GVT levava em consideração a cobrança e a rigidez, próprias do período em que lá estudaram; as práticas educativas escolares constituíam-se em importantes ferramentas lúdicas de aprendizagem, contribuindo de forma significativa para a

formação docente e para o exercício da profissão; as lembranças relatadas pelos professores revelaram aquelas práticas educativas escolares que mais lhes marcaram pois, certamente, foram elas as mais significativas para os seus processos formativos; o GVT foi uma instituição muito dinâmica, uma escola viva, que não se limitava apenas à transmissão de conteúdos prontos e acabados. Portanto, embora houvesse a prática da “decoreba”, dos questionários que deveriam ser memorizados, dos conteúdos escritos no quadro negro, havia também o desenvolvimento de várias atividades lúdicas.

4) A contribuição do GVT, para a vida e atuação profissional dos docentes que lá estudaram, pode ser visto na formação do caráter de cada docente, portanto, na formação humana por eles comentada; a escola contribuiu efetivamente para a formação de docentes de 1º grau no Maciço de Baturité, pois a herança por ela deixada está impregnada nas ações que cada professor(a) desenvolve hoje no cotidiano escolar das escolas de educação básica do município de Aracoiaba e da região do Maciço de Baturité.

No cômputo da presente investigação, confirmei a tese por mim defendida de que o GVT contribuiu para a formação de professores de Aracoiaba e da região do Maciço de Baturité, tendo em vista o seu pioneirismo e suas práticas educativas, dentre outros aspectos. O antigo Curso Normal e os Estudos Adicionais eram considerados pelos professores como sendo eficazes. Observei que o processo de formação docente, embora oscilando entre a precariedade e a eficácia, de acordo com as mudanças ocorridas no tempo, influencia na prática profissional.

Ficou também como aprendizagem a importância do compromisso, da ética e da lisura que cada pesquisador deve ter com seu objeto de estudo. Isso porque ele se transforma num tipo de conhecimento, que deve ser expandido e apresentado ao público com fidedignidade às descobertas encontradas no caminho.

Outra lição apreendida foi a de que cada pesquisador acaba repassando para a sua narrativa as características do seu estilo pessoal, da sua forma de ver o mundo. Por isso, cada investigação revela apenas um determinado tipo de olhar, outros deverão ver de forma diferente. O importante mesmo é a sensação do dever cumprido. Cada pesquisa acadêmica tem as suas limitações que poderão ser dirimidas em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Em busca da historicidade das práticas escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; et. al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARACOIABA. Município de. Secretaria Municipal de Educação. **Dados do censo escolar**. Aracoiaba, 2017.

ARACOIABA. Município de. Secretaria Municipal de Educação. **Estatutos da Associação dos Educadores de Aracoiaba**. Aracoiaba, 1958.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Maria das Graças de, ARAÚJO, Francisco Evandro de; MATOS, Kamila de Alencar. Ações educacionais no Maciço de Baturité na seca de 1958: a fundação do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora de Aracoiaba e suas práticas educativas. *In*: SILVA JÚNIOR, Roberto; SILVA, Dogival Alencar da. (Orgs.). **História, políticas públicas e educação**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

ARAÚJO, Maria das Graças de; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. Ginásio Virgílio Távora: atuação no período da ditadura militar. *In*: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E GEOPOLÍTICA NO CONTEXTO DO PÓS-64. ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, XIII. ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. III. SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS. III. 2014., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2014.

ARAÚJO, Maria das Graças de. **Trajetória de formação e profissionalização de professoras leigas do município de Itapiúna/CE**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ARAÚJO, Maria de Fátima Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz: ideal de formação nas escolas normais rurais do Ceará (1930-1960)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **A tradicional escola normal cearense chega ao bairro de Fátima: formação das primeiras professoras primárias (1958-1960)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. **Escola normal cearense em foco: perspectiva histórica e da prática docente no estágio supervisionado**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. À guisa de um inventário sobre as escolas normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835-1960). *In*: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Luiz Soares. Ananias Arruda. *In*: ARRUDA, Miguel Edgy Távora et.al. Os Arrudas de Baturité. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, 1978. Disponível: <<https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev.../1978-OsArrudasdeBaturite>>. Acesso: 21/08/17.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história: os paradigmas revolucionários**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Roque Spencer Maciel. Fundamentos e objetivos do ensino de 1º e 2º graus. *In*: BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 21. ed. São Paulo, Enio Matheus Guazzelli & CIA. LTDA, 1991.

BARROSO, Marta Feijó; MANDARINO, Mônica. **Documento reorientação curricular curso normal**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/krigues/reorientao-curricular-curso-normal>> . Acesso: 23/11/2015.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou o ensino profissional obrigatório em 1971**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso: 25/08/17.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável: território cidadania do Maciço de Baturité**. Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 6 de fev. 2006.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso: 25/01/2018.

BRASIL. Parecer nº 01/99. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12860-formacao-em-nivel-medio-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso: 09/01/2018.

BRASIL. Parecer nº 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de Nov.1999. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0610-0618_c.pdf>. Acesso: 15/03/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso: 30/08/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília/DF, de 20 de dez. de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso: 31/08/2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 28, de 25 de maio de 2000. 26.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Lei nº 7.044/1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília/DF 19 de out. de 1982. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 30/08/2017.

BRASIL. Parecer nº 346/72. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 de abril de 1972. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso: 28/08/2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692/71. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília/DF, 11 de ago. de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25/08/17.

BRASIL. Lei nº 4.024/1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 27 de dez. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso: 28/08/17.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: < www.soleis.adv.br > Acesso: 28/08/2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 11/10/2017.

BRASIL, Kleber. GVT – Dr. Salomão Alves de Moura Brasil “papa da educação do Maciço de Baturité. In: BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premium, V. II, 2012.

BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premium, V.I, V.II, 2012.

BRASIL, Salomão Alves de Moura. **O menino que disse sim**. Fortaleza: Premium, 2008.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, política e perspectivas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011.

CAMPÊLO, Kátia Malena. **CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério): homoerotismo, (in) disciplina e panoptismo – histórias de vida de jovens normalistas em regime integral no Instituto de Educação do Ceará (1992-1995)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações sobre o ensino de história da educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970.

CEARÁ. Secretaria da Educação do. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Estatística da educação no Ceará – 2007 a 2016**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 18/08/2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do. **Projeto Ceará: Diagnóstico Educação**. Fortaleza, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo, Saraiva, 1980.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Ocleciano de Souza. **Coronel cristão: a trajetória de Anais Arruda na fé e na política**. 2007. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

DIAS, José Augusto. Sistema escolar brasileiro. *In*: BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 21. ed. São Paulo, Enio Matheus Guazzelli & CIA. LTDA, 1991.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. São Paulo: Editora Presença, 1997.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Câmara. Ingresso ao ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970). COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA. VII, 2012. Florianópolis. **Anais...** Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FEREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2006.

FERRER, Silvaniza Maria Vieira. **A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) e o entusiasmo pela educação ginásial no Ceará no período de 1958 a 1963**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da escola normal a habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, José Cerchi et. al. (orgs.). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, M.P. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo (68) 70-80, 1989.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. A memória de professores e as possibilidades na escrita da história da educação. *In*: RODRIGUES, Rui Martinho. et. al. (orgs.). **História da educação: teorias, métodos e fontes**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. Os centros cívicos escolares e o seu aparato legal (1971-1986). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. VII., 20-23 maio 2013., Cuiabá, MT. **Anais...** Cuiabá, MT. 2013. Disponível em: <sbhe.org.br/.../OS%20CENTROS%20CIVICOS%20ESCOLARES%20E%20O%20SE...> Acesso: 19/02/18.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010. Município de Aracoiaba/CE**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aracoiaba/panorama>> Acesso: 25/01/2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 1960 – Ceará - VII Recenseamento Geral do Brasil**. Série Regional, Volume I, Tomo IV. 1960. Disponível em: memoria.org.br/pub/.../censodem1960rvol1t4/censodem1960rvol1t4.pdf. Acesso: 25/01/2018.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA ECONÔMICA. **Perfil Básico Municipal de Aracoiaba - 2016**. Fortaleza, 2016. Disponível em: <www.ipece.gov.br>. Acesso: 17/06/2017.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA ECONÔMICA. **As regiões de planejamento do estado do Ceará – 2015**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <www.ipece.gov.br>. Acesso: 17/06/2017.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. As trilhas opcionais nos caminhos da história. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (org.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** n° 1, jan/jun, 2001.

KOLYNIAC FILHO, Carol. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em Educação Física. *In*: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, V. 1996, São Paulo. **Palestra...** Motriz, volume 2, número 2, dezembro 1996, p. 111-115.

LEAL, Vinícius Barros. **História de Baturité: época colonial**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1981.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n° 107, p. 187-206, julho/1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A reforma lei 5692/71 e seus reflexos na educação cearense**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MACMILLAN, Margaret. **Usos e abusos da história**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MATOS, Rose Mary Santana. O museu histórico e cultural de Aracoiaba. *In*: BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premius, V. II, 2012.

MATOS, Rose Mary Santana. O observatório astronômico Moura Brasil. *In*: BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premius, V. II, 2012.

MARTINS, Elcimar Simão; ARAÚJO, Maria das Graças de Araújo; LEITE, Maria Cleide Ribeiro. Salomão Alves de Moura Brasil: a trajetória de um educador. *In*: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula et. al. (orgs.). **Cultura, educação, espaço e tempo**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001 Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso: 30/01/018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MONTENEGRO, João Alfredo. A educação na historiografia cearense. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza, 2002.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. 2. ed. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NAGORO, Arnaldo. **Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et. al. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NOGUEIRA, Ricardo Willes Pinheiro. A construção do “menino que disse sim”: memórias e narrativas autobiográficas em Salomão Alves. **Esripturas – Revista Eletrônica de História da Universidade de Pernambuco**, Petronina, PE, v. 1, n. 1, p. 127-144, 2017.

NOGUEIRA, Ricardo Willes Pinheiro. **Memórias e narrativas (auto)biográficas: construções de si em Salomão Alves de Moura Brasil – Aracoiaba-Ceará (1990-2013)**. 2016. Dissertação (Mestrado em História - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

NOGUEIRA, Ricardo Willes Pinheiro. Historiadores de si: memória e narrativa autobiográfica. **Revista Sobre Ontens**, 2016.

NOGUEIRA, Ricardo Willes Pinheiro. Escrita de si, memória dos outros: narrativa autobiográfica em Salomão Alves de Moura Brasil. **Embormal – Revista Eletrônica da Associação Nacional de História**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 160-188, jan/jun, 2014.

NOGUEIRA, Ricardo Willes Pinheiro. A construção do papa da educação do Maciço de Baturité (1990-2012). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII, 2013., Natal. **Anais...** Natal, RN, 2013.

NOGUEIRA, Ricardo Willes Pinheiro. Memória educacional aracoiabense 1958-1968. *In*: BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premius, V. II, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUNES, Clarice. **Ensino normal: formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NUNES, Clarice. O “velho” e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, maio-ago., 2000.

NUNES, Ruy Afonso da Consta. Noções sobre a história da escola média. *In*: BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. 21. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli & CIA. LTDA, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PINTO, Diana Couto. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? *In*: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Inep 70 anos, v. 1, 2008.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Luis Távora Furtado. A formação docente no Brasil. *In*: RIBEIRO, Luis Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RODRIGUES, Rui Martinho. Apresentação. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza et al (org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

RODRIGUES, Rui Martinho; XAVIER, Antonio Roberto. Educação, Desvio e Crime. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza et al (org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: Como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Princípios fundamentais da formação de professores de escolas de 1º e 2º graus. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 9, n. 12, jul./dez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP., v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: ARAÚJO, José Carlos de Souza; Freitas; Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Coleção docência em formação. *In*: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Maria da Conceição Farias da. **O curso normal de 1º ciclo em Assu/RN (1951-1971)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. **A escola normal do Ceará nos anos de 1930-1950: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das reformas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. Escola Normal do Ceará: impasses de criação e a tônica reformista. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. IV, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, RS: Unisinos, 2008.

SOUSA, Elieusa da Silva. O mestre Elias e a construção do GVT. *In*: BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaíba, histórias em retalhos**. Fortaleza: Premium, 2012. v. II.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A regulamentação do trabalho docente no estado do Ceará na interface público/privado (1942-1962)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa. (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafio para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUSA, J. Moreira de. **Sistema educacional cearense**. MEC-INEP- Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, s/d.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2104.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, p.61-88, Mai/jun/jul/ago, 2000.

TESSER, Ozir. Reflexões sobre a formação do educador. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 9., jan/jun, 1985.

TOURTIER- BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TUCHMAN, Barbara. **A prática da história**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1991.

VALDUGA, Denise Arina Francisco. **Processo de formação docente de professoras leigas de creches comunitárias**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VASCONCELOS, JOSÉ Gerardo. A filha de Mnemósine: memória e esquecimento na educação. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo; SILVA, Samara Mendes Araujo; SANTOS, Raimundo Nonato Lima dos. (orgs.). **Labirintos de Clio: práticas de pesquisa em história**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche; MEDEIROS, Willana Nogueira. **Educação e território: subsídios ao planejamento de políticas municipais na região do Maciço de Baturité, Ceará**. Fortaleza, Liber Livro, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4.ed. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1970.