

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ROZA MARIA SOARES DA SILVA

**O CURSO NORMAL DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA NAS
REPRESENTAÇÕES MEMORIAIS DAS NORMALISTAS EGRESSAS (1985 A 2004)**

SÃO LEOPOLDO

2021

ROZA MARIA SOARES DA SILVA

**O CURSO NORMAL DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA NAS
REPRESENTAÇÕES MEMORIAIS DAS NORMALISTAS EGRESSAS (1985 A 2004)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio Witt.

São Leopoldo

2021

**O CURSO NORMAL DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA NAS
REPRESENTAÇÕES MEMORIAIS DAS NORMALISTAS EGRESSAS (1985 A 2004)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em História.

Aprovada em ____/____/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antonio Witt

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
(Orientador)

Prof. Dr. Jairo Henrique Rogge

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
(Arguidor)

Prof^a. Dr^a Ilma Maria de Oliveira Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)
(Arguidora)

Prof. Dr. Rodrigo Luís dos Santos

(Instituto Histórico de São Leopoldo)
(Arguidor)

Prof^a. Dr^a Aparecida de Lara Lopes Dias

Faculdade de Educação Santa Terezinha-FEST

(Arguidora)

Silva, Roza Maria Soares da

O Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha nas representações
memoriais das normalistas egressas (1985 a 2004). / Roza Maria Soares da Silva.
– São Leopoldo, 2021.

156f.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – (UNISINOS)
Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo –BR – RS, 2021.

1. Professor - Formação – Imperatriz – História – Tese. 2. Curso Normal
– Escola Graça Aranha – Imperatriz – Tese. 3. Egressas – Memórias e
Representações – Imperatriz – Tese. I. Título.

CDU 37.013.31(812.1)

“O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História, nela por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de objeto” (FREIRE, 1997, p. 119).

AGRADECIMENTOS

Ao eterno Deus, Autor e Senhor da minha vida, pelas bênçãos concedidas, em especial, por ter nascida no Nordeste do Brasil na terra seca do estado do Piauí, motivo de orgulho e de fortalecimento para as intempéries da vida.

Aos meus pais (in memoriam), por lutarem para que nenhum de seus filhos fosse analfabeto e por ter nos ensinado a respeitar o ser humano e toda a natureza.

Ao Manoel, meu esposo de 45 anos, namorado de 50 anos, pela compreensão, dedicação, companheirismo durante esta e outras caminhadas.

Aos meus filhos, amores da minha vida: Magnanny, Fernando, Marcos, Marcianny, Geovannya e Gilvannya, por me dar forças para lutar...

Aos meus netos: Vitória, João Manoel, Manoel Neto, Rosa Emanuela, Enzo Emanuel, Helena Emanuela, Ana Clara, Keven, Maria Fernanda, Joaquim, Alice Simirame, Nereu Ângelo e Miguel Emanuel, por serem a continuação de minha história.

Aos meus genros e nora pela presença companheira de todos os dias.

Aos meus irmãos, Venâncio, Gregório, Maria do Rosário, Ivanice e Maria do Livramento por todo cuidado e carinho dedicado aos meus filhos em todos os momentos.

Aos amigos Kleber, Ilma e Aparecida de Lara (Cida), como chamo carinhosamente, pela partilha de experiência, pelo companheirismo, respeito e mediação dos seus conhecimentos ao longo dessa e de outras jornadas.

À Gestão, professores e funcionários do Centro de Ensino Graça Aranha, lócus da pesquisa pela amizade e pelos encontros, minha eterna gratidão.

Às interlocutoras da pesquisa, pela acolhida, por compartilhar as lembranças que serviram de base para este estudo e pela amizade construída, muito obrigada.

Aos meus colegas da turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Unisinos, pela convivência, respeito e carinho durante o nosso caminhar.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, pela confiança na Faculdade de Educação Santa Terezinha-FEST e por acreditar no seu corpo administrativo. E a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em História, pela dedicação, empenho e respeito que nos dispensaram durante todo Curso.

Em especial, à professora Capovilla – Capô – (in memoriam), pelas orientações, pelos encontros indispensáveis para construção deste estudo, minha eterna gratidão. Sua lembrança, seu carinho e seu respeito se eternizarão na minha memória.

Dedico esse estudo aos meus pais
Raimundo Soares da Silva e Vicência
Soares da Silva (in memoriam).

RESUMO

Nesta pesquisa, analisam-se as representações memoriais que as normalistas, egressas do Curso Normal do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, têm sobre a escola e o seu papel na cidade de Imperatriz e na região Tocantina. Utiliza-se, como marco temporal, o final do século XX e início do século XXI. Assim, considera-se estar fundamentada na história do tempo presente, a qual traz para discussão as nuances do Curso Normal. Curso esse que no seu desenvolvimento sob construir especificidade própria, de acordo com as necessidades provenientes de um município maranhense em pleno crescimento econômico. A presente investigação ancora-se nas representações memoriais das egressas, as quais descortinam elementos importantes que vão ao encontro de autores que reconhecem que toda instituição escolar pública, em sua composição, conserva uma organização e estrutura de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases Nacional, em vigor, mas que, também, mantém uma vinculação com a sociedade mais ampla na qual está inserida. Nesse movimento, considera-se que as interações e as trocas culturais que aconteceram no Curso Normal do Graça Aranha, traduzidas na teoria e na prática, foram a base de formação pedagógica para que as egressas se tornassem profissionais da educação e se constituíssem sujeitos na tessitura entre a escola e a sociedade. As fontes escritas e as orais contribuíram para emergir a história não apenas do Curso Normal, mas, também, das questões sociais as quais apontaram para a confirmação da tese de que o curso, em questão, oferecido pelo Centro de Ensino Graça Aranha, teve um importante papel no desenvolvimento do Projeto Político Educacional da Região Tocantina especificamente no que tange à formação de professores primários.

Palavras-chave: Curso Normal. Memórias e representações. Formação pedagógica.

ABSTRACT

In this research, we analyze the memorial representations that the teaching students, graduates of the Normal Course at the Graça Aranha High School Teaching Center, have about the school and its role in the city of Imperatriz and in the region of Tocantina. The end of the 20th century and the beginning of the 21st century are used as a time frame. Thus, it is considered to be based on the history of the present time, which brings to discussion the nuances of the Normal Course. A course that in its development under its own specificity, according to the needs arising from a municipality in Maranhão in full economic growth. The present investigation is anchored in the memorial representations of the graduates, which reveal important elements that meet authors who recognize that every public school institution, in its composition, maintains an organization and structure in accordance with the National Guidelines and Bases Law, in force, but which also maintains a link with the broader society in which it operates. In this movement, it is considered that the interactions and cultural exchanges that took place in the Graça Aranha Normal Course, translated into theory and practice, were the basis of pedagogical training so that the graduates became education professionals and became subjects in the fabric between school and society. Written and oral sources contributed to emerge the story not only of the Normal Course, but also of social issues which pointed to the confirmation of the thesis that the course in question, offered by the Graça Aranha Teaching Center, had an important role in the development of the Political Educational Project of the Tocantins Region, specifically with regard to the training of primary teachers.

Keywords: Normal Course. Memories and representations. Pedagogical training.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 Estado do Maranhão e o Centro de Ensino “Graça Aranha” - CEGA	15
Mapa 2 Localização do Centro de Ensino “Graça Aranha”	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Decreto de criação do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha.....	51
Figura 2 Autorização Prévia (1978)	73
Figura 3 Resolução nº 19/1975 (CEE)	77
Figura 4 Resolução que habilita o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série) no CEGA.....	83
Figura 5 Inserção dos estudos adicionais, de formação pedagógica	84
Figura 6 Histórico escolar = disciplinas e carga horária de 1989 a 1991	107
Figura 7 Regimento Interno do Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (1999).....	118
Figura 8 Disciplinas curriculares do Curso Normal do Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (2004).....	123

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 Professorado maranhense em 1958	50
Quadro 2 Crescimento demográfico de Imperatriz entre 1950 e 1980.....	59
Quadro 3 Crescimento demográfico de Imperatriz entre 1991 e 2010.....	60
Quadro 4 Situação do magistério público primário entre 1957 e 1960	68
Quadro 5 Profissionais do magistério nomeados para o Centro de Ensino de 2º Grau “Graça Aranha”.....	75
Quadro 6 Evolução da População Total e Percentual da População Urbana e Rural de Imperatriz-MA (1970-1980)	126
Quadro 7 Matrícula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa no ano de 2005 no município de Imperatriz - MA	128

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1 Rua 15 de Novembro (1924).....	17
Fotografia 2 Avenida Getúlio Vargas no início dos anos 1980, Imperatriz/MA	19
Fotografia 3 Reivindicação de normalistas do CEGA por um Magistério renovado	53
Fotografia 4 Mercado Municipal Bom Jesus - Imperatriz (MA), início dos anos 1960.....	59
Fotografia 5 Predomínio de mulheres na turma de normalista da CEGA década de 1980	89
Fotografia 6 Primeira turma do ensino Normal Regional de Imperatriz (1960)	93
Fotografia 7 Composição da turma do Normal do CEGA (1985).....	94
Fotografia 8 Semana do Magistério do CEGA, 1987.....	104
Fotografia 9 Momentos cívicos do GEGA, 1989	105
Fotografia 10 Concludentes do curso Normal do CEGA	114
Fotografia 11 Formatura da egressa do CEGA no curso de Pedagogia da UFMA (1999)	130
Fotografia 12 Professora da última turma do Magistério do CEGA (2000)	132

LISTA DE SIGLAS

CEGA – Centro de Ensino Graça Aranha

UREI – Unidade Regional de Educação em Imperatriz

PAFOR – Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores

PROFEBPAR – Programa de Formação de Professores da Educação Básica

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

CEE – Conselho Estadual de Educação do Maranhão

SEEDUC – Secretária de Educação do Estado

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da educação

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

ELETRONORTE – Centrais Elétricas do Norte

ALUMAR – Consórcio de Alumínio do Maranhão S.A.

PGC – Programa Grande Carajás

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEFAMs – Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

FEST – Faculdade de Educação Santa Terezinha

IES – Instituto de Ensino Superior

UNISINOS – Universidade do Vale do Rios dos Sinos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ESCOLA NORMAL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO, ECONÔMICO, SOCIAL E POLÍTICO.....	32
2.1 Escola Normal: tessitura da formação inicial dos normalistas.....	32
2.2 Formação de normalistas: os percalços e os avanços a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	36
2.3 Normalistas no Maranhão: práticas e representações.....	43
3 HISTÓRIA DO CENTRO DE ENSINO DE 2º GRAU GRAÇA ARANHA EM IMPERATRIZ NO PERÍODO 1978 A 2004.....	55
3.1 Contexto histórico, econômico e político de Imperatriz e o desenvolvimento da região Tocantina.....	55
3.2 Crescimento econômico versus política educacional: ranços e avanços da realidade maranhense.....	65
3.2.1 Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha – tempo, contexto e legislação	72
3.2.2 “Graça Aranha”: homenagem ao intelectual Maranhense.....	79
3.3 A primeira Escola Normal da Rede Pública Estadual de Imperatriz e suas transformações legais.....	80
4 AS NORMALISTAS E AS REPRESENTAÇÕES MEMORIAIS DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA.....	88
4.1 As influências políticas ideológicas do Curso Normal do CEGA.....	91
4.2 As práticas pedagógicas dos professores, as relações professor/aluno/aluno e o Estágio Curricular Supervisionado	98
5 A LEI 9.394/1996 E A INTERFACE COM A LEI 5.692/1971: AVANÇOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DO CEGA.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE.....	151
ANEXOS.....	152

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste estudo é analisar as representações memoriais que as normalistas, egressas do Curso Normal do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha (CEGA), têm sobre a escola e seu papel na cidade e na região. A relevância recai pelo fato de essa ser a única instituição pública na cidade de Imperatriz no Maranhão a oferecer o Curso de Magistério na modalidade Normal no início da década de 1980, quando todo o Brasil buscava a modernização da sociedade (Mapa 1).

Mapa 1: Estado do Maranhão e o Centro de Ensino de 2º Grau “Graça Aranha”



Fonte: Adaptado pela autora.

O CEGA está localizado na cidade de Imperatriz. Cidade essa que teve sua fundação em 16 de julho de 1852. O marco histórico aponta que Frei Manoel Procópio do Coração de Maria, acompanhando a expedição como capelão partiu do porto de Belém-PA para o Maranhão pela via fluvial do rio Tocantins, aportando as margens desse rio. Assim, é atribuindo a esse frei o título de fundador do povoado o qual nomeou, a princípio, de Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins. Após quatro anos, em 27 de agosto de 1856, por meio da Lei n.º 398 foi criada a Vila Nova de Imperatriz, em homenagem à imperatriz Tereza Cristina.

Dados primários sobre a educação de Imperatriz, encontramos na obra de César Augusto Marques¹ (1970), os quais dão o parecer de que foi o Padre Elias da Costa Moraes² o responsável “pela criação das primeiras letras para que, assim, pudesse ter êxito a missão religiosa na região. Sendo ele mesmo o primeiro professor a ser custeado pelo governo da província em 1869” (idem, p.570).

Dois anos depois, após ser aprovado em concurso, Agostinho José da Costa Cururuca se tornou o primeiro professor do Estado do Maranhão, sendo ele designado a exercer a docência na Vila Nova de Imperatriz e permanecer aqui até 1875.

A segunda escola foi criada no ano de 1903, denominada de Externato Benedito Leite. Esta era uma escola particular mantida pelo Estado. Igualmente a primeira escola era destinada as primeiras letras. Tanto em uma como na outra, estudavam os filhos de fazendeiros e daqueles como poder político na região.

Em relação às fontes sobre a primeira normalista a iniciar suas atividades como professora em Imperatriz, destacamos os estudos acadêmicos de Mariléia dos Santos Cruz e de Pâmela D. C. dos Santos, as quais indicam que Elisa Moreira Ferraz foi nomeada pelo Estado, em caráter provisório e, em “1915 iniciou seu exercício na escola mista criada em 1914” (CRUZ; ANJOS, 2012, p.42).

Dez anos mais tarde, quando a Vila Nova de Imperatriz já contava com 70 anos de fundação, precisamente em 22 de abril de 1924, o governo Godofredo Viana³ firmou, por meio

¹ Obra essa intitulada de Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão, na qual traz elementos históricos como as missões religiosas, povoação e, entre muitas relíquias, as primeiras escolas de Imperatriz quando ainda se se categorizava como vila.

² Será ele também o primeiro professor a lecionar à custa do governo provincial, em 1869, na qualidade de professor interino, quando após a realização de três concursos e respectivas nomeações vitalícias, permanece vaga a cadeira de primeiras letras para o sexo masculino da vila (CRUZ; ANJO, 2012).

³ O cargo que hoje corresponde a de governador, no ano de 1924, era de presidente do Estado do Maranhão.

de um ato oficial (Lei n.º 1.179), a posição de cidade aquela, que até então, era considerada uma vila (FRANKLIN, 2008).

Contudo, a cidade que levava o nome de princesa não se desenvolvia. E, até meados do século XX, Imperatriz era considerada uma cidade isolada, sendo conhecida como a Sibéria Maranhense. Essa realidade era atribuída à distância geográfica e à política da sua capital São Luís. Nesse tempo, a cidade apresentava um lento crescimento econômico e populacional e permaneceu assim por um período extremamente longo (Fotografia 1).

Fotografia 1: Rua 15 de novembro (1924)



Fonte: Museu Virtual de Imperatriz.

A rua 15 de Novembro (1924), em destaque na imagem, leva o título da primeira rua de Imperatriz. Nela, com meia dúzia de casas, funcionava a moradia dos primeiros imperatrizenses, importantes comércios da época e a Igreja Santa Teresa, a qual tem como Padroeira e cofundadora Santa Teresa D'Ávila, santa, essa, cuja imagem foi trazida pelo Frei Manoel Procópio no período da fundação desta, que mais tarde foi considerada a “princesinha do Tocantins”.

Os anos subsequentes não foram considerados promissores para o desenvolvimento de Imperatriz. O período de 1930 a 1935, por sua vez, foi bastante conturbado para o Estado do Maranhão, pois, além de abranger o regime de Intervenção Federal (1930 a 1934), consequente da Revolução que culminou com o governo provisório de Getúlio Vargas, se concretizou por uma intensa mudança dos representantes da administração estadual.

Mas podemos apontar que, no início do ano de 1935, o então prefeito Martiniano Miranda criou, por meio do Decreto nº 2 de 13 de abril de 1935, a primeira escola pública municipal de Imperatriz, a qual foi denominada de Escola Mista Municipal Humberto de Campo⁴ em homenagem a um escritor maranhense. A primeira escola do município de Imperatriz era uma escola mista primária, sob forte apelo dos fazendeiros, uma vez que se faz necessária devido à crescente demanda de estudantes que havia na região (FRANKLIN, 2004).

Décadas depois, devido principalmente à construção da rodovia Belém-Brasília, que se deu 1960, Imperatriz experimentou um acelerado surto de desenvolvimento, principalmente no início da década de 1980 (Assunto a ser tratado no II capítulo).

Nos períodos que se seguem e pela eminência da aclamação, principalmente do seguimento da classe média alta, para a abertura de escolas primárias, aconteceu de Dom Cesário Alexandre Minali e da Superiora Geral, Madre Josefa Maria, encabeçarem a criação da primeira Escola Normal Regional para que atendesse cidade e região (SILVA; CASTRO 2004).

Fazendo um recorte temporal de 1930 a 1960, no cenário de Imperatriz, no que condiz a atuação de normalistas docentes, além da mencionada Elisa Moreira Ferraz, destacamos: Dilucina Pereira (1938), Alair Pinto França (1939), Zeferina Gomes (1951), Maria Martins Jorge (1953), Alzira Herênio Medlig (1953) (BARROS, 1996).

Assim, historicamente, foi criado, no dia 15 de agosto de 1960, o primeiro curso de Formação Normal Regional, cujo acesso se dava pela seleção e classificação, oficializado pelo Estado.

E, precisamente em 1978, é criado, pelo Governo Nunes Freire por meio da Resolução nº 090 de 1978 do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, num contexto da ditadura militar estando em conformidade com o plano de expansão das oportunidades educacionais com vistas à formação do jovem e do trabalhador por meio do ensino de segundo grau. Tratava-se da implantação de cursos profissionalizantes de natureza compulsória.

⁴ Jornalista, crítico e contista que, em 1920, foi eleito deputado federal pelo Maranhão.

Com o crescimento que se dava de forma vertiginosa, principalmente em função do movimento migratório, Imperatriz se consolida como polo econômico da região do Tocantins, devido a expansão dos campos de produção de arroz e da comercialização e escoamento dos grãos por meio da rodovia. A Avenida Getúlio Vargas (Fotografia 2), foi, assim, por muito tempo, o elo entre a rodovia e o centro da cidade.

Fotografia 2: Avenida Getúlio Vargas no início dos anos 1980, Imperatriz/MA



Fonte: Museu Virtual Imperatriz.

Com pessoas provenientes de todos os estados do Brasil em busca de melhores condições de vida, as escolas foram aumentando em número, conseqüentemente, aumentavam as vagas nas instituições de ensino, o que demandava, por sua vez, um número de profissionais da educação com a formação mínima exigida: o magistério na modalidade Normal.

Foi justamente impulsionada por melhores expectativas profissionais que deixamos o interior do Piauí 1976, onde vivíamos num povoado do município de Elesbão Veloso e viemos para o estado do Maranhão, especificamente na cidade de Imperatriz, a fim de galgar novos horizontes.

Em Imperatriz, não havia escola pública que oferecesse o Magistério. Para tanto, nos matriculamos no Curso de Magistério de uma escola particular Escola Técnica de Comércio de Imperatriz, concluindo, esse curso, em dezembro de 1978.

No mesmo ano (1978), movido pelo novo panorama no qual almejava o crescimento do Brasil nos aspectos econômico, político e social, o governo do Maranhão atento à cidade de Imperatriz que também se desenvolvia, recebendo migrantes de todo o país, criou a primeira escola estadual de segundo grau, no intuito de que ela atendesse à comunidade local e regional e, principalmente, para contribuir com a formação técnica dos estudantes em nível médio, visando ao mercado de trabalho.

O Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha, criado dois anos após a fundação da escola, funcionou em Imperatriz e atendia a região embasado nas normas estabelecidas pela Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus a de nº 5.692 /1971. No seu Artigo 1º, lei estabelecia que o ensino de 1º e 2º Graus tinha como objetivo principal propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de seu potencial e sua qualificação para o trabalho, apresentando-se como elementos de autorrealização e preparação para o exercício da cidadania (Assunto a ser aprofundado no III e IV capítulos).

No contexto migratório, o discurso educacional do governo militar soava positivamente porque defendia a profissionalização dos jovens, sob o pretexto de que o país necessitava de investir na formação de técnicos de nível médio para dar suporte ao seu processo de desenvolvimento. A lei em vigor tornava obrigatória a oferta de cursos profissionalizantes em toda a rede de ensino público e privado existente no país, para os jovens que iniciassem o ensino de 2º Grau, hoje Ensino Médio. E ainda, a própria lei assegurava, em seu Artigo 21, que o ensino do 2º Grau se destinava à formação integral, o que incluía o preparo para atuar no mercado de trabalho e exercer a cidadania.

A aprovação da lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, apesar das mudanças curriculares, as relações entre professor e aluno e a metodologia continuavam como se nada na educação tivesse mudado. Persistia o processo como antes, totalmente tradicional como assinalam Ezpeleta e Rockwel (1996, p.113):

A escola é na teoria tradicional, “uma instituição ou um aparelho do estado”. Tanto na versão positivista (Durkheim) como nas versões críticas (Althusser e Bourdieu), sua pertença ao estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência não documentada, através da qual a escola forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com a determinação e presença civil de variadas características. A homenagem documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas, nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana onde os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

A escola pública, mesmo mudando a legislação, continuava sendo um aparelho ideológico do Estado, preparando cidadãos e cidadãs dóceis e passivos (as) para atender as necessidades do modelo capitalista vigente. Apesar da ideologia dominante, a Lei 5.692/1971 foi recebida entusiasticamente pelos profissionais da educação (Assunto a ser tratado no IV capítulo), pois acreditavam que a lei da reforma ora aprovada seria uma saída para educação brasileira, como afirma o professor Francisco das Chagas Pereira (1985, p. 113): “estávamos na época, todos possuídos de messianismo [...]. Vivíamos também no plano econômico numa época de euforia nacional, aquela época hoje tão estigmatizada como período do milagre”.

O contexto já descrito, em relação ao Curso Normal do CEGA, nos permitiu levantar como problema principal desta tese: quais as representações que as normalistas, egressas do Curso Normal do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha têm sobre a escola e seu papel na cidade de Imperatriz e na região Tocantina, a partir das suas memórias? Como objetivo principal, analisamos as representações memoriais que as normalistas, egressas do Curso Normal do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha têm sobre a escola e seu papel na cidade e na região.

Outras questões são importantes enfatizar pois, embora periféricas, trazem novas nuances ao objeto estudado: esse Centro trouxe melhorias para o ensino em Imperatriz e na região Tocantina no período em que funcionou o Curso Normal? Se trouxe, quais foram as melhorias? Como elas podem ser mensuradas?

O objeto de estudo, em todas as suas matizes, subsidiado pelo problema principal e pelas demais questões norteadoras, promoveu a elaboração de nossa tese: o Centro de Ensino Graça Aranha teve um importante papel para o desenvolvimento do Projeto Político Educacional da Região Tocantina, especificamente no que tange à formação de professores para atuarem na educação básica de Imperatriz e na região Tocantina.

Partindo da pergunta-chave, consideramos relevante aprofundar nossa análise levando em conta, também, as implicações da conjuntura histórica, política e social, pertinentes à formação de professores normalistas no Brasil, e as concepções político-ideológicas que nortearam o Curso Normal, assim como nos interessam as mais significativas representações guardadas na memória das normalistas egressas desse Centro, *lócus* do estudo.

Com relação às representações do processo de formação, vamos ao encontro do entendimento de Thais Emanuelli da Silva de Barros (et al., 2013), a qual considera o professor ao mesmo tempo protagonista e coadjuvante na construção de conhecimento profissional dos alunos. Diante disso, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- analisar a conjuntura histórica, política e social dos anos 1970 e suas implicações na formação de professores normalistas no Maranhão e no Brasil;
- analisar as concepções político-ideológicas que nortearam o Curso Normal em Imperatriz;
- conhecer, enumerar e analisar as contribuições do CEGA para a formação profissional das normalistas, a partir das memórias das alunas egressas;
- identificar as possíveis contribuições do CEGA para o desenvolvimento do Projeto Político Educacional da região Tocantina no Maranhão.

A pesquisa desenvolvida tem como recorte temporal os anos de 1985 a 2004, portanto, uma história do tempo presente que para Huff Júnior (2009, p. 2), por exemplo,

[...] fazer história do tempo presente começa pela definição de um problema de pesquisa que tem implicações existenciais para o pesquisador, de modo mais agudo que na pesquisa de épocas mais distantes. [...] Por outro lado, a questão do presente e de uma história do tempo presente torna-se eminentemente política não apenas pelas escolhas do historiador, mas também porque “sujeito” e “objetos” da pesquisa habitam o mesmo tempo.

Segundo esse autor, a história deste ou daquele acontecimento, passado ou presente exige que se amplie a sua contextualização e, nesse sentido, o tempo implica na história. A partir dele, lembramos que os historiadores do século XIX deveriam se afastar do tempo vivido, validar e dar crédito à história. Para Eduard P. Thompson (1987), à história cabia o estudo do passado, ficando o tempo presente para ser estudado pela Sociologia, sendo inclusive o historiador afastado do acontecido, principalmente que se certificasse de que não havia mais quem pudesse dar testemunho, sob pena do fato histórico ser desvirtuado pelas representações construídas em nível da memória.

Assim, teria como, por meio de documentos escritos e arquivados, dar crédito à sua historiografia. Por conseguinte, os historiadores recrutados pelas universidades, no século XIX buscavam se especializar em procedimentos eruditos da historiografia que abordava o estudo da Antiguidade e da Idade Média. Consequentemente, eram refutados os historiadores de profissão que se propunham estudar sobre o mundo contemporâneo, uma vez que nesse campo seria impossível garantir a objetividade dos estudos. Contudo, a realidade agora é outra, a historiografia busca elementos novos, inclusive em outras áreas do conhecimento, estudando objetos diversos.

O estudo por meio da memória é uma das possibilidades que se tem para expor as nossas lembranças e trazê-las para o presente, Mourão Júnior e Nicole Costa Faria (2015, p. 780) destacam que ela é “a capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações”. Ainda conforme esses autores,

a memória é um dos mais importantes processos psicológicos, pois além de ser responsável pela nossa identidade pessoal e por guiar em maior ou menor grau nosso dia a dia, está relacionada a outras funções corticais igualmente importantes, tais como a função executiva e o aprendizado. Ainda que sem perceber, estamos fazendo uso desse importante recurso cognitivo a todo momento. Se entramos no carro para ir para a faculdade, temos necessariamente que nos lembrar para onde estamos indo. Lembrar envolve diretamente a memória. Não fosse assim, estaríamos impossibilitados de chegar ao nosso destino.

Nesse aspecto, se não fosse a memória, o ser humano praticamente nada saberia sobre si mesmo, sobre as outras pessoas e sobre o contexto em que vive, o que se configuraria como uma completa alienação da realidade, inclusive em relação à identidade individual e coletiva. Pode se afirmar, então, que sem memória o ser humano nem seria humano, pois a humanidade é construída e, para isso, depende de um nível de consciência do indivíduo sobre si mesmo, sobre os demais seres e sobre o contexto.

Além do mais, sem memória não se saberia de onde se veio e para onde se vai, o que significa que seria impossível o planejamento do futuro, uma vez que este depende de vivências passadas e presentes. Sem o recurso a memória não haveria como se construir uma identidade individual e coletiva e jamais poderiam ser construídas as representações sociais.

Destacamos, ainda, a representação, pois um dos principais objetivos do estudo da memória no campo das representações sociais diz respeito à possibilidade das pessoas se orientarem a partir de uma perspectiva temporal e estabelecerem controle sobre o mundo e o seu papel social. A finalidade, nesse sentido, seria o de facilitar a comunicação entre os

membros de uma mesma comunidade, através de códigos utilizados para nomear e classificar aspectos de seu contexto, mesmo sendo a história de indivíduos e de grupos que agregam características identitárias que lhes são comuns. Neste caso, como acrescenta Villas Bôas (2015, p. 246),

[...] um diálogo constante com perspectivas que pretendem dar conta desses processos, como é o caso, por exemplo, da história, entendida aqui tanto no sentido do que ocorreu como no de conhecimento do ocorrido, de modo a restituí-lo de maneira inteligível, por meio de formas argumentativas, de acordo com o espaço de experiência e horizonte de expectativa de uma dada época.

Ainda sobre a questão da memória, afirma Michael Pollak (1992) que em um sentido apriorístico, ou seja, inerente ao indivíduo, a memória deve ser compreendida como um fenômeno coletivo e social, uma vez que é construída de modo coletivo e depende de mudanças e transformações constantes.

Nas primeiras décadas do século XX, a memória se constituía, acima de tudo, como um fenômeno coletivo, uma vez que as vivências e experiências individuais são compartilhadas pelo grupo social no qual o indivíduo se insere. Assim, a memória construída coletivamente estaria sujeita a flutuações e transformações constantes, o que aponta para a necessidade do estudo e do registro da mesma (POLLAK, 1992).

Na presente pesquisa, fazemos o uso metodológico tanto da memória quanto da representação construídas pelas egressas do Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha pois, como afirma Antônio Agenor Barbosa (2014, p.428), os “conceitos de memória e identidade trazem, no fundo, a grande questão, a partir de dados empíricos, que é saber como os indivíduos compartilham práticas, representações, narrativas, lembranças que produzem as quais, em última instância, vamos chamar de cultura”.

Consideramos que seja este um estudo a partir da memória coletiva. Maurice Halbwachs (2006) trata, de um modo específico, a memória coletiva. Ele a vê como fenômeno de recordação e localização das lembranças que não pode ser analisada sem considerar os contextos sociais, os quais atuam na reconstrução da memória. Halbwachs (2006) vai ao encontro de Pollak (1992), pois, para ele a memória individual passa a ser considerada coletiva, ou seja, a memória de um sujeito nunca é própria, porque nenhuma lembrança pode existir isolada de um grupo social, este, por sua vez, compartilha e a mantém viva no decorrer do tempo.

As memórias e as representações, nesse sentido, são polos que se complementam e se articulam à cultura e ao social. Para Roger Chartier (1990), são esses os componentes mais importantes dos discursos que o indivíduo cria ou dá significado ao contexto a que pertence. Assim, as representações sociais são discutidas no âmbito científico e, por sua vez, se configuram nas lembranças guardadas nas memórias das normalistas egressas do Centro de Ensino Graça Aranha, motivo do nosso interesse.

Então, tanto os discursos como as práticas são dotados de intencionalidades. Em termos conceituais, segundo Chartier (1990, p. 17),

O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas se colocam no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Francismar Alex Lopes de Carvalho (2005), por sua vez, destaca que as representações sociais não se configuram como discursos neutros. pelo fato de serem produtoras de estratégias e práticas que tendem a impor autoridade, a estabelecer deferência e a legitimar escolhas.

Sendo o objetivo da pesquisa analisar as representações sobre o Centro de Ensino Graça Aranha, a partir das memórias das normalistas, elegemos como interlocutoras cinco egressas dessa instituição. Os critérios para a escolha foram assim definidos: ter cursado o Magistério modalidade Normal na escola *lócus* desse estudo e atuar como professora nas redes de ensino de Imperatriz e região.

Assim, elencamos as seguintes interlocutoras:

- Antonia Marcia Meireles iniciou o Magistério no Centro de Ensino Graça Aranha no ano de 1990 concluído em 1992. É pedagoga, mestre em educação, atuou 13 anos na Educação Infantil, aproximadamente 6 anos no Ensino Fundamental e 26 anos na Secretaria de Educação do Município de Imperatriz como supervisora educacional. Atualmente, é supervisora na Unidade Regional de Educação em Imperatriz-UREI. No ensino superior, trabalha no curso de formação de professores – Plano de Ações Articuladas para Formação de Professores (PAFOR), lançado pelo governo federal em 2009 e que deu origem ao Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PROFEBPAR) na Universidade Federal do Maranhão.

- Ionária Katty Silva do Vale é egressa de 1987, professora da rede estadual de ensino, diretora de uma instituição particular da cidade. Iniciou, em 1990 o curso de biologia na Universidade Estadual do Maranhão, mas infelizmente não conseguiu concluir.
- Andréia Cristina Silva dos Santos foi da última turma de Magistério oferecida pelo CEGA de 2000 a 2004. É discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e atua como auxiliar administrativo dessa instituição e na Secretaria Acadêmica da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL.
- Francisca Edvonéria Barbosa de Sousa concluiu o curso de Magistério em 1990. Fez Pedagogia na UFMA, atua na UREI como supervisora escolar desde 2008 e é professora da rede estadual.
- Teresinha de Jesus Pereira Silva estudou no Centro de Ensino Graça Aranha de 1989 a 1991. cursou o 4º Adicional no Projeto Crescer e Letras-Inglês na UEMA. Atuou como professora do Ensino Fundamental de 1995 até 2002, quando ingressou como professora de Ensino Médio quantificando 21 anos de serviços prestados em sala de aula. Atualmente é gestora no CEGA.
- A partir da tese que defendemos e dos objetivos previstos, realizamos as entrevistas tendo em vista os seguintes pontos:
- Concepções político ideológicas do curso de Magistério na memória das normalistas egressas;
- Trajetória como aluna do Curso Normal do CEGA: as práticas pedagógicas dos professores, relação professor/aluno, relação aluno/aluno, Estágio Curricular Supervisionado;
- Trajetória como egressa, formação continuada e atuação profissional.
- Contribuição do Curso Normal do CEGA dentro do Projeto Político Educacional da Região Tocantina do Maranhão.

Os pontos temáticos foram encaminhados às professoras para o desenvolvimento da entrevista. Durante esse processo, os conteúdos das entrevistas foram gravados, desgravados sendo destacadas as especificidades da trajetória de cada egressa do curso de Magistério. As entrevistas foram realizadas no período de 2018 e 2019. Analisar, a partir da memória das egressas do Centro de Ensino Graça Aranha (1980 a 2004), a contribuição dessa instituição para o Projeto Político Educacional da região Tocantina é, como já sublinhamos, o objetivo principal desse estudo.

A partir do instrumento de coleta de dados, que é a entrevista semiestruturada, queremos destacar o uso da história oral como metodologia sendo, esta, um importante recurso. Alberti (2004) nos diz que, como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. A mesma autora afirma, ainda, que a experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente para a divulgação do conhecimento.

Para a história do CEGA, julgamos importante a história oral, na medida em que estamos trabalhando com a história de um curso, pois isso permite, conforme Alberti (2004, p. 25), “[...] a reconstrução de organogramas administrativos, o esclarecimento de funções de diferentes órgãos, a recuperação de processos de tomada de decisão, entre outros aspectos”.

Cabe ainda destacarmos, aqui, que a grande riqueza da história oral, como continua nos apontando Alberti (2004, p.42), “está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado, *tomados como dados objetivos*, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado” (grifos da autora).

Do ponto de vista metodológico, os fragmentos das falas, produzidas pelas interlocutoras que colaboraram com este estudo, foram reproduzidos no corpo do trabalho e receberam o mesmo tratamento dispensado às citações tanto curta como diretas longas. Ou seja, aparecem em corpo ou em espaçamento de entrelinhas menor e reentrância a partir da margem esquerda. Suas falas são identificadas pelos próprios nomes, pois foram por elas autorizadas, cujas Declarações de Consentimentos⁵ se encontram devidamente assinadas, o que se caracteriza como um cuidado da pesquisadora quanto ao que se refere a possíveis implicações de ordem ética.

Reconhecidamente, damos uma ênfase às fontes orais, contudo, não podemos deixar de destacar as fontes de arquivo, pois são de valores imensuráveis. Nesse caso, não pretendemos confrontar os conteúdos das fontes orais com as escritas, ao contrário, para nós importa o conhecimento que se produz a respeito da história. Para Bloch (2001, p.79): “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Na ordem das metodologias, no quesito instrumentos para coleta de dados, destacamos também os documentos dos arquivos advindos do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE), os quais estão aqui descritos para, posteriormente, serem inseridos, ou não, no corpo do trabalho.

⁵ Apêndice.

O Decreto 6.811 de 17 de maio de 1978 trata da criação do Centro de Ensino Graça Aranha pelo governador Osvaldo Nunes Freire. A partir desse decreto houve a necessidade de providências em relação à documentação para regularização do estabelecimento. Assim, após o decreto de criação, no dia dezoito de maio desse mesmo ano, a Secretária de Educação do Estado (SEEDUC), na pessoa de Maria de Fátima da Silva Fontenele, elaborou-se um Ofício sob o número 1832/1978, para enviar o Plano de Implantação do Centro com a solicitação ao Conselho Estadual de Educação, pedindo aprovação prévia para funcionamento do referido estabelecimento. Documento, esse, protocolado no CEE sob o nº 432 em 12/06/1978.

No Plano de Implantação constava a justificativa, objetivo, sistemática de funcionamento, os primeiros cursos a serem implantados e implementados, como: Mecânica, Eletricidade e Administração com suas devidas grades (matrizes) curriculares, a metodologia curricular, a lotação técnica do corpo docente e administrativa e uma breve biografia do patrono da escola José Pereira da Graça Aranha.

Os cursos solicitados atendiam ao objetivo geral do plano de implantação, qual seja: dinamizar o processo de expansão no atendimento à população escolar egressa do 1º Grau, mediante a interiorização do Ensino de 2º Grau.

Nesse plano, a lotação do corpo técnico e docente foi realizada em observância à sistemática adotada para nomeação de pessoal da rede estadual. Não havia, ainda, concurso público para recrutamento de pessoal mesmo que o Art. 34 da Lei 5.692/1971 exigisse que a admissão de professores e especialistas, no ensino oficial de 1º e 2º Graus, deveria ser via concurso público de provas e títulos. Mas as práticas de recrutamento de pessoal, no Maranhão, assim como em outros estados, eram pela indicação da Secretaria de Estado da Educação como também de políticos com mandatos partidários.

Diante da análise do Plano de Implantação do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha em Imperatriz, foi concedida, pelo Conselho Estadual de Educação, a autorização prévia para funcionamento dos primeiros cursos de áreas tecnológicas como: Eletricidade e Mecânica; e na área administrativo-financeira: Administração, por meio da Resolução nº 090 de 01 de setembro de 1978. Essa autorização prévia era o primeiro ato que CEE concedia para a implantação do estabelecimento com prazo de um ano para regularização documental e outras providências.

Ainda se tratando da autorização prévia, todas as recomendações para o funcionamento foram aprovadas em sessão plenária, no dia 01 de setembro de 1978, por meio do Parecer nº 137 e do Processo nº 432/1978-CEE, por meio da Conselheira Dulce Maria Collares Moreira

de Sousa. Nesse Parecer, explicitava-se toda organização didática e administrativa que seriam desenvolvidas de acordo com o Regimento Interno dos estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da rede oficial, aprovado pela Resolução nº 19/1976 do CEE. Por não haver prédio próprio, a autorização estendia o funcionamento do CEGA, no Grupo Escolar Mourão Rangel, prédio da rede oficial do Estado.

Vale ressaltar que o Regimento Interno foi modificado, a nível de Estado, quando da aprovação do plano de implantação do Centro de Ensino de 2º Grau. Mas, em 1978 houve outra modificação aprovada pela Resolução nº 75 de 11 de agosto de 1978, alicerçado no Parecer nº 131/1978 do CEE e no Processo nº 334/1978 do CEE.

Outras alterações foram feitas nos Regimentos Internos da Rede Estadual como: a modificação de 1980, por meio da Resolução nº 227/1980⁶ e do Parecer nº 161/1980⁷; outra mudança aconteceu com a retirada da obrigatoriedade da profissionalização a nível médio por meio da Lei nº 7.044/1982.

O Curso de Habilitação em Magistério de 1º grau foi reconhecido pela Resolução nº 104/1982-CEE de 2 de abril de 1982. O curso formava professores para atuarem nos anos iniciais do 1º Grau, ou seja, 1ª a 4ª séries em Imperatriz e região.

O Centro, em questão, requereu, ainda, junto ao CEE, os Estudos Adicionais, de Formação Pedagógica, polivalente por meio da Resolução nº 109 de 02 de abril de 1982.

A Portaria nº 001, de 06 de janeiro de 1988 trata da habilitação do professor para trabalhar as disciplinas afins da área na 5ª e 6ª Série do 1º Grau. Todas as alterações, no regimento interno da Rede Estadual, seguem de acordo com as mudanças na legislação nacional de educação.

Destacamos, entre a legislação estadual e nacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trouxe uma abertura para que as escolas tivessem mais autonomia no que condiz a elaboração das propostas pedagógicas e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em 2002, dois anos antes da última turma do Magistério a ser ofertada no Centro de Referência ao Magistério Graça Aranha, houve mudança no regimento interno da rede estadual, ocorrido por meio da Resolução nº 244 de 31 de outubro de 2002⁸, a qual aprovou o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Médio da Rede Oficial do Estado.

⁶ Anexo A.

⁷ Anexo B.

⁸ Anexo C.

Para nós, os documentos listados aqui não só informam a criação e a regularização do Curso Normal, foco da pesquisa, como nos dão indícios das práticas administrativas e pedagógicas, ampliando, assim, um leque de possibilidades de análise do cotidiano escolar em questão.

As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas), na sua multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola (MOGARRO, 2006, p. 73).

Notamos, nesse sentido, que, além das fontes orais, podemos contar com um importante aliado que são as fontes documentais, já aqui referido. Essas constituem um dos meios para reavivar a memória daqueles que fizeram parte do processo educacional, no nosso caso, as cinco egressas interlocutoras deste estudo. Pois, para Maria João Mogarro (2006), no arquivo, costumam guardar documentos considerados de grande relevância e, nessas fontes, toda a história sobre a vida da instituição está depositada.

Portanto, os arquivos pesquisados nos ajudam a revelar a contribuição do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha para a construção social e educacional, sendo considerada a primeira instituição escolar a promover, pelo viés histórico, diferentes concepções de ensino, métodos, modalidades, práticas educativas, conceitos educacionais, visões e atribuições do Curso Normal em Imperatriz e nos municípios de sua cercania.

Em termos estruturais, este trabalho apresenta-se dividido em seis capítulos, assim organizados: O primeiro capítulo trata da introdução, no qual está sendo apresentada a justificativa da escolha do tema e o objeto de pesquisa, o que inclui a identificação da pesquisadora com o objeto estudado, uma vez que foi aluna e também professora do curso de Magistério modalidade Normal destinado à formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Incluímos, também, a problemática da pesquisa, a Tese defendida, os objetivos e a descrição da metodologia, bem como apontamos o recorte teórico, a partir do qual foram coletados e analisados os dados empíricos.

No segundo capítulo, apresentamos o quadro teórico que dá suporte às bases educacionais, buscando, nos princípios da educação brasileira os aspectos da tessitura do processo de formação de professores primários no Brasil e a contribuição das Escolas Normais

que, por excelência, foram responsáveis pela formação de professores para as séries iniciais, assumindo um papel relevante para o desenvolvimento do Brasil, inclusive, com abrangência nas esferas política, social, cultural e econômica. Dentre as inúmeras contribuições, destacamos a preparação da mulher para o mercado de trabalho, no caso, a normalista para o magistério, fato ocorrido em um contexto histórico marcado pela tutela de uma família patriarcal. No último subtópico afinam-se os dados históricos para a realidade maranhense no que tange à formação de professores normalistas.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto histórico, político, econômico e a legislação que assegurou a criação do município de Imperatriz e a criação da primeira Escola Normal – Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha – com o objetivo de formar professores para atender a demanda educacional do município e região. Essa ação foi feita por meio da formação de normalistas para o ensino das primeiras séries do primeiro grau, hoje com a nomenclatura de Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, apresentamos as concepções sociais, políticas e ideológicas da Lei 5.692/1971 do Curso Normal do CEGA, suas implicações no ensino e na aprendizagem, a partir das representações contidas nas memórias das normalistas egressas.

No quinto capítulo, trazemos as mudanças importantes promovidas pela Lei 9.394/1996 dando ênfase à contribuição do curso do CEGA para o Projeto Político Educacional da região Tocantina no que tange ao município de Imperatriz e seu entorno.

Nas considerações finais, apresentamos os principais resultados que validam a importância do CEGA para o desenvolvimento regional, tanto no que tange o social como educacional, tomando nota a partir das memórias e das representações de suas ex-alunas.

2 ESCOLA NORMAL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO, ECONÔMICO, SOCIAL E POLÍTICO

Neste capítulo, analisamos a constituição das Escolas Normais no Brasil e suas interfaces, levando em conta que as mesmas acompanharam o movimento da sociedade em desenvolvimento, ressignificando o papel das normalistas a partir de exigências econômicas, políticas e sociais.

O processo de formação de professores, no Brasil, caracteriza-se por tomadas de medidas atreladas a muitas ideias, prevalecendo, nesse caso, as mais tradicionais e conservadoras que foram gestadas. Apesar dessa constatação, o objetivo era melhorar a educação e formar profissionais para atuarem nas séries iniciais.

Os estudos de Maria Luísa Santos Ribeiro (1986), Leonor Maria Tanuri (2000), Demerval Saviani (2005; 2009; 2010;) e Otaíza de Oliveira Romanelli, principalmente, nos são de extrema importância, pois tratam, especificamente, das mudanças que ocorreram na educação, assim como da ordenação do campo educacional e da profissionalização do professor. A importância desses subsídios possibilita que compreendamos a contribuição das Escolas Normais e suas implicações para a formação de normalistas no Brasil.

2.1 Escola Normal: tessitura da formação inicial das professoras normalistas

A formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil tem uma longa história de percalços, mas de extrema relevância, principalmente pelos rastros deixados pelos reformadores da educação brasileira nos anos de 1920 e 1930 do século XX.

Anterior a esse período, a sociedade brasileira caracterizava-se por ser uma sociedade latifundiária e patriarcal que se dedicava em termos econômicos à exploração de recursos naturais e à agricultura rudimentar, viabilizada com o emprego da mão de obra escrava e pelo poder dos detentores das propriedades rurais. Isso resultou em uma elite ruralista abastada, escorada por princípios morais, religiosos e educacionais que tinha, por base, os pilares que sustentavam a modernidade europeia cuja transmissão era realizada pelos padres da igreja, em especial, pelos jesuítas.

Nesse caso, fica evidente que a educação brasileira desde seus primórdios desempenhou um papel inverso àquele que deve ser exercido pela educação, especialmente quando se parte da percepção de Saviani (2014) de que é através da educação que o ser humano elabora a si

mesmo em todos os seus aspectos, e que o grande papel da educação é a enculturação, ou seja, procura consolidar os valores e as tradições consideradas pela sociedade decorrentes de um dinamismo interno à própria. Confirma Saviani (2014, p. 31) que

[...] há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de D. João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral.

Com a Proclamação da República, um marco importante foi encerrado, um período no qual o Estado e a Igreja Católica estiveram estritamente ligados por interesses afins. A educação que até então esteve sob responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834, quando “com a República e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados” (SAVIANI, 2011, p. 165).

Embora num passado distante, são importantes as informações relacionadas ao papel do Estado no que condiz ao processo que passou a educação escolar até se tornar pública. Contudo, damos um salto na história da educação brasileira para, então, aproximamos do nosso foco de estudo quando constatamos que a primeira Escola Normal foi construída na província do Rio de Janeiro através da Lei nº 10 em 1835. Em seguida, foram criadas outras Escolas Normais em vários estados, dentre eles: Minas Gerais (1840), São Paulo (1846), Pernambuco e Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Sergipe (1870), Amazonas (1872), Espírito Santo (1873), Maranhão (1874), Paraná (1876), Santa Catarina (1880) e Ceará (1878).

A primeira Escola Normal, localizada no Rio de Janeiro, buscou fundamentação no padrão francês. Assim como nessa, as outras espalhadas pelos estados apostavam na formação de professores primários na tentativa de melhorar a educação. Todas levavam em conta que o processo de progresso e mesmo o desenvolvimento econômico e social não se davam de forma linear e contínua, mas estavam atrelados às condições históricas precedentes, num contexto caracterizado por mudanças de diversas ordens e por contradições profundas, pelo menos é o que afirmam Antônio da Silva Jardim, Pasquim e Franciele Ruiz (2015).

Em um forte anseio por mudanças, segundo os autores citados, a formação de professores deveria atentar-se ao desenvolvimento do Brasil, abrangendo as esferas política,

social, cultural, econômica principalmente no que se referia à preparação da mulher para o mercado de trabalho, no caso, da normalista para o magistério.

Contudo, a ausência de uma política educacional que atendesse a “todos” não transcorreu sem críticas. O crescimento industrial, nas duas últimas décadas da Primeira República, modificou as estruturas econômicas e as relações sociais. Diante das transformações ocorridas e dos novos estratos sociais, representados pelo operariado urbano e pela burguesia industrial – houve contestação ao modelo educacional vigente, sendo exigida uma educação que fosse capaz de atender às suas reivindicações e aspirações, uma vez que a educação no Brasil, de certa forma, sempre foi percebida pelas classes menos privilegiadas, como uma possibilidade de mobilidade social e da conquista de melhores condições de vida.

Nessa ótica, a escola brasileira não passava de um instrumento político de controle ideológico, sempre privilegiando as camadas mais abastadas e excluindo as camadas menos favorecidas dessa mesma população.

A escola [...], era uma instituição na prática reservada às camadas privilegiadas da população nacional. Esse cuidado com o controle ideológico da escola, portanto, confirma que as oposições que preocupavam o grupo no poder não passavam de dissidências oligárquicas, ou seja, de dissensões internas à camada superior da população (XAVIER et al. 1994, p. 116).

Apesar de tudo isso, a escola continuou a se configurar como o caminho mais curto para a realização pessoal e como recurso para a mobilidade social em uma sociedade estratificada. Confirma Sobral (2000) que a educação sempre foi percebida pelas pessoas como possibilidade, para muitas a única perspectiva de ascensão social, portanto, de deslocamento ascendente na estrutura piramidal da sociedade brasileira, o que demonstra o sistema de estratificação da sociedade. Para explicar as tensões e contestações ao modelo educacional formulado pelas classes emergentes, Romanelli (2010, p. 46) chama a atenção para dois aspectos que denomina “os germes de desequilíbrio”:

[...] a demanda social da educação, que fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de extratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse; a economia, a evolução de um modelo exclusivamente agrário exportador para um modelo parcialmente urbano – industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes do sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. O modelo econômico passou, então, a fazer solicitações à escola.

Nesse ambiente, a educação se revestiu de importância e a década de 1920 ficou marcada pelo entusiasmo e pelo otimismo pedagógico – movimento nacionalista que acreditou na educação como fator de equalização social. Esse momento ganhou expressão no movimento como afirma Maria Luísa Santos Ribeiro (1986, p. 93): “O problema passava a ser tratado, agora, por educadores de profissão”, portanto, esperava-se que tais problemas pudessem ser resolvidos com a qualificação dos profissionais do magistério portadores de uma formação adequada à realidade dos novos tempos; tempos, esses, em que se começava a pensar num processo de industrialização do país. No que tange à emergência de demanda social por educação, de acordo com Romanelli (2010, p. 47),

[...] esse processo fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de extratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura.

Nesse sentido, é de São Paulo que se destaca a grande inovação dos grupos escolares que, segundo Saviani (2011, p. 173), “foi o agrupamento num só prédio das quatro séries diferentes. Essa mudança deixou muito mais evidente o caráter de progressão no ensino, uma vez que ao completar uma série se passa para a outra seguinte, até completar o ciclo”.

Assim, um projeto educacional adotado pelas elites paulistas, serviu de modelo a ser implantado em outros estados da federação. Mas a realidade dos outros estados era completamente diferente da de São Paulo, o estado historicamente mais desenvolvido do país.

Mesmo assim o modelo de educação praticado em São Paulo foi disseminado por todo o país, embora tenha nascido descontextualizado e dissociado da realidade das comunidades do interior do Brasil. Pois as comunidades eram tão diferentes umas das outras que não havia como se adotar um único processo educativo para todos. Ao contrário, deveria se respeitar as disparidades e a situação de desigualdade existentes entre as regiões e mesmo entre as comunidades das diversas regiões brasileiras, pois cada comunidade estava inserida em um contexto socioeconômico e político diferente, contexto que deveria ser considerado, inclusive para a superação das distinções e das desigualdades.

No campo político, o Brasil dos anos 1920 entra em processo de ruptura com as oligarquias historicamente estabelecidas na política brasileira; no campo da cultura, a inspiração europeia e de valorização da cultura brasileira, vai se dar, especialmente, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922.

Ressalta-se, aqui que a modernidade é caracterizada justamente pela mudança, pela ruptura e pela descontinuidade e esse processo é acentuado nesse período em todos os âmbitos, uma vez que é uma das principais características da modernidade. Mesmo o processo de globalização dos mercados, propiciado, mais tarde, pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, não logrou apresentar-se de forma igual. Ao contrário, pelo menos em algumas regiões, parece ter contribuído para o aprofundamento das desigualdades historicamente estabelecidas em decorrência de diversos fatores, inclusive exploração de mão de obra mais barata em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, em nome da concorrência acirrada no mercado internacional, multinacional ou global.

2.2 Formação de normalistas: os percalços e os avanços a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Desde o século XVI já havia a iniciativa de Comenius⁹ visando à formação docente. Mas somente no início do século XIX, após o término da Revolução Francesa, é que a questão da formação de professores surgiu como um problema inerente à educação popular. A partir daí, pensa-se sobre a necessidade de se desencadear um processo mais formal de formação de docentes.

A implantação de escolas destinadas à formação de professores, tanto para a educação superior quanto para a escola primária, cuja formação, para o segundo caso, dava-se em nível médio e denominava-se Normal, nome adotado também pelo Brasil, cujo ideal de disseminação da educação por todas as regiões demandava professores com uma formação mesmo que mínima.

Entre as primeiras iniciativas, no território brasileiro, em reconhecer a necessidade de formação de professores para todos os níveis, inclusive para o nível superior e, especificamente para o curso de direito, está a de Rui Barbosa. Em 1882, ele apresentou a necessidade de uma reforma educativa completa, tanto dos métodos de ensino quanto da formação dos mestres (SAVIANI, 2010). Mas, somente com o Decreto nº 69 de 24 de novembro de 1917, fundamentado pelo ideário da Escola Nova¹⁰, é que se regulava a Escola Normal conferindo-

⁹ Jan Amos Komenský - Comenius é considerado o precursor da escola moderna e o pai da didática.

¹⁰ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se, no Brasil, sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

lhe a tarefa de habilitar o normalista a desempenhar, com o máximo comprometimento, vigor e profissionalismo, a missão de educar o povo para a vida em sociedade no contexto urbano e rural.

Quanto à instituição escolar, cabia-lhe a função de ser portadora de um corpus de conhecimento geral, científico e especializado. A formação profissional do educador, nesse sentido, abrigava um conjunto uniforme de saberes, repertórios, métodos e técnicas da pedagogia escolanovista. Segundo Tanuri (2000, p.72),

[...] as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental.

Diante de tal realidade, mais tarde, as décadas de 1920 e 1930 foram férteis em movimentos em prol de uma educação que viesse atender ao novo modelo de desenvolvimento econômico do país, contrário a uma educação elitista, restrita a uma camada. Para Joseneide Rosa (2008, p. 15),

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Dentre esses movimentos¹¹, podemos citar o “Manifesto dos Pioneiros” (1932) que tinha representantes como Anísio Teixeira, que defendia o pensamento de John Dewey, com o ideário da Escola Nova¹², Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, entre outros. Eles almejavam a superação do caráter discriminatório e antidemocrático da educação brasileira. Esses educadores, que ajudaram a redefinir o papel do Estado na educação pós-1930, criticavam o

¹¹ Para Saviani (2009), a criação da Associação Brasileira de Educação (1924), a “I Conferência Nacional de Educação” (1927) e o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros” (1932) são marcos da ascendência escolanovista no Brasil, movimento que atingiu o auge por volta dos anos 60.

¹² O movimento da Escola Nova teve início, desenvolveu-se e consolidou-se na Europa, de onde se estendeu para os Estados Unidos e propagou-se por toda a América Latina depois da 2ª Guerra Mundial, quando os Estados Unidos se afirmaram como país capitalista hegemônico.

ensino tradicional e defendiam uma educação obrigatória, pública, gratuita e laica, como dever do Estado a ser implantada em programa de âmbito nacional para todos os brasileiros em idade de escolarização, uma vez que se compreendia que o desenvolvimento dependeria, em grande parte, de uma sociedade melhor escolarizada.

Na educação, surgia agora uma nova concepção como uma necessidade de atender as modificações socioeconômicas e políticas em curso no país, bem como uma urgência da organização de um sistema educacional nacional que estabelecesse diretrizes comuns, apto a orientar a educação para acompanhar essas transformações. Nessa direção, Selma Garrido Pimenta (2007, p. 71) afirma que

[...] essa concepção pedagógica se imbui da ideia da natureza humana, uma nova visão de homem, existencialista – a mutabilidade humana determinada pela existência. Tal visão do ser mutável aparece, num primeiro momento, por necessidade do próprio modo de produção capitalista, que requeria mudanças de uma atividade, e também pela imposição ideológica do esforço, do êxito pessoal, como garantia do sucesso.

Nesse contexto, as ideias da Escola Nova foram amplamente difundidas por todo o país, embora sua aplicação tenha ficado restrita a alguns estados com maior desenvolvimento econômico¹³. Modificou-se a concepção de professor, de aluno e de outros elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

O professor passou a ser visto como aquele que se utiliza de conhecimentos científicos nas suas atividades educativas, especialmente conhecimentos da Psicologia, Biologia e Sociologia para melhor compreender não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas como cada um de seus alunos aprende. Na prática pedagógica, soava a concepção de que não se pode efetivar uma educação adequada quando não se conhece o processo de ensino e aprendizagem e como o educando se apropria e /ou constrói o próprio conhecimento.

Com a criação do Código de Educação do Estado de São Paulo, em 1933, a Escola Normal da capital, em ascensão, transformou-se em Instituto de Educação “Caetano de Campos”. Esse instituto passava a ser a referência na oferta de “cursos de formação de

¹³ Ao se referir à dualidade da Escola Nova, ou seja, à expansão de escolas precárias para todos e de boa qualidade para poucos, Saviani (2009) assinala a impossibilidade de sua implementação, pois exigiam a mudança física da escola e dos recursos didáticos, bem como professores qualificados. Sem condições financeiras e humanas, a escola fundamentada no ideário escolanovista ficou restrita a algumas experiências com escolas equipadas e recursos humanos preparados para tal. Daí a escola nova haver se tornado seletiva e elitista.

professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores” (TANURI, 2000, p. 73).

Em relação ao Instituto de Educação, o Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 destacava o seu objetivo que era o de “[...] formar professores primários e secundários e diretores e inspetores de escolas [...]; ministrar ensino primário e secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática de ensino, por parte dos candidatos ao professorado” (SÃO PAULO, 1933, p. 396). Esse objetivo consolidava-se em uma estrutura educacional que serviria de parâmetro para a formação de professores nos demais estados da federação, mesmos os estados com realidades muito diferentes entre si¹⁴, como já foi tratado anteriormente.

Para Saviani (2009), os Institutos de Educação foram criados a partir das exigências da pedagogia, que, entre outros motivos, necessitava de se afirmar como conhecimento de caráter científico. Nesses Institutos de Educação, havia as seguintes seções: educação, biologia educacional, psicologia educacional e prática de ensino, além disso, tinha um centro de psicologia experimental aplicada à educação que buscava determinar a “capacidade mental” da criança e divulgar princípios psicológicos relacionados ao aprendizado (SÃO PAULO, 1933).

Os Institutos de Educação atraíram moças de famílias de classe média, média baixa e filhas de operários para concorrer no seletivo que se dava através do exame de admissão ao 1º ano da Escola Secundária. Apesar da equivalência da Escola Secundária com as demais, só ingressavam, na Escola de Professores, alunos oriundos da Escola Secundária do próprio Instituto. Depreende-se disso, que a escola de formação de professores era uma escola elitista, como na verdade, toda a educação brasileira, pois sempre estavam voltadas para as classes abastadas, uma vez que às classes trabalhadoras estavam destinadas a condição de fornecer mão de obra ao mercado de trabalho, ainda pouco exigente em termos de qualificação profissional.

Ao longo do tempo as Escolas Normais passaram a receber mais mulheres do que homens. Assim, a profissão docente se assentava sob forte argumento que a docência cabia melhor no papel da mulher como essencialmente responsável pelo ensino escolar que consistia, principalmente, nas primeiras escritas. Nesse sentido, legitimava-se, por meio do Curso Normal, após a diplomação, o status profissional.

Daí o caráter fechado e, de certa forma, elitista do Instituto. Essa característica era justificada pela necessidade de selecionar e qualificar melhor os futuros professores primários.

¹⁴ Para maior aprofundamento ler Tanuri (2000).

Então, depreende-se que o processo de formação de profissionais, para o exercício do magistério, era excludente como todo o processo educativo da escola brasileira, pois limitava o acesso das massas à educação, inclusive aos cursos de formação de professores para o exercício do magistério no Ensino Fundamental, possivelmente o único nível de ensino em que as classes populares tinham acesso realmente universal.

Os Institutos de Educação tanto do Rio de Janeiro como de São Paulo foram incorporados aos cursos superiores. O primeiro foi incorporado à Faculdade de Educação do Distrito Federal; já o segundo, em 1934 foi incorporado à Universidade de São Paulo. Em relação a isso, Saviani (2009, p. 146) ressalta que:

[...] foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei nº 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1 adotado nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia.

Nessa perspectiva, prevaleceu o dualismo na formação do professor, ou seja, o Esquema 3+1¹⁵ que tinha a dupla função de formar bacharéis no caso do curso de Pedagogia para atuar como técnicos na educação e nos demais cursos da Faculdade Nacional de Filosofia; e, para atuar na docência do Curso Normal, sendo que este para ministrar aulas no curso secundário deveria cursar, no último ano, as disciplinas pedagógicas, sendo elas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia da Educação e Administração Escolar, uma vez que o curso de bacharelado em Pedagogia destinava-se, prioritariamente, à pesquisa e não ao exercício do magistério. Assim, a formação necessária à atuação em sala de aula se dava em nível de licenciatura.

Diante da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530/1946), a estrutura e organização do Ensino Normal ficaram similar a do Curso de Pedagogia¹⁶ e demais cursos: o Ginásial, que tinha um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, com duração de quatro anos, cujo objetivo era formar regentes de ensino primário e o Colegial que

¹⁵ O esquema 3+1, de acordo Saviani (2009b), significava três anos para o estudo das disciplinas específicas, conteúdos cognitivos, e um ano para a formação didática.

¹⁶ O Curso de Pedagogia foi criado em 1939, inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto Nº 1.190, de 4-4-1939), com a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos Cursos Normais (TANURI, 2000, p.14).

contemplava os fundamentos da educação, com duração de três anos, que tinha como desígnio, formar professores para atuarem no ensino primário (SAVIANI, 2009). Tais cursos, por muito tempo, foram conduzidos por professores leigos, que muitas vezes, não tinham concluído sequer o ensino secundário e, menos ainda, realizado o Curso de Magistério na modalidade Normal, o qual passou a se apresentar como requisito mínimo para o exercício do magistério, em fase posterior.

Segundo Romanelli (2010, p. 163), a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada ao mesmo tempo em que a Lei Orgânica do Ensino Primário, com efeitos semelhantes, “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional”, o que, no geral, não trouxe grandes inovações à formação de professores, pois a letra da lei não logrou transferir-se para a sala de aula dos cursos de formação de profissionais do magistério. Ou seja, na teoria nada se fez para se alcançar o objetivo de estabelecer-se na prática.

Mais tarde, a educação continuava a caminhar em passos lentos, como podemos exemplificar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024, de 20/12/1961) que, ao ser publicada, já não atendia aos interesses reais da sociedade, uma vez que passou treze anos em tramitação, envelhecendo em meio aos debates e confrontos de interesses alheios em torno da educação.

De semi-urbanizado, com economia predominantemente agrícola, o Brasil passara a vivenciar as mudanças rumo a um processo de industrialização que trazia diferentes exigências em relação à formação de professores, tendo em vista os interesses mais diversos, inclusive, e, principalmente mercadológicos, que emergiram a partir dos processos de industrialização e de urbanização dos anos 1950.

Embora a LDB nº 4.024 de 1961 não implicasse em alteração significativa na organização do ensino, já que manteve a estrutura da reforma anterior estabelecida pelas Leis Orgânicas do Ensino decretadas no período de 1942 a 1946, podemos considerar que houve pequenas mudanças no que diz respeito à equivalência legal em todas as modalidades de ensino, que de certa forma, representou um avanço na flexibilização¹⁷ curricular dos cursos, possibilitando o rompimento com a uniformidade que caracterizava a educação brasileira para atender às especificidades de cada uma das regiões do Brasil e mesmo às condições dos educandos de cada uma dessas regiões.

¹⁷ Demerval Saviani (2006) faz uma reflexão sobre a flexibilização do ensino na LDB nº 4.024 de 1961.

Em nossa análise, é mister apontarmos que, desde o período colonial até a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, muito pouco foi feito em relação à formação dos professores. Contudo, não podemos negar que a Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei nº 8.530, de 1946) organizou um currículo único para todos os estados brasileiros.

De qualquer forma, como afirma Romanelli (2010), não houve grandes contribuições à formação dos professores e a LDB 4.024 de 1961 também não modificou essa situação. Contudo, ratifica-se que as décadas de 1960 foram marcadas por intensos movimentos¹⁸ que desencadearam reformas educacionais destinadas a atender às solicitações do sistema econômico, social e político e, conseqüentemente, a uma nova tendência na formação do professor para responder às exigências postas pelo sistema econômico vigente. Como observamos, mais uma vez, em termos formais, a educação brasileira modificou-se, mas não se alterou a prática em sala de aula, sempre mais preocupada em atender às demandas do mercado em desfavor às necessidades educativas da população.

Segundo Ribeiro (1986), o significativo desenvolvimento econômico, a intervenção do Estado e o fluxo de capital internacional, proveniente da instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos favoreciam o crescimento econômico do país. Em contrapartida, houve uma evidência pela concentração do lucro e pela tensão entre uma política de caráter nacional-desenvolvimentista e um modelo econômico que contavam com investimentos estrangeiros.

Historicamente, a tensão gerada entre tantos interesses foi um dos fatores mais importantes para a ocorrência do Golpe de 1964, o qual demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro, do tipo associado e subordinado ao grande capital, instituindo-se, nesse momento, um novo modelo educacional que perdurou pelas duas décadas seguintes.

A educação, por sua vez, passou a ser pensada, nesse período¹⁹ como fator de desenvolvimento econômico e um instrumento de transformação das pessoas em indivíduos produtivos, capazes de aprender e produzir de acordo com as necessidades do modelo econômico vigente. Nesse contexto, não era função da escola formar pessoas para pensar, criar, refletir sobre as relações entre a educação e a sociedade, mas preparar indivíduos para executar

¹⁸ Movimentos oriundos tanto da classe dos trabalhadores, que lutavam por direitos civis e sociais, quanto das classes mais favorecidas, que exigiam a restauração dos valores morais, religiosos, principalmente, e econômicos, ameaçados pela organização e estruturação de partidos de esquerda, que se empenhavam para conscientizar as massas de sua exploração.

¹⁹ Décadas de 1960 e 1970, especialmente a partir do golpe militar de 1964, consolidado através da Constituição de 1967 e pela Emenda Constitucional de 1969.

tarefas de modo eficiente, racional e eficaz, o que, pelo menos em tese, contribuiria com o desenvolvimento do país e com o próprio desenvolvimento profissional.

Tratava-se, agora, de uma educação tecnicista voltada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo esse cada vez mais exigente, mas que não considerava ou contemplava uma formação realmente integral dos adolescentes e jovens, o que incluiria uma formação escolar voltada a prepara-los para o exercício consciente da cidadania. Isso só poderia ocorrer a partir de uma educação crítica, portanto, não conformada com o estado das coisas, mas capaz de romper com as estruturas existentes consolidadas por séculos de um histórico de exclusão escolar e social, bem como de acesso a bens e serviços públicos necessários a uma vida caracterizada pelos princípios da cidadania.

Em nível de legislação, foi somente com as reformas educacionais implantadas na década de 1970 que se iniciaram as reflexões e questionamentos em torno dos cursos normais e dos Institutos de Educação para os fins que determina a pedagogia. Nesse sentido, destacamos a Lei 5.962/1971 que reformulou o ensino primário e o Ensino Médio, que passou a ser denominado de 1º e 2º Graus. Com a reformulação do ensino ocorreu também o fim dos Institutos, decretado em 26 de janeiro de 1976, Decreto 7.510, a partir do qual a denominação Instituto de Educação foi abolida.

A Lei 5.692/1971 estabeleceu, nesse sentido, novas diretrizes para o Primeiro e para o Segundo Grau e transformou a Escola Normal na “[...] Habilitação Específica para o Magistério [...]. Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (TANURI, 2000, p. 80).

Conseqüentemente, segundo Tanuri (2000), no período que essa lei esteve em vigor foram criadas 5.276 Habilitações no Magistério em estabelecimentos de Ensino Médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em escolas municipais e 3 em escolas federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observava-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular.

2.3 Normalistas no Maranhão: práticas e representações

O Brasil é um país de dimensões continentais caracterizado por grandes disparidades regionais e por desigualdades econômicas e sociais. Trata-se de um país rico em recursos naturais, mas que tem vivenciado, ao longo de sua história, um processo de crescimento, mas de um desenvolvimento bastante desigual. Algumas regiões, sudeste e sul sempre foram mais desenvolvidas, enquanto as demais norte, nordeste e centro-oeste mais atrasadas em todos os aspectos, principalmente no que se refere à recursos para educação.

Do ponto de vista econômico, o estado do Maranhão, o foco da nossa pesquisa, na primeira década do século XX, se viu mergulhado numa grave crise econômica e financeira. Segundo Carlos de Lima (2010), entre a diminuição da exportação e o aumento da importação, fábricas foram fechadas permanecendo apenas uma única indústria para o beneficiamento do babaçu²⁰ devido à sua abundância em terras maranhenses.

A economia, nesse sentido, se voltava para a agricultura de subsistência. Mas, em meio à crise no Maranhão, assim como em outros estados brasileiros, havia também um clamor pela modernização e pelo progresso. Clamor esse que partia, principalmente, pelos que necessitavam de empregos, como os da camada social média/baixa.

Esse desejo perpassava igualmente pela educação, principalmente em relação à alfabetização da população maranhense. Contudo, Maria do Socorro Cabral (1984) enfatiza que o Maranhão é um dos exemplos de Estado, no qual, historicamente houve descaso com a educação pública e, mesmo havendo reformas no cenário educacional nas últimas décadas dos oitocentos, estas foram marcadas por um crescente número de analfabetos, indo na contramão de um estado considerado “Atenas Brasileira”²¹.

O número reduzido de escolas, maiormente com professores não habilitados para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentava-se como um dos gargalos impedidores do desenvolvimento desse estado. Conforme Francisco José Lima Sales (2017, p. 107)

A julgar pela tipologização do aluno da rede pública maranhense [...] traçada pelo representante do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Alberto Rodríguez, após ouvir o diagnóstico da educação pública do Estado [...] não resta outra hipótese senão a de caracterizar o desempenho da política pública do setor como um *retumbante fracasso* (grifo nosso).

²⁰ Palmeira típica do Maranhão que produz coco cujo as amêndoas se extraem o azeite de babaçu.

²¹ Segundo Reis (1877, p. 8) o qualtaivo atribuído a São Luís como “Atenas Brasileira” se deve ao grupo de intelectuais regionais, formadores de uma elite intelectual, denominados de Grupo de Maranhense da literatura brasileira que objetivam salvaguardar a capital de eventos solventes de perpetuação das tradições regionais.

Nesse cenário, o preparo do profissional do magistério sempre esteve em discussão. Para Cabral (1984, p. 38),

[...] a preparação do professor foi uma das providências mais frequentemente reclamadas como meio indispensável ao desenvolvimento do ensino primário. A criação das Escolas Normais foi uma das reestruturações que aconteceram, sendo estas em consonância com o processo de formação do Estado-Nação.

Heloisa de Oliveira Santos Villela (2000, p. 99) traz essa confirmação ao dizer que “o processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era produto daquele, pois os contornos da profissão já se vinham definindo desde o século XVI, nas sociedades ocidentais”.

Nesse novo contexto, o Estado assumia um papel que até então era desenvolvido pela igreja. O ensino que até então se identificava como religioso, na nova proposta buscava métodos experimentais e eficazes para o processo de aprendizagem. Para isso, precisava-se, ainda, de espaços que fossem organizados para esse fim, ou seja, tornar o ensino sistematizado e institucionalizado.

A criação das escolas normais, para Villela (2000), foi um marco importante para educação brasileira, como também foi para a maranhense, pois institucionalizava, assim, a profissão docente.

Como já foi anteriormente tratado, a primeira Escola Normal criada no Brasil localizava-se na capital da província fluminense, em Niterói, em 1835. No Maranhão esse fato aconteceu cinco anos mais tarde, em 1840.

Dois anos antes de ser instalada a primeira Escola Normal, a Província, por meio da Lei Provincial nº. 76/1838 enviou o jovem Felipe Benício Oliveira Conduru para estudar e se preparar na França. Na lei havia a seguinte justificativa: “[...] um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade, a fim de aprender praticamente o ensino pelo Método Lancaster, o qual assim instruído venha reger uma Escola Normal na Capital da Província” (MARANHÃO, 1838, p.45).

Segundo Rosangela Silva Oliveira (2004, p.46), a primeira Escola Normal do Maranhão foi efetivamente dirigida por Felipe Conduru, sendo essa escola a segunda a funcionar no Brasil, junto com a de Minas Gerais. A escola do Maranhão foi considerada pioneira no ensino público do país. A escola Normal, na capital São Luís teve duração de quatro anos e funcionava no prédio do Convento da Igreja do Carmo. Tendo como público obrigatório os professores

primários em exercício. Para compensar a jornada dupla de trabalho e formação, a referida Lei Provincial nº 76/1838, no seu Artigo 2º, trazia no seu bojo a seguinte recomendação:

Nessa Escola Normal ficam obrigados todos os respectivos professores a instruir-se a fim de ensinarem pelo mesmo método: o professor, que em menos tempo mostrar-se praticamente perito no referido ensino, pelo progresso que fizerem seus alunos, perceberá mais a quinta parte do seu ordenado (MARANHÃO, 1847, p.142).

Joseph Lancaster (1778), criador do método lancasteriano ou método mútuo, foi um dos defensores do ensino metódico, cujo entendimento partia do comportamento e desenvolvimento intelectual e físico do indivíduo. O método objetivava a busca de melhoria para ensinar as crianças e os jovens, de forma que o ensino alcançasse um número maior de alunos. Assim, o método consistia “no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2010, p. 128).

Oliveira (2004) considera que o método lancasteriano, na Escola Normal do Maranhão, nos primeiros anos em que foi utilizado, teve êxito, mas, nos anos que seguiram, sofreu a desistência dos professores que o rejeitavam, pois, com sala numerosa e com baixo aproveitamento, o ensino primário não avançava. Consequentemente, a primeira Escola Normal do Maranhão encerrou suas atividades.

A recriação da Escola Normal se dará com a instauração da República. Com a Reforma da Instrução Pública de Caetano de Campos, em São Paulo em 1890, outros estados, entre eles o Maranhão, viram a necessidade de reestruturar a Instrução Pública. O discurso cívico, nesse sentido, assentava-se na qualidade da instrução escolar e na qualificação do quadro profissional de ensino, como recursos essenciais para travar uma “guerra” contra o analfabetismo crescente.

Em 1890, no governo de José Thomaz da Porciúncula, no estado do Rio de Janeiro, foi decretado a necessidade de organizar a educação dividindo-a em primário, secundário e técnico. Beatriz Martins de Andrade (1984, p.30) destaca que, nesse decreto, se “[...] cria a Escola Normal, um Conselho Superior de Instrução Pública e um Instituto Técnico”.

Nessas escolas proibiam o castigo corporal. As mudanças organizacionais que ocorreram no Maranhão seguiam as orientações de cunho nacional, pois haviam diretrizes que norteavam os projetos educacionais, visando algo comum para todo o país: a urbanização e a industrialização, a educação primária e profissional como necessidade eminente.

Os imperativos que se apresentavam exigiam, do governo, tomadas de decisões como a expansão das escolas urbanas e estabelecimentos de equiparações, padrões de qualidade, necessidade de formação de professores a fim de um melhor desenvolvimento da educação no estado.

As escolas maranhenses, como as outras de todo Brasil, se mantinham por meio de uma educação mais prática, assim, foram implementadas as escolas de trabalhos manuais, conhecidas como profissionalizantes. Essas foram apresentadas para que a classe dos mais pobres pudessem ter acesso, sob forte argumento de que o país estava adentrando num período de modernização e precisava de mão de obra “especializada”.

A reforma educacional que acontecia remodelava, também, as cidades as quais deveriam promover a ação educativa para atender à nova função social da instrução pública. Com isso, o propósito era reproduzir novas formas de vida e relações sociais que atendessem ao projeto de modernidade liberal republicana. Para Keila Cruz Moreira (1997, p.35), o objetivo principal era “homogeneizar culturalmente homens e mulheres na perspectiva de adequá-los ao movimento da modernidade civilizados/educados/rationais”.

Em relação à homogeneização cultural da mulher, destacamos o Ensino Normal para a formação e o exercício da docência, a instrução de crianças nas séries iniciais, pois esse se estabeleceu como um vetor de oportunidades para o trabalho da mulher.

A Escola Normal, não só a maranhense, era praticamente formada apenas por mulheres com raras exceções, e, se via repetindo as ideias coloniais em que a mulher, apresentando gestos maternos, estava apta a educar, portanto, a se tornar uma normalista.

Ao mesmo tempo em que essa situação se ampliava, o ensino provocou um desgaste que culminou com uma nova reforma: a da instrução pública. Criaram-se os Grupos Escolares em alguns estados brasileiros em 1892. Essas escolas funcionavam em um só prédio, tendo cada escola um professor regente. Na capital maranhense, porém, essas mudanças só ocorreram em 1903 e nos municípios deste estado, em 1905 (MOTTA, 2006).

A criação dos Grupos Escolares, em vários estados, deu-se no momento em que o ensino escolar estava sendo avaliado como de péssima qualidade, principalmente pelo método proposto e pela escassez de normalistas, embora havendo várias tentativas empreitadas pelo Estado no sentido de mudar essa realidade. A formação e o respectivo ensino continuavam respaldados por discursos de uma elite dominante que queria promover o ensino geral unitário, atendendo seus propósitos.

Os representantes da política maranhense que defendiam a criação de novas metodologias nas Escolas Públicas Primárias do Estado eram, entre outros, Alexandre Collares Moreira, Benedito Leite e Arthur Quadro Collares Moreira (OLIVEIRA, 2004).

No Art. 8º do Regimento Interno dos Grupos Escolares maranhenses (1904), as normalistas em formação deveriam assistir a aulas duas vezes ao mês, a fim de compreenderem as práticas de ensino desenvolvidas na Escola Modelo. Essa escola, por seu turno, era fruto da crise econômica que assolara o Maranhão no governo de Benedito Leite (1906-1910), o qual a criou com o intuito de remodelar a extinta Escola Normal. Esse mesmo governador criou, também, a Biblioteca Pública e a Imprensa Maranhense. Nesse caso, visava-se ao desenvolvimento cultural da capital São Luís.

O Curso Normal, por sua vez, foi transformado em curso profissionalizante no Liceu Maranhense, ficando organizado da seguinte maneira: o ginásial (sete anos de formação geral) e o profissional (três anos de formação geral e um ano de estudos pedagógicos com aplicação prática na Escola Modelo). Oliveira (2004, p. 97) anota que o aluno, “ao terminar o Ginásial no Liceu solicitasse estudar as disciplinas pedagógicas e as atividades práticas na Escola Modelo e realizasse os exames, estaria preparado para receber o diploma e ser professor normalista”.

Tal como em outros estados, em terras maranhenses, a criação dos Grupos Escolares foi inserida num contexto educacional em descrédito, devido ao descompasso da realidade populacional ficando alheio à maioria das determinações preconizadas nas leis e nos regulamentos. Embora o espaço laboral fosse diferente do outro modelo, no qual os professores estavam insolados, a prática pedagógica em nada se diferenciava do modelo anterior porque continuava dissociada.

No regime de promoção automática, a formação pedagógica se abreviava de tal forma que só era oferecida no último ano de formação. Com isso, houve um aumento considerável de procura pelo Curso de Magistério, modalidade Normal, decorrendo daí o enaltecimento do governo para as cadeiras de primeiras letras, vagas no interior e na capital, visando a não somente o aumento do número de normalistas, mas, principalmente, a que o ensino primário se estendesse para todos os municípios maranhenses, maiormente para os mais carentes.

No que tange à formação de professores para atuação no ensino primário, no Maranhão, Viveiros (1937, p.10) analisou assim a trajetória da Escola Normal, enquanto curso de aperfeiçoamento nos seus primórdios:

Anexa ao Liceu, orientada pelo diretor deste estabelecimento, a Escola teve seus dias de prosperidade, e tanto que por diversas vezes, se pensou em separar os dois institutos. Em 1844 foi o mesmo inspetor do Tesouro autorizado a contratar com Joaquim José Pereira de Burgos a locação de um prédio que este comerciante construía para este fim (ofício de 4 de novembro). Por caducidade foi o contrato rescindido anos depois, já quando a Escola tinha sido convertida em aula de primeiras letras, em virtude da falta de matrícula de alunos-mestres.

Nas primeiras décadas do século XX, a educação pública, oferecida pelo Estado do Maranhão, continuava sendo considerada de péssima qualidade e era determinante para a divisão de classes. Assim como acontecia em outros estados, as turmas do Curso Normal, formadas grandemente por mulheres, resistiam em se deslocar para os interiores do estado devido às condições precárias já descritas.

Somente no ano de 1919, a má qualidade educacional maranhense é admitida pelo então governador Raul da Cunha Machado. Nesse ano, ele encaminha, ao Congresso Legislativo, o quadro caótico do ensino, descrevendo que os baixos salários dos professores era um dos gargalos que dificultava a evolução do mesmo, assim, havia a escassez de bons professores normalistas que quisessem trabalhar nos municípios maranhenses, já que os mais bem qualificados procuravam a capital para tentar uma melhor qualidade de vida.

Mas, somente no governo de Godofredo Viana (1921), que houve a difusão do ensino por todo estado.

[...] Cria escolas urbanas e rurais e, numa tentativa de suprir a grande demanda de matrículas na capital para a Escola Modelo Benedito Leite, equipara a esta os cursos primários de alguns estabelecimentos, como os da Escola Normal Primária, os da Escola São Luiz Gonzaga, os do Colégio Santa Teresa, Instituto Fernandes e Educandário Maria Auxiliadora (ANDRADE, 1984, p.37).

A constatação que se fazia, então, era a de que, nos municípios do Maranhão, aumentava o número de professores leigos no ensino primário. A dificuldade de deslocamento, a distância em que se encontravam as escolas, o difícil acesso aos meios de comunicação e o longo período chuvoso desmotivavam aqueles que pretendiam exercer sua profissão no interior do estado.

Esse quadro transcorreu ainda por muitas décadas, até que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1958 (Quadro 1), contabilizou o número total de 1.638 professores no estado. Esse número era resultado da expansão de escolas e do magistério,

devido, principalmente, à intervenção do maranhense Paulo Ramos no período do Estado-Novo (RODRIGUES, 1993).

Quadro 1 – Professorado maranhense em 1958

Professores	Qualidade %					
	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total
Normalista	258	427	685	76,8	15,9	22,7
Não normalista	78	2.253	2.331	23,2	84,1	77,3
Com regência de classe			2.913			96,6
Auxiliares			103			3,4
Total	336	2.680	3.016	100,0	100,0	100

Fonte: Figueiredo (1984); Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960.

Os dados apresentados pelo IBGE, com relação ao Maranhão em 1958, nos mostram que havia 2.913 professores com regência de classe e que desse total, somente 685 eram normalistas. É notório, também, que a capital São Luís contasse com um número maior de professores titulados na Escola Normal. Os números mostram 76,8% dos mesmos na capital, enquanto 23,2% dos titulados se encontravam no interior o estado. Em relação aos professores auxiliares, conforme dados do IBGE (1960) apud Adiel Tito Figueiredo (1984), o número de 103 que havia nesse ano, menos da metade se encontrava na capital.

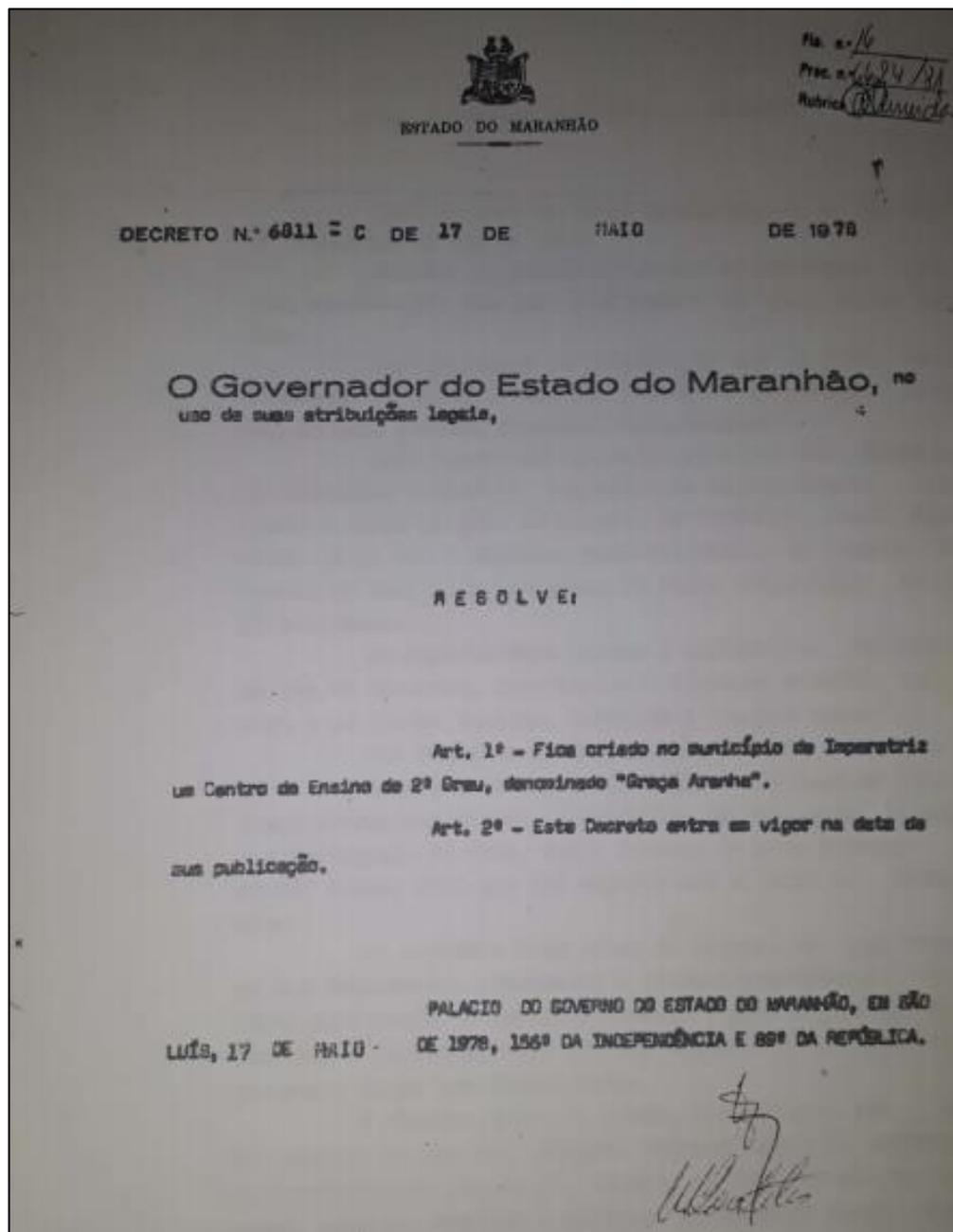
O número que se mostrava crescente, com 84,1% dos professores, era de leigos, ou seja, de não normalistas, embora atuantes, fato que deixava visível a falta de investimentos e de prioridades do Estado do Maranhão para com a educação nos meados do século XX. A porcentagem de 37,6% é indicador de que os professores normalistas estavam na capital e que a alta concentração de normalistas na capital do Maranhão, segundo Figueiredo (1984), apresentava-se como um retrato de poucas condições de trabalho para a prática do magistério nos municípios maranhenses, embora a existência de um número elevado de vagas.

Mesmo com tantas dificuldades que o Curso Normal enfrentou, considerando a realidade maranhense, as famílias de classe média continuavam vendo no magistério oportunidade de ascensão social para seus filhos.

O Curso Normal, por sua vez, conseguiu sobreviver por uma boa parte do século XX, mas, em decorrência da Lei nº 5.692/1971 e com intuito de ajudar o país nos acordos MEC-USAID celebrados entre o governo brasileiro e o governo dos Estados Unidos para favorecer

uma melhor educação, sob forte argumento de que as escolas deveriam ofertar também cursos Profissionalizantes de Habilitação Básica em Eletricidade, Mecânica e Administração Financeira para atender à obrigatoriedade imposta. Sobre isso, em Imperatriz, foram implantados, pelo governo do estado, esses cursos, no Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, o qual foi criado por meio do Decreto 6811 de 17 de maio de 1978 (Figura 1).

Figura 1 – Decreto de criação do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha



Fonte: Conselho Estadual de Educação (CEE).

É importante destacar que o acordo MEC-USAID se inseria num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

A série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976 (SOUSA, 2019, p.3).

Os técnicos norte-americanos, que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

Por meio da mencionada lei nº 5.692/1971), as escolas de formação, inclusive as Escolas Normais, deveriam se inserir nesse novo contexto histórico. Para Rodrigo Patto Sá Motta (2010, p. 239), as ações políticas objetivavam: “na ótica das teorias da modernização, a revolução comunista representava ameaça maior nas áreas atrasadas, em que a pobreza e a desigualdade extremas serviam de estímulo ao questionamento radical da ordem social e política”.

Pressionado, o governo militar promulgou a Lei nº 7.044 de 1982 que extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau (Fotografia 3), convertendo a habilitação profissional em opção, uma vez que as escolas poderiam optar pelos cursos de formação geral cuja decisão competiria à escola.

Fotografia 3 – Reivindicação de normalistas do CEGA por um Magistério renovado



Fonte: Acervo do Centro de Ensino Graça Aranha.

Transformou-se, então, a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, com mudança no currículo e, conseqüentemente, ocorreram mudanças na estrutura curricular dos cursos. A escola, foco do nosso estudo, assim como as demais escolas de ensino de 2º Grau existentes no país, passou a ofertar cursos de Educação Geral. E com relação aos cursos profissionalizantes, cuja procura era bastante significativa, a escola passou a oferecer à comunidade, os cursos de Magistério e Técnico em Contabilidade.

A partir de 1990, dentro de um novo cenário político caracterizado pela crise na economia em um contexto de globalização, pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva foram realizadas as reformas visando a adequar a educação às exigências de formação decorrentes do progresso técnico-científico. Esse novo momento trouxe novas exigências à educação e à escola com vistas à formação do trabalho para se inserir em um mercado em contínua transformação. Com a redemocratização do país, a elaboração de uma nova Carta

Constitucional em 1988 e uma nova Lei de Diretrizes e Bases sob o nº 9.394/1996, foram realizadas reformas na educação visando a incorporar o previsto nos dispositivos legais.

Atendendo às deliberações da Secretaria de Educação do Estado/ Coordenadoria do Ensino de 2º Grau, foram realizadas modificações na estrutura curricular dos cursos oferecidos pela escola, a saber: Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração e Magistério, tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Nesse novo momento da educação pós Constituição de 1988, destacamos, ainda, a implantação do Projeto de Revitalização do Curso de Magistério pelo Ministério da Educação, que obteve a adesão do estado do Maranhão como dos demais estados brasileiros. A SEEDUC/MA, por meio da Coordenação do Ensino de 2º Grau, criou um grupo de trabalho para coordenar a elaboração do Projeto Pedagógico de Revitalização do Curso de Magistério, que serviu como modelo para todo o estado.

Posteriormente, outro Projeto de Revitalização do Magistério, implementado pelo governo federal e pelo CEE, através de um Decreto de Governo de Roseana Sarney de 1988, modifica o Centro de Ensino de 2º Grau “Graça Aranha” transformando-o em Centro de Referência para Formação de Magistério Graça Aranha²².

Dentre seus objetivos, destaca-se o de preparar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a demanda por profissionais da educação habilitados em razão da criação de novas unidades escolares em Imperatriz e demais municípios da região, cuja população, principalmente de Imperatriz, crescia em níveis jamais vistos em função do processo migratório que se iniciou no final da década de 1960, com a construção da rodovia Belém-Brasília e permaneceu intenso até o final da década de 1980, o que contribuiu para a retirada de Imperatriz da condição de cidade pequena e a inseriu no rol das cidades médias brasileiras, com todas as vantagens e desvantagens dessa condição (FRANKLIM, 2008)

Atualmente, o Centro de Ensino Graça Aranha oferece apenas os cursos de Ensino Médio, continuando a ser uma instituição pública reconhecida pela sociedade local e regional como de boa qualidade, tanto que ainda se caracteriza por uma grande procura por parte de estudantes e de suas famílias, em razão da qualidade de educação que oferece.

No próximo capítulo vamos aprofundar nosso conhecimento em relação ao Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha.

²² Como Centro de Formação para o Magistério seu objetivo era promover e solidificar a formação de professores, destinados às séries do Ensino Fundamental.

3 HISTÓRIA DO CENTRO DE ENSINO DE 2º GRAU GRAÇA ARANHA EM IMPERATRIZ NO PERÍODO DE 1978 A 2004

Este capítulo tem como objetivo principal trazer à tona a história do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha em Imperatriz, no período de 1978 a 2004. Mas, para isso, precisamos, em primeiro lugar, apresentar um contexto histórico, político e econômico da cidade e região, que nos permita mapear a criação do município de Imperatriz e nele inserir a pesquisa sobre o Centro de Ensino Graça Aranha, já que essa escola, cujo perfil igualmente apresentado, é, em nosso entendimento, um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento educacional da cidade de Imperatriz e dos municípios de sua cercania.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do CEGA (2006), as crenças e os valores que fundamentam o seu projeto educativo e a formação dos jovens, baseiam-se na premissa da educação como forma de resgate da cidadania do indivíduo, tornando-o um membro atuante da comunidade em que está inserido, qualificando-o para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

3.1 Contexto histórico, econômico e político de Imperatriz e o desenvolvimento da região Tocantina

A cidade Imperatriz foi fundada em 16 de julho de 1852 pelo frade carmelita Manoel Procópio do Coração de Maria a serviço do governo do estado do Pará, como já foi mencionado na introdução deste trabalho. Ele aportou aqui navegando o rio Tocantins, acompanhado de uma comitiva formada por dois cidadãos, segundo Edelvira Marques Barros (2012, p. 28), “Juvenal Simões de Abreu e Zacarias Fernandes da Silva com suas respectivas famílias, além de quatro soldados para protegê-los. Tinha como missão fundar uma povoação em terras do estado do Pará, de acordo com termo firmado com o governo paraense”. As terras, onde foi fundada Imperatriz, encontravam-se em uma grande área não povoada pelo homem branco. Conforme Franklin (2012, p. 19)

Esta era a última fronteira não colonizada entre o Parnaíba e o Gurupi. Último refúgio dos timbira orientais – Gavião, Krikati, Canela, Kraô e Apinayé – que desde o final do século XVII, afugentados pelos colonizadores, penetravam cada vez mais nas densas matas ainda não ocupadas.

Frei Manoel Procópio, ao chegar nessa terra, fundou o povoado ao qual deu o nome de Santa Teresa, uma santa espanhola de quem ele era devoto. Inicialmente, acreditava-se que a povoação fundada estava em terras paraenses e que ia ao encontro dos planos do Conselheiro Jerônimo Francisco Coelho, presidente da Província do Pará, que buscava defender as fronteiras de sua província, tendo em vista as querelas relacionadas aos limites entre o Pará e o Maranhão.

Naquela época, a região pertencia ao Estado do Grão-Pará, mas, por meio de uma Lei Imperial, percebeu-se que as terras da povoação de Santa Tereza se encontravam no espaço geográfico maranhense: “Depois de dois anos, a Lei Imperial nº 722 de 23 de agosto de 1854, põe fim ao litígio de limites entre Maranhão e Pará. O vilarejo de Santa Tereza fica do lado maranhense; no entanto, o Frei Manoel Procópio resolve permanecer” (INSTITUTO IMPERATRIZ, 2003, p. 20).

Quatro anos depois, o povoado passou à categoria de Vila Santa Tereza em 27 de agosto de 1856. “O Livro de Tombo da Paróquia de Santa Tereza de Imperatriz registra que a cidade era composta de 823 pessoas no final de 1923, um ano e meio antes de transformar-se em município” (INSTITUTO IMPERATRIZ, 2003, p. 22).

A Vila Nova da Imperatriz, na povoação de Santa Teresa, passa à categoria de cidade por meio da Lei nº 1.179 de 22 de abril de 1924 (FRANKLIN, 2005). Imperatriz torna-se cidade após 424 anos da conquista das terras brasileiras e após 72 anos de sua fundação. Tomando por base a economia, vimos que, a partir de 1923, Imperatriz começou a desenvolver-se economicamente com a exploração e o comércio da castanha.

Esse recurso natural foi tão importante para a economia de Imperatriz que, em seu ápice, chegou a mobilizar praticamente toda a mão de obra de Imperatriz, a qual se deslocou para os castanhais de Marabá, como demonstra Franklin (2005) a partir de informação colhida no Livro de Tombo da Paróquia de Santa Teresa de Imperatriz, ao registrar, em 22 de fevereiro de 1924, que todas as pessoas do sexo masculino residentes em Imperatriz e em condições de trabalhar, deslocaram-se para os castanhais de Marabá, deixando em Imperatriz apenas as mulheres, as crianças, os idosos e os inválidos.

Apesar do flutuante comércio da castanha, Imperatriz encontrava-se quase “isolada” do norte do Maranhão e do país, pois seu contato comercial dava-se com Goiás e com o Pará por meio do rio Tocantins, especialmente por falta de estradas que ligassem a região sudoeste do Maranhão ao norte do estado onde se localiza a capital São Luís.

A partir de 1952, surge um novo ciclo de desenvolvimento, momento em que são desbravadas matas e construída a primeira estrada carroçável

que ligou Imperatriz a Grajaú. No governo de Simplício Moreira, deu-se início a um novo ciclo de desenvolvimento, com a chegada de dezenas de famílias de imigrantes nordestinos, principalmente cearenses e maranhenses, vindos do chamado “Japão” maranhense, responsável pela fundação de diversos povoados. Uma grande parcela desses migrantes é oriunda da região de Assaré no Ceará, de onde saíram a partir da grande seca de 1932 (INSTITUTO IMPERATRIZ, 2003, p. 20).

Com a exploração das matas da região e a criação das primeiras estradas, descobre-se o potencial das terras, da fauna e da flora. Isso culmina em um novo ciclo econômico da região que se tornou o maior centro produtor de arroz, o que, com a rodovia Belém-Brasília, contribuiu para o abastecimento dos grandes centros consumidores do país. Contribuiu, também, de modo relevante, para o crescimento econômico de Imperatriz que se caracterizava como uma nova e promissora fronteira agrícola no portal de entrada da Amazônia.

No entanto, a produção de arroz, como de todos os ciclos econômicos que caracterizam a história de Imperatriz, durou pouco tempo, uma vez que a cultura do arroz foi logo substituída pela cultura do capim para alimentar o rebanho de gado bovino que cresceu, desde então, de forma contínua.

A Rodovia Belém-Brasília, que liga Brasília, no Centro-Oeste, a Belém, no norte do país foi um dos grandes projetos do Presidente Juscelino Kubitschek que inaugurou, no início da década de 1960, o trecho maranhense da rodovia em visita à cidade de Imperatriz.

No caso de Imperatriz, de 1960, quando a Belém-Brasília foi inaugurada, até 20 anos depois, em 1980, a cidade apresentou uma das maiores taxas de crescimento em sua população e em sua economia, o que não atingiria se o traçado da rodovia não passasse pelo município. [...] Em 1960, Imperatriz tinha 39.169 habitantes; em 1970 já éramos 80.827 e em 1980 passamos para 220.095. Desse ponto devemos concluir que a Rodovia Belém-Brasília foi e é um marco para o desenvolvimento econômico do nosso município.

O desenvolvimento agrícola se fortaleceu com a chegada de muitos migrantes nordestinos, mas outro ciclo econômico se iniciava em Imperatriz, tornando-a um grande polo madeireiro: “por volta de 1977, estimava-se a existência, no município, de mais de 300 indústrias ligadas à madeira. O extrativismo chegava ao seu auge, mas [também] viria a desaparecer em pouco tempo” (FRANKLIN, 2012, p.24).

A partir do ciclo da madeira entre 1970 e 1980, Imperatriz tornou-se um dos municípios mais populosos do estado, além da capital, tornando-se um grande polo de comércio atacadista e varejista da região Tocantina, o que foi fortalecido pelo surgimento do garimpo de Serra

Pelada. Essa fase do garimpo ativou a movimentação bancária e o comércio de Imperatriz, pois a maioria dos garimpeiros “bamburrados” eram de Imperatriz. Isso ocasionou muitos problemas sociais à cidade, como a pistolagem e a desagregação de muitas famílias.

Todos esses períodos de desenvolvimento e progresso ocorridos a segunda metade do século XX, que apareciam nos grandes discursos políticos de Imperatriz, não conseguiam fazer a cidade avançar muito na questão de geração de emprego e renda por não dispor nem de políticas públicas e nem de políticos preocupados com a causa. Não conseguiam nem mesmo fixar seu polo industrial, uma vez que aqui já se encontravam indústrias de refrigerante, de moveleira, de cerâmicas e indústria de beneficiamento de arroz, dentre outras.

Vale ressaltar que a cidade de Imperatriz só veio a possuir um Plano Diretor após seus 150 anos, no governo do prefeito Jomar Fernandes do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio do Projeto de Lei nº 02/2004 de 14 de julho de 2004, que dispôs sobre a instituição do Plano Diretor do Município de Imperatriz, estado do Maranhão e estabeleceu outras providências.

O Prefeito Municipal de Imperatriz, Estado do Maranhão, faz saber a todos os seus habitantes que a Câmara Municipal decreta e o Prefeito sanciona a seguinte Lei: Art. 1º Fica instituído o Plano Diretor do Município de Imperatriz como instrumento normativo e orientador dos processos de transformação e promoção do desenvolvimento, nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais, físico-ambientais e administrativos, prevendo mecanismos para a sua implementação (IMPERATRIZ, 2004, p. 1).

Nesse aspecto, Imperatriz cresceu de forma espontânea, desordenada e desorganizada desde sua fundação, fenômeno acentuado a partir do final da década de 1950 com a construção da rodovia Belém-Brasília. Isto pode ser atestado pela grande quantidade de pessoas que migraram para, cá de todo o Brasil, em busca de terras férteis e devolutas e de melhores condições de vida.

O primeiro mercado municipal de Imperatriz, mercado Bom Jesus (Fotografia 4), era um ponto estratégico para aqueles que usavam o rio Tocantins como estrada “líquida” para transportar seus produtos, pois sua localização fica próximo a esse rio e da Matriz Santa Teresa D’Ávila. Além dos dias de semana, esse mercado era movimentado, nos domingos, por encontros de sertanejos e agricultores para venda dos produtos produzidos. Eles traziam a família toda, assim, aproveitavam o domingo para continuar a negociar, enquanto outros cumpriam suas obrigações cristãs na igreja. No início da década de 1960, o mercadinho tornou-se um centro comercial com pequenas mercearias e quiosques que vendiam comida caseira. Até hoje ele é um importante ponto de funcionamento de pequenos comércios.

Fotografia 4 – Mercado Municipal Bom Jesus - Imperatriz (MA), início dos anos 1960



Fonte: Museu Virtual de Imperatriz.

Agostinho Noletto (2012) descreve que era irrefreável o desejo dos que se dirigiam à Imperatriz em função da notícia de terras abundantes e de boa qualidade, propícias à agricultura e à pecuária. Essa miragem se transformou no sonho das pessoas menos abastadas em busca de condições mais adequadas para superar a situação de pobreza em que viviam em suas regiões de origem e poder criar seus filhos em condições mais dignas. De igual forma, muitas pessoas de posses foram atraídas à cidade em busca de oportunidade de investimento e de fazer fortuna, tanto em atividades rurais quanto urbanas, entre as quais, o comércio (Quadro 2).

Quadro 2 – Crescimento demográfico de Imperatriz entre 1950 e 1980

População	1950	1960	1970	1980
Urbana	1.630	8.987	34.709	111.818
Rural	12.434	30.182	46.013	108.651
Total	14.064	39.169	80.722	220.469
Taxa de crescimento	11,59%	22,94%	44,00%	50,72%

Fonte: Adaptado pela autora.

A economia da cidade de Imperatriz, como já frisamos, cresceu a partir de ciclos econômicos distribuídos ao longo de sua história. Os primeiros ciclos estão mais ligados às atividades extrativistas. No entanto, a partir da década de 1980, embora a economia ainda estivesse ligada às atividades extrativistas, como a madeira e o ouro de Serra Pelada, no Pará, ela ganha novos contornos, pois, como afirmam Francisco Robson Saraiva Martins e Moacir José dos Santos (2012), havia um crescimento expressivo do município de Imperatriz, através da agricultura e da pecuária, atividades que se consolidaram e formaram a base econômica do comércio varejista e atacadista, bem como da prestação de serviços (Quadro 3).

Quadro 3 – Crescimento demográfico de Imperatriz entre 1991 e 2010

População	1991	2000	2007	2010
Urbana	210.051	218.673	217.192	234.547
Rural	14.954	11.893	12.479	12.985
Total	225.005	230.566	229.671	247.505
Taxa de crescimento	93,35%	94,80%	94,60%	94,77%

Fonte: Adaptado pela autora.

Como se percebe, Imperatriz continuou a crescer em termos demográficos, mas quanto mais a população urbana crescia a população rural diminuía. Tanto que Imperatriz em 2018, contava com uma população estimada de 258.016 pessoas. Dessas, segundo o IBGE (2010), 94,80% vivem na zona urbana e 5,20% vivem na zona rural.

Como se percebe, Imperatriz continuou a crescer em termos demográficos, mas quanto mais a população urbana crescia, mais a população rural diminuía. Tanto que Imperatriz em 2018, contava com uma população estimada de 258.016 pessoas. Dessas, segundo o IBGE (2010), 94,80% vivem na zona urbana e 5,20% vivem na zona rural.

A população rural, como mostra a Quadro 3, diminuiu ao longo do tempo por dois motivos: em primeiro lugar, porque cresceram mais as atividades urbanas como o comércio e a prestação de serviços; em segundo, porque foram emancipados cinco povoados do território de Imperatriz, formando novas unidades administrativas autônomas, ou seja, os novos municípios de São Pedro da Água Branca, Vila Nova dos Martírios, Cidelândia, Governador Edison Lobão

e Davinópolis. Vale lembrar que já tínhamos perdido parte do nosso território com a emancipação do município de Açailândia-MA.

Dessa forma, a área da cidade ficou praticamente urbana. Imperatriz, que sempre teve sua economia lastreada nos setores primário e terciário, começa a ter um parque industrial, implantado a partir da instalação de um grande projeto industrial em 2013, uma fábrica da Suzano Papel e Celulose. Afirmam Janara Pereira dos Santos Borges e Mônica Franchi Carniello (2014, p. 8) que

É possível que com a instalação de uma indústria do porte da Suzano, o processo de industrialização de Imperatriz se consolide, inclusive com a instalação de outras indústrias cujos interesses girem em torno da Suzano. Com o início da construção da fábrica desta empresa em Imperatriz, impactos importantes foram verificados em diversos setores econômicos, bem como na vida social e política local.

A implantação da fábrica de papel e celulose da Suzano, em Imperatriz provocou impactos positivos e negativos na economia local e regional. Da parte positiva, aumentou o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, uma vez que aqueceu outros setores da economia, como é o caso da construção civil, do comércio e da prestação de serviços e aumentou a arrecadação de impostos estaduais e municipais. Por outro lado, ao mesmo tempo, causou impactos negativos como o aumento artificial do preço dos imóveis, inclusive dos aluguéis, ampliação da violência, em função da chegada, à cidade de grande número de pessoas, de todas as regiões para trabalhar no canteiro de obra da fábrica.

Do ponto de vista geográfico, Imperatriz é banhada por vários rios, sendo que o mais importante é o Tocantins que nasce na serra Dourada, no estado de Goiás, banhando os estados do Tocantins, Maranhão e Pará. Sua foz é no golfo Amazônico próximo a Belém, capital do estado do Pará, na ilha de Marajó. O Rio Tocantins serviu de hidrovia para que frei Manoel Procópio chegasse ao nosso território, como também contribuiu para o desenvolvimento de Imperatriz e de toda a região Tocantina.

Para que o desenvolvimento pudesse se ampliar, a eletricidade era fundamental. Assim, no leito do rio Tocantins, foram construídas várias hidrelétricas. A primeira delas foi de Tucuruí, no estado do Pará, planejada não para trazer desenvolvimento para esta região, mas para fortalecer o grande projeto Carajás, a serviço da entrega das nossas riquezas minerais para o exterior. É nesse contexto que Imperatriz recebeu a alcunha de “portal da Amazônia” e “capital brasileira da energia”.

A razão dessas denominações, portanto, diz respeito à construção de estações das Centrais Elétricas do Norte – ELETRONORTE para facilitar a distribuição de energia para a empresa Alumínio do Maranhão – ALUMAR, em São Luís e, para o centro sul do país. Também, serviu para potencializar os vários projetos, vindos de cima para baixo, ligados ao Projeto Grande Carajás, entre os quais se encontram as siderúrgicas do Pequiá no município de Açailândia-MA, que trouxeram a cultura do carvão vegetal e da poluição, bem como a monocultura do eucalipto. Isto contribuiu para explorar e absorver a mão de obra barata de adultos, crianças e adolescentes até mesmo em condições de semiescavidão, como tem sido amplamente verificado por instituições da sociedade civil e por órgãos governamentais como o Ministério do Trabalho.

Cabe ressaltar que projetos, como o Grande Carajás, não chegaram à região de Imperatriz por acaso. Eles fizeram parte de uma política governamental. Em relação a isso, afirma Joan Botelho (2019) que, desde o final da década de 1960, a região amazônica passou a ser um local cobiçado para investimentos por parte do capital nacional e internacional, tendo em vista o apoio e o incentivo do Estado, inclusive em relação à realização de grandes obras de infraestrutura.

O resultado disso é que o projeto se desenvolveu a partir de uma política dos governos militares, com a integração da Amazônia com o restante do país. O lema defendia, como a justificção da expansão na área, integrar para não entregar. Esse programa estimulou a migração de grande quantidade de pessoas para a região, estimuladas pela distribuição de terras e da promessa de assistência técnica para fazer a Amazônia produzir nos moldes do agronegócio.

O rio Tocantins, o principal da região, geograficamente falando, é um rio de planalto. Do ponto de vista da economia e do desenvolvimento, ser um rio de planalto favorece a instalação de hidrelétricas. Daí o seu uso para a produção de energia por meio de inúmeras hidrelétricas como a de Tucuruí (PA), já apontada, a de Canabrava no município de Minaçu (GO), a de Serra da Mesa no Alto do Tocantins (GO), a de São Salvador no município de São Salvador (TO), a de Luís Eduardo Magalhães em Miracema (TO) e a de Estreito (MA) na divisa dos estados do Tocantins e do Maranhão.

Sabemos a importância dessas hidrelétricas para o desenvolvimento de uma sociedade e reconhecemos o potencial energético do rio Tocantins, mas vale lembrar que os discursos manifestados pelas autoridades, quanto à implantação das usinas, deram pouca importância para os impactos econômicos e sociais que cada uma dessas hidrelétricas causariam à vida das

comunidades ribeirinhas, aos vazanteiros, às colônias de pescadores, aos lavradores, aos pequenos pecuaristas. Também não importava o impacto cultural que se manifestaria com as mudanças, oriundas dessas construções. Importava era que, paralelo a essas mudanças, viriam grandes empreendimentos para Imperatriz e Região Tocantina como os projetos Celmar, Grande Carajás, Ferrovia Norte-Sul e a Indústria de Papel e Celulose Suzano.

O Projeto Celmar - Indústria da Celulose do Maranhão, por exemplo, chegou à região comprando muitas áreas de terra entre pequenas e grandes propriedades do município para o plantio do eucalipto que serviria de matéria prima para uma indústria de papel e celulose a ser implantado em futuro próximo, projeto que, por razões pouco conhecidas, não alcançou seus objetivos que eram a implantação de uma indústria de papel e celulose. A Celmar pretendia comprar 180.000 hectares para a plantação de eucalipto e a construção da fábrica. Esse fato causou grande movimentação ao sensível mercado de terras da região Tocantina. A área de interesse da empresa se estendia do município de Estreito até Itinga do Pará e acompanhava o Rio Tocantins até São Pedro da Água Branca (FRANKLIN, 2008).

Foram diversas as consequências da instalação dessas grandes empresas na região, entre as quais a expulsão de famílias do campo para a cidade, o que fez surgir dezenas de bairros “periféricos” onde muitos vivem hoje em condições de extrema pobreza, uma vez que a grande maioria dos bairros existentes, não surgiu por meio de um planejamento da cidade pelo poder público, algo muito novo, mas, por meio de invasões de áreas públicas e privadas, o que resultou em um crescimento desordenado e sem a necessária infraestrutura, de forma que a cidade cresceu de modo rápido, desordenado e desorganizado.

Um exemplo é o da chegada do produtor florestal, porque a introdução do produtor florestal na Região Tocantina poderá significar um golpe mortal na já combatida pequena agricultura, aumentando ainda mais a fome e a miséria. Só no município de Imperatriz, antes do aparecimento do produtor florestal e de acordo com o IBGE, existem 26.014 famílias que vivem abaixo da linha de pobreza, em situação de indigência (FRANKLIN, 2008).

Esse projeto recebeu várias críticas de ambientalistas, como propaganda enganosa, falso desenvolvimento e danificação do meio ambiente quanto à destruição da fauna e da flora e da poluição do rio Tocantins. Finalmente, para a felicidade do povo e para preservação do meio ambiente da região Tocantina, esse projeto não foi para a frente. Mas não deixou de ter devastadas as matas situadas no “portal da Amazônia”, ou seja, em Imperatriz e toda a região oeste do Maranhão. Apesar de não ter dado certo, o Projeto Celmar trouxe consequências negativas para Imperatriz como já mostramos.

O Projeto Carajás foi outro grande empreendimento localizado na serra dos Carajás, no sul do estado do Pará, na cidade de Parauapebas e região. Esse projeto passou a ser conhecido como Programa Grande Carajás, segundo Franklin (2008). O Programa Grande Carajás foi concebido pelo governo, no período militar, crendo que ele seria capaz de guindar o país economicamente, a ponto de colocar o Brasil entre os países desenvolvidos sob o ideal de integração nacional e do desenvolvimento baseado na economia liberal.

Diante disso, precisamos relembrar que o momento da criação do Projeto Grande Carajás foi no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, período em que o Brasil estava sendo governado pelos militares e ainda estava na perspectiva da tão sonhada época desenvolvimentista. E, um projeto dessa magnitude, vinha ao encontro dos anseios do governo brasileiro. Era um projeto para explorar minérios por meio da empresa brasileira Companhia Vale do Rio Doce que, segundo Franklin (2008, p. 182), tinha como maior preocupação a construção da infraestrutura necessária para a extração e transporte do minério de ferro:

A execução da infraestrutura para a extração e transporte do minério de Carajás, que compreendia a construção da Hidrelétrica de Tucuruí, da Estrada de Ferro Carajás e do Porto da Madeira, foi assumida pelo Governo Federal e suas obras iniciadas em 1978 com a denominação de Projeto Ferro-Carajás, imenso “corredor de exportação” para exploração das riquezas naturais da Amazônia Oriental, “maior província mineral do mundo”.

Perante a magnitude do Programa Grande Carajás – PGC, foi necessário construir um suporte energético que sustentasse a produção na mina e o escoamento do minério e, nessa perspectiva, foram lançados os projetos da construção da Hidrelétrica de Tucuruí genuinamente brasileira, da estrada de Ferro-Carajás que liga Carajás-PA ao litoral maranhense e o porto Ponta da Madeira em São Luís, ampliado e modernizado para melhor atracarem os grandes navios.

As áreas impactadas pelos projetos de infraestrutura do PGC como a área do Estado de Goiás, que hoje pertence ao estado do Tocantins, os estados do Pará e do Maranhão foram beneficiados. Franklin (2008, p.183) afirma que pelo

Decreto Lei nº1.813 de 24 de novembro de 1980 foi instituído um regime especial de incentivos aos empreendimentos instalados na área de influência dos projetos da PGC, e que nessa mesma data se constituiu um Conselho Interministerial, composto de oito Ministros, com amplos poderes para acompanhar e gerir a implantação do projeto.

Dessa forma, após a aprovação do Decreto, ficaram subordinados, ao Conselho Interministerial, todos os programas que surgiram no corredor de exportação de minério Carajás (PA) ao Porto da Madeira, no litoral maranhense. Imperatriz fez parte desse corredor da estrada de ferro juntamente com Açailândia, que fazia parte do nosso município e foi emancipada na década de 1980, servindo de ponto de referência para a ferrovia Carajás.

Surgiram outros empreendimentos em consonância com o PGC, mas faço referência a outra ferrovia, a Norte-Sul cuja construção iniciou-se 1988, no governo do Presidente José Sarney. Ela foi muito criticada pela sociedade brasileira, por denúncias de fraude na licitação da obra e que, segundo Franklin (2008, p. 188),

[...] tinha como objetivos básicos dar suporte à instalação de projetos agrícolas exportadores na região Centro-Oeste e interligar o sistema ferroviário do Sul/Sudeste ao de Carajás, estando previstas também futuras construções de ramais para os polos sojicultores do sul do Maranhão e do Piauí.

Vale ressaltar que, mesmo com denúncias, a ferrovia Norte-Sul foi construída na primeira etapa, ligando Açailândia a Estreito no Maranhão, numa média de 200 km, entrando em operação em 1996. Outros trechos ampliaram a Norte-Sul, entre os quais Aguiarnópolis a Araguaína (TO) inaugurados em 2007.

O presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.297 de 9 de maio de 2006 ampliou o traçado da ferrovia Norte-Sul, incorporando o trecho Açailândia-(MA) Belém (PA), sob a responsabilidade da Vale - nova denominação da Companhia Vale do Rio Doce que venceu a licitação (FRANKLIN, 2008). O município de Açailândia (MA), dessa forma, passou a ser um ponto de conexão dessas ferrovias que cortam o oeste maranhense, cuja contribuição ao desenvolvimento econômico e social da região Tocantina é inegável.

No mesmo passo, com essa ação desenvolvimentista, é imprescindível, também, levar em consideração os impactos que tais ações causaram ao meio ambiente e que hoje afetam as comunidades, principalmente as que convivem com as instalações de siderúrgicas no corredor da exportação. Por que esses impactos são importantes? Porque eles colaboram para o discernimento de que, por meio de investimento no campo educacional, quaisquer municípios e/ou estado podem contribuir para minimizar os impactos ao ambiente natural e humano, além do mais contribui para a circunspeção da competência do governo com as políticas públicas.

3.2 Crescimento econômico versus política educacional: ranços e avanços da realidade maranhense

O crescimento econômico do estado do Maranhão, em especial a chamada região Tocantina, nas décadas de 1970/1980 foi inegável, como demonstramos nas páginas anteriores. De região secundária e pouco ocupada até os anos 1950, tornou-se uma das mais importantes áreas econômicas do estado na segunda metade do século XX, firmando-se como um polo industrial do Maranhão (FRANKLIN, 2008). Tal desenvolvimento foi acompanhado, como procuramos mostrar, de um significativo crescimento populacional e uma melhora no desenvolvimento humano (IDH), embora esse processo fosse, muitas vezes, bastante desorganizado, isto é, sem um planejamento governamental compatível com tal crescimento humano.

Para acompanhar esse desenvolvimento, é fundamental que sigamos, também, a política educacional posta em prática na região, nesses períodos. Para tanto, vamos voltar rapidamente às raízes históricas da educação no estado do Maranhão. Já dissemos que, durante os dois primeiros séculos da história brasileira, a educação esteve a cargo dos jesuítas inclusive no Maranhão, como demonstra Cabral (1984) ao afirmar que quando os jesuítas chegaram ao território maranhense, em 1615, criaram as primeiras escolas de ler e de escrever e fundaram Seminários e Colégios.

Dentre eles, o mais importante foi o Colégio de Nossa Senhora da Luz que, conforme Cabral (1984, p. 28), foi elevado à condição máxima em 1709, oferecendo “[...] cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia” nos níveis de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado, os quais não alcançavam as pessoas do povo, mas estavam voltados à formação das elites da Colônia.

Com a saída dos missionários da Companhia de Jesus do Maranhão, praticamente todos os estabelecimentos de ensino foram fechados. Acrescenta Cabral (1984, p. 28) que “de toda a fase pombalina, no que se relaciona com a educação, resultou para o Maranhão a criação de três ‘aulas régias’”, cenário que pouco se modificou com a vinda de D. João VI para o Brasil. No entanto, de acordo com Cabral (1984, p. 29),

[...] por essa época (segunda metade do século XVIII e começo do século XIX), o Maranhão conheceu um surto de desenvolvimento, com a expansão de sua economia agrícola de exportação. Em decorrência desse fato, as famílias latifundiárias ampliaram a sua riqueza e buscaram dar a seus filhos uma educação mais aprimorada enviando-os aos grandes centros culturais europeus.

Nessa época, a camada mais abastada da população maranhense composta pelos latifundiários, conseguiu encaminhar seus filhos para estudar na Europa, especialmente para a França e Inglaterra, o que se constituiu como uma medida que superou, em parte, a trágica situação da política educativa implantada pelo marquês de Pombal. Mesmo assim, poucas eram as famílias que podiam bancar essa educação europeia, sempre equidistante da realidade brasileira.

O costume de se educarem os jovens das famílias abastadas maranhenses nos grandes centros europeus, possibilitando a formação de uma elite erudita e requintada, favoreceu a formação de um ambiente cultural de alto nível em S. Luís, elevando-a a uma posição de destaque, no cenário das letras nacionais da época (CABRAL, 1984, p. 29).

São Luís, a capital do Maranhão, de acordo com Cabral (1984), em razão de sua cultura e grandeza, passou a ocupar o quarto lugar entre as cidades brasileiras. No entanto, essa educação europeizada serviu de pouca aplicação prática: formava jovens cavalheiros capazes de escrever e declamar poemas e jovens damas que dominavam uma língua estrangeira e tocavam piano. Além disso, a educação maranhense se circunscrevia, praticamente, aos limites da ilha em que se localizava a cidade de São Luís. Então, tratava-se de uma educação litorânea que não alcançava o interior do continente.

Mesmo na atualidade, o estado do Maranhão apresenta-se como uma das mais pobres unidades da federação, o que prejudica seu processo de desenvolvimento, inclusive em relação à educação, é desafiador delinear elementos motivadores para o progresso da educação, uma vez que, por longo tempo, o Maranhão esteve sob a égide de governos oligárquicos que pouco se preocuparam com a educação da população.

Maria Núbia Bonfim Pinto (1982) anota não ser tarefa fácil uma análise da educação do Maranhão pois, historicamente, cada uma das personalidades que ocuparam o governo do Estado não priorizou políticas públicas de educação bem delineadas. Para se ter uma ideia, observamos a situação da educação no estado do Maranhão entre 1957 e 1960 (Quadro 4).

Quadro 4 – Situação do magistério público primário entre 1957 e 1960

1957		1960	
Diretores de escola	65	Diretores de escola	68
Professoras normalistas	668	Professoras normalistas	821
Regentes de ensino	76	Regentes de ensino	207

Fonte: Pinto (1982).

A população total do Maranhão, em 1950, era de 1.583.248, enquanto em 1960 era composta 2.492.139 indivíduos. Por outro lado, de acordo com Pinto (1982), a população escolarizável do estado do Maranhão em 1960 era 275.000 pessoas e apenas 61.071 pessoas tiveram acesso à educação, de forma que o índice de analfabetismo era da ordem 64% da população e a educação encontrava-se relegada a uma situação de abandono. As iniciativas educativas mais proativas dependiam mais de servidores públicos interessados e mesmo de iniciativas da sociedade civil, do que de uma política governamental.

É possível dizer, a partir do exposto, que a educação era voltada às elites, enquanto a população pobre vivia relegada ao abandono tanto na zona rural quanto na periferia das cidades. Era uma população que estava sempre à mercê do jogo político e dos projetos de poder que mantiveram o povo sob a sujeição de políticas paternalistas e que o voto se tornou mercadoria a ser trocada por pequenos favores. A questão fica mais clara com a eleição de José Sarney para exercer o mandato de governador entre 1966 e 1970, já em pleno regime militar. Conforme Pinto (1982, p. 92),

Ao iniciar a análise do projeto educacional do Governo Sarney, retomei a questão teórica proposta anteriormente neste estudo, sobre o significado do novo – rompido - e não nascido do velho que serviu de suporte ideológico para o delineamento do Plano de Governo 1966/70, proposto ao Maranhão por Sarney.

O governo Sarney nasce, portanto, sob o ideário de um Maranhão novo, especialmente por se apresentar como uma ruptura do velho Maranhão oligárquico, coronelista e paternalista, para finalmente, encaminhar-se para o desenvolvimento social e econômico, pregado por esse candidato em sua campanha política que o conduziria ao governo do Estado.

No entanto, o Maranhão “novo” continuou velho, mesmo havendo algumas mudanças no cenário educacional, sempre atreladas às políticas mais amplas, como é o caso da qualificação de mão de obra para atender às necessidades do capital, com pouca iniciativa do próprio Estado do Maranhão. Tal fato foi demonstrado por Cleonice Marques Costa (2008, p. 12), assim:

No Maranhão, diferente da maioria dos estados do país, as mudanças ocorridas repercutiram de forma contida nos setores políticos e econômicos. No período de redemocratização do Brasil, o estado continuou a mercê de políticos preocupados somente com a manutenção do poder. Sendo que na Ditadura Militar as medidas políticas adotadas pelos governos José Sarney, Pedro Neiva e Nunes Freire foram para se adequar ao Governo Federal, dando assim, continuidade à política de um pequeno grupo em torno de um líder, outrora Vitorino Freire, depois José Sarney.

Os governos do Maranhão, entre as décadas de 1960 e 1970, voltaram prioritariamente o foco da administração para o progresso econômico, a partir da distribuição de terras públicas e devolutas a grandes empreendedores do sul e do sudeste do país e da construção de estradas para facilitar o acesso ao interior do estado.

Ressalta-se, porém, que a população maranhense, que historicamente ocupava as terras devolutas, não sendo, pois, proprietária de tais terras, viu-se, de repente, expulsa das terras que ocupava, muitas vezes por várias gerações, sem nenhuma compensação, sendo obrigada a se mudarem geralmente para a periferia das cidades, o que resultou no fenômeno denominado êxodo rural, com todas as implicações de adaptação e dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, o que conduziu levas de pessoas, que até então tiravam seu sustento da terra, ao desemprego, ao subemprego e/ou ao emprego informal.

Essas pessoas, que embora vivessem de forma humilde na zona rural, perderam tudo, inclusive a dignidade, uma vez que não estavam preparadas para o mercado de trabalho urbano e nem possuíam vagas para todas elas no mercado de trabalho formal, mesmo em atividades rudimentares. O resultado foi a proliferação de atividades marginais ao sistema de produção capitalista oficial e pessoas vivendo de subempregos e de atividades informais pouco lucrativas.

Na prática, a política de colonização do governo do Maranhão expropriou a população local de seus meios de subsistência e transferiu a posse da terra ao grande capital, o que resultou em grandes conflitos agrários, gerou violência de diversas ordens e rendeu baixo índice de desenvolvimento. Jomar Fernandes Pereira Filho (2015, p. 12) afirma que

O senso comum identifica uma periodização da economia maranhense pautada em ciclos como cana-de-açúcar, algodão e babaçu. Este último predominou desde os anos 1920 até os anos 1970. Nas duas últimas décadas do século XX havia uma predominância da produção intensiva de soja no sul e leste do estado, além da cana de açúcar para a produção de álcool anidro e hidratado nas regiões Tocantina, Gerais de Balsas e Baixo Parnaíba, bem como uma razoável pecuária de corte, tudo isso entrecortado por segmentos de agricultura familiar. Colocados sobre esse “bolo” econômico, como “cerejas”, estão os enclaves da Alumar e da Vale do rio Doce, no plano privado, e a Base de Lançamento de Satélites de Alcântara, no plano público. Os dois primeiros são frutos do último planejamento da ditadura militar, o II PND (Governo Geisel). Esse quadro da economia maranhense no final do século XX continuou, sem alterações qualitativas, na primeira década do século XXI.

Ressalta-se que, de acordo com Lima e Silva Júnior (2016), na década de 1960, a educação era compreendida como recurso de mobilidade social, o que significa que ela tinha como objetivos a socialização, a formação e o status necessário à ascensão do indivíduo na escala de estratificação social. Acrescentam Lima e Silva Júnior (2016, p. 3) que esse período no Brasil,

[...] se caracteriza [...] pela passagem de uma ordem social estamental para uma ordem competitiva. Além disso, é um momento em que as ideias de democracia (mais populista do que liberal, no Brasil) eram enfatizadas e através delas, pretendia-se diminuir o poder das oligarquias, fortificar a burguesia nascente e dar certa participação eleitoral às massas.

Para alcançar esses objetivos, recorreu-se, já no período da ditadura militar, à reforma universitária de 1968 e à Lei de profissionalização do Ensino Médio em 1971, numa tentativa, conforme Lima e Silva Júnior (2016), de superar a deficiência de mão de obra meio da qualificação, o que, em tese, resolveria o problema do desenvolvimento do país. Mas a ação não correspondeu à realidade, de forma que a tecnificação da educação básica, além de não qualificar adequadamente as pessoas, especialmente os jovens, para acesso ao mercado de trabalho, não contribuiu para uma formação mais geral que promovesse maior nível de consciência de cidadania, o que permitiu, dentre outros malefícios, a continuidade da manipulação política e eleitoral.

A década de 1970 vai se caracterizar por diversas e profundas mudanças na sociedade. Essa década se constitui como o ápice do regime militar implantado em 1964 e, conseqüentemente, as práticas sociais, econômicas e políticas, de certa forma, rompem com as estruturas do passado, uma vez que o regime vigente tem por objetivo, segundo Elisângela

Furlan (2013, p. 1), “transformar a forma de pensar e de agir das pessoas, visto por ela como padrão necessário à manutenção do sistema vigente que, geralmente, ocorre por meio da educação ou da imposição”. Nesse contexto, a educação, para cumprir o papel de conformação à ideologia do regime, teve sua estrutura modificada.

Houve, assim, um amplo processo de mudança nas legislações nacionais. A lei 4.024/1961 até então em vigor, é substituída pela 5.692/1971. Essa lei estabeleceu uma mudança significativa na estrutura organizacional dos 1º e 2º Graus. No 1º Grau, as disciplinas de Língua Portuguesa e História foram substituídas por matérias de grandes áreas como Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, respectivamente. No 2º Grau, uma das mais importantes alterações no texto da Lei 4.024/1961 – a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – foi na mudança do caráter do ensino secundário. Assim, o Ensino Médio passaria a ser subtraído a três condições de formação: a separação de um ensino clássico, científico ou propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante (BRASIL, 1971).

Nesse caso, como afirma Furlan (2013), verifica-se que a educação oferecida à classe trabalhadora passa a ter como objetivo principal a profissionalização e o desenvolvimento de habilidades técnicas para ocupar os postos de trabalho oferecidos ou a serem criados para alavancar o processo de desenvolvimento almejado pelo Estado e pelo sistema de produção.

O estado do Maranhão, como não poderia deixar de ser, em face das circunstâncias, passou pelos mesmos processos de mudança pelos quais passou todo o país, em função da ideologia que caracterizou a política nacional, na época, conduzida por governos de direita impostos pelo regime militar. Nesse contexto, trocaram a formação humanista pela tecnicista, numa virada que pode ser descrita como liberal, como afirmam Antulio José de Azevedo et al. (2013, p. 3),

A tendência pedagógica tecnicista insere-se na pedagogia liberal, que por representar uma visão educacional mais ampla, atribui à escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais, tendo por base suas aptidões e habilidades, sendo que para tanto é necessário que ele assimile as normas e valores sociais vigentes, através do desenvolvimento de sua própria cultura.

Conforme Azevedo et al. (2013), o tecnicismo se apresenta como um sistema orgânico e funcional, cuja principal função é modelar o comportamento do ser humano por meio de metodologias específicas visando à implantação de programas de desenvolvimento econômico, nos moldes concebidos pela aliança para o progresso e os acordos MEC-USAID, já comentados.

Tendo o tecnicismo como principal objetivo, para Azevedo et al. (2013), a produção de sujeitos capacitados e eficientes para o mercado de trabalho tende a valorizar as informações contidas em manuais. E compete à escola, além de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, divulgar, ideologicamente, o modelo de produção capitalista como o mais adequado ao desenvolvimento do país e das pessoas. Então, esse modelo ideológico da educação vai na contramão de uma proposta que vise à formação integral do educando, pois privilegia apenas aspectos científicos e técnicos em detrimento de uma formação humana.

Todo esse quadro problematizador teve impacto nas políticas públicas, inclusive na política de educação. Tanto que o estado do Maranhão conta, atualmente, com uma população estimada em 7.035.055 habitantes. Em relação à educação, em 2018, encontravam-se matriculados 1.178.949 alunos no Ensino Fundamental e 318.830 no Ensino Médio segundo dados do IBGE (2018). Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, o Maranhão ainda possui alta taxa de analfabetismo: 16,7%, ficando à frente apenas do estado de Alagoas que ostenta um índice de analfabetismo da ordem de 18,2% da população, uma situação que permaneceu sem solução, mesmo depois da adoção de vários programas visando à erradicação do analfabetismo, ao combate ao abandono escolar e à correção do fluxo escolar.

3.2.1 Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha – tempo, contexto e legislação

Para uma atividade comercial ou educacional se estabelecer é necessário, primeiramente, buscar a sua regularização junto aos órgãos competentes. Ou seja, cada estabelecimento tem sua justificativa e seu trâmite legal, baseado na legislação específica de cada tipo de organização para poder exercer sua função mediante às necessidades apresentadas pela sociedade.

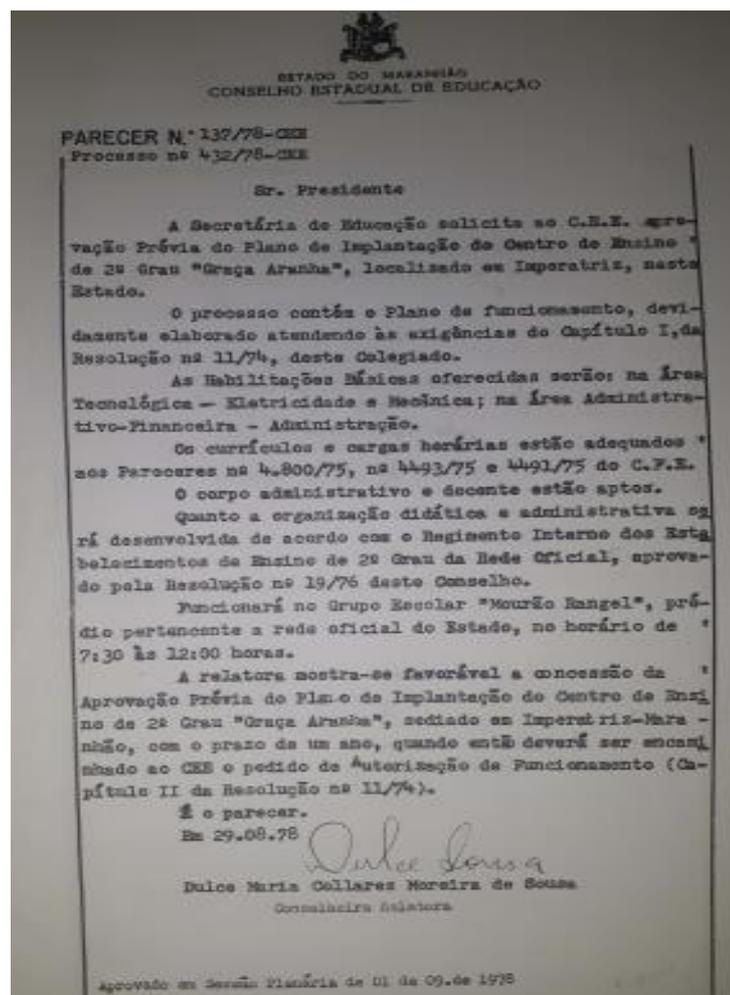
Num estabelecimento educacional, por exemplo, tanto público quanto particular, há uma tramitação legal que precisa ser seguida. Para regularizar uma escola, organiza-se inicialmente uma documentação do seu diretor, secretário e uma justificativa para contextualizar o pedido de autorização e o funcionamento da escola junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado da Federação em que a mesma está inserida.

De acordo com a legislação vigente nos anos de 1970 no Maranhão e no Brasil, a primeira autorização, denominada de Autorização Prévia para a instalação de uma escola de 2º Grau estava ligada à concessão dada pelas autoridades educacionais, após aprovação em Sessão Plenária de Parecer da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus.

O prazo de validade desse parecer era de um ano. Com esta autorização prévia a escola já poderia funcionar, mas, com o compromisso de continuar organizando o processo para autorização propriamente dita, buscando outros documentos exigidos para tal ação, junto ao CEE.

Vale ressaltar que, durante o processo de criação e implantação, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, em sessão plenária, concedeu a autorização prévia, do centro de Ensino de 2º grau Graça Aranha, por meio da Resolução nº 090/78 (Figura 2). A partir desse momento, o estabelecimento poderia funcionar e era visitado por uma comissão da Inspeção Escolar, órgão ligado ao CEE e responsável pela fiscalização, ou seja, verificação das instalações físicas, sanitárias, hidráulicas e documentação de seus responsáveis.

Figura 2: Autorização Prévia (1978)



Fonte: Conselho Estadual de Educação (CEE).

A Autorização Prévia, concedida três meses depois do decreto de criação, representava um sinal verde, demonstrando para os seus representantes e para a sociedade local que a escola, em questão, estava buscando, junto aos órgãos competentes, sua regularização para funcionamento.

De acordo com que prescrevia o CEE, o estabelecimento educacional, que durante o primeiro ano conseguisse atender às exigências desse órgão, receberia autorização para funcionar normalmente e teria um prazo de dois anos para pedir o reconhecimento dos cursos ofertados junto ao CEE (1978, Ofício nº 432). O qual foi feito quando

a Secretária de Educação, Maria de Fátima da Silva Fontelles através do ofício nº 1832/1978 - GS/SE do dia 18 de maio de 1978, protocolou junto ao Conselho Estadual de Educação o Plano de Implantação do Centro de Ensino de 2º Grau "Graça Aranha" sediado em Imperatriz - MA, solicitando a aprovação prévia para o funcionamento do mesmo. O protocolo só foi efetivado no CCE do Maranhão, em 12 de junho de 1978 através do ofício nº 432.

O Plano para Implantação do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha continha, também, uma justificativa que acompanhava o objetivo geral: tratava-se da sistemática de funcionamento contendo a denominação, o horário e a série que seria iniciada com o 1º dos cursos e o número de turmas ofertadas pela escola.

Os cursos requeridos no primeiro momento, pela Secretaria de Estado da Educação, foram, segundo o documento protocolado no CEE, Família Ocupacional I - Área Tecnológica I - com Habilitação Básica em Mecânica e Eletricidade; Família Ocupacional III - Área Administrativa - Financeira com Habilitação Básica em Administração.

Cada curso estava acompanhado pela sua grade (matriz) e pela metodologia curricular. Segundo o Plano de implantação protocolado no CEE, o Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha baseava seu ensino numa metodologia curricular assim organizada:

a grade curricular para o Centro de Ensino de 2º Grau "Graça Aranha" – Imperatriz está montada atendendo-se à Sistemática de Implantação de habilitações Básicas no Maranhão, considerando-se que, esse Centro está incluído no referido Plano. Na 1ª série, o currículo é básico e comum, diversificando-se a partir da 2ª série, quando os alunos serão distribuídos entre as famílias ocupacionais da Área Tecnológica I- Habilitações Básicas – Eletricidade e Mecânica e da Área Administrativo-Financeira – Habilitação Básica – Administração, conforme suas opções. A organização administrativa, didática e disciplinar obedecerá ao previsto no Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da rede oficial, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 19/1976.

Aqui se verifica que, no momento de implantação do Centro, a preocupação primeira foi com os cursos da área técnica e com as habilitações específicas para atender ao mercado de trabalho com mão de obra habilitada em nível médio, tendo em vista as demandas e as exigências do mercado, assim como atendia o que prescrevia a Lei nº 5.692/1971 da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus que implementou o tecnicismo no Ensino Médio nacional. A escola nascia, portanto, como fruto da lei que reformulava o ensino em nível nacional. Isto é, sob a égide da Lei 5.692/1971.

Outro ponto importante que destacamos, no Plano de Implantação dessa escola, foi a lotação do corpo docente e técnico, que foi selecionado em observância à sistemática adotada para nomeação com vistas a atuar nas escolas de 2º Grau da rede estadual.

Segundo o documento de implantação do CEGA, foi selecionada, como a responsável pela direção, a Professora Lorena Salvadori. Vale enfatizar que o nome e a formação do responsável pela secretaria do Centro, que era uma exigência primeira do Conselho Estadual de Educação, não aparecem no documento.

Em relação ao quadro docente (Quadro 5), temos uma lista de 15 professores para ministrar 13 disciplinas nos cursos implantados.

Quadro 5 – Profissionais nomeados para o C. E. de 2º Grau Graça Aranha (1978)

NOMES	DISCIPLINAS	FORMAÇÃO
Laura de Jesus Oliveira	Língua Portuguesa	Licenciatura Plena em Letras
Irene Milhomem Lopes	Língua Portuguesa	Lic. Curta Letras
Zaira Milhomem Mota	Língua Estrangeira	Lic. Curta Letras
João Carlos de Lima Fonseca	Matemática	Técnico em Edificações
Maria Clarine Souza Mendes	Física	Farmácia Bioquímica
Raimunda Monteiro Santos	Química	Farmácia Bioquímica
Raimunda Ribeiro da Silva	Biologia	Lic. Curta Ciências (Incompleta)
Francisca Carvalho de Sousa	Programa de saúde	Lic. Curta Ciências
Maria Eline Barbosa Oliveira	Geografia	Lic. Plena Geografia
Evane Santos Ferreira	História	Lic. Curta - Estudos Sociais
Carmem Rodrigues da S. Araújo	OSPB	Lic. Curta - Estudos Sociais

Delzuíta Dantas Brito Vaz	E. M.C	Lic. Curta Estudos Sociais
Conceição de Maria O. Fonseca	Ecologia	Lic. Plena Geografia
Leopoldo Gel Dalcio Vaz	Educação Física	Lic. Educação Física
Maria de Lourdes Pereira Silva	Orientador Pedagógico	Lic. Curta em Supervisão Escolar 1º Grau

Fonte: Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha.

A análise nos mostra, por meio desse quadro, que a maioria dos professores possuía formação em Licenciatura Curta, uma formação aligeirada em dois anos e meio para atender a segunda etapa do 1º Grau e não do 2º Grau. Mas, como a cidade só possuía uma faculdade do Estado que formava professor, sendo oferecidos cursos de licenciaturas curtas em Ciências, Estudos Sociais e Letras, justifica-se essa seleção.

Outras observações podem ser feitas em relação aos docentes selecionados para a área de exatas. Verificamos que tais professores não possuem nem a Licenciatura Curta. A formação está entre técnicos de edificação e bioquímicos. A docente de Biologia possui Licenciatura Curta em Ciências (incompleta) e a orientação pedagógica está ocupada pelo supervisor escolar de 1º Grau. Essas observações nos indicam, entre outros aspectos, quão grande era a necessidade da formação de professores para todos os graus de ensino na cidade de Imperatriz.

Verificamos que, no andamento do processo e diante das recomendações atendidas pelo estabelecimento, o CEE, em São Luís, em Sessão Plenária de 01 de setembro de 1978, implantou o CEGA, tendo em vista o que consta no Processo nº 432/1978 e no Parecer da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus.

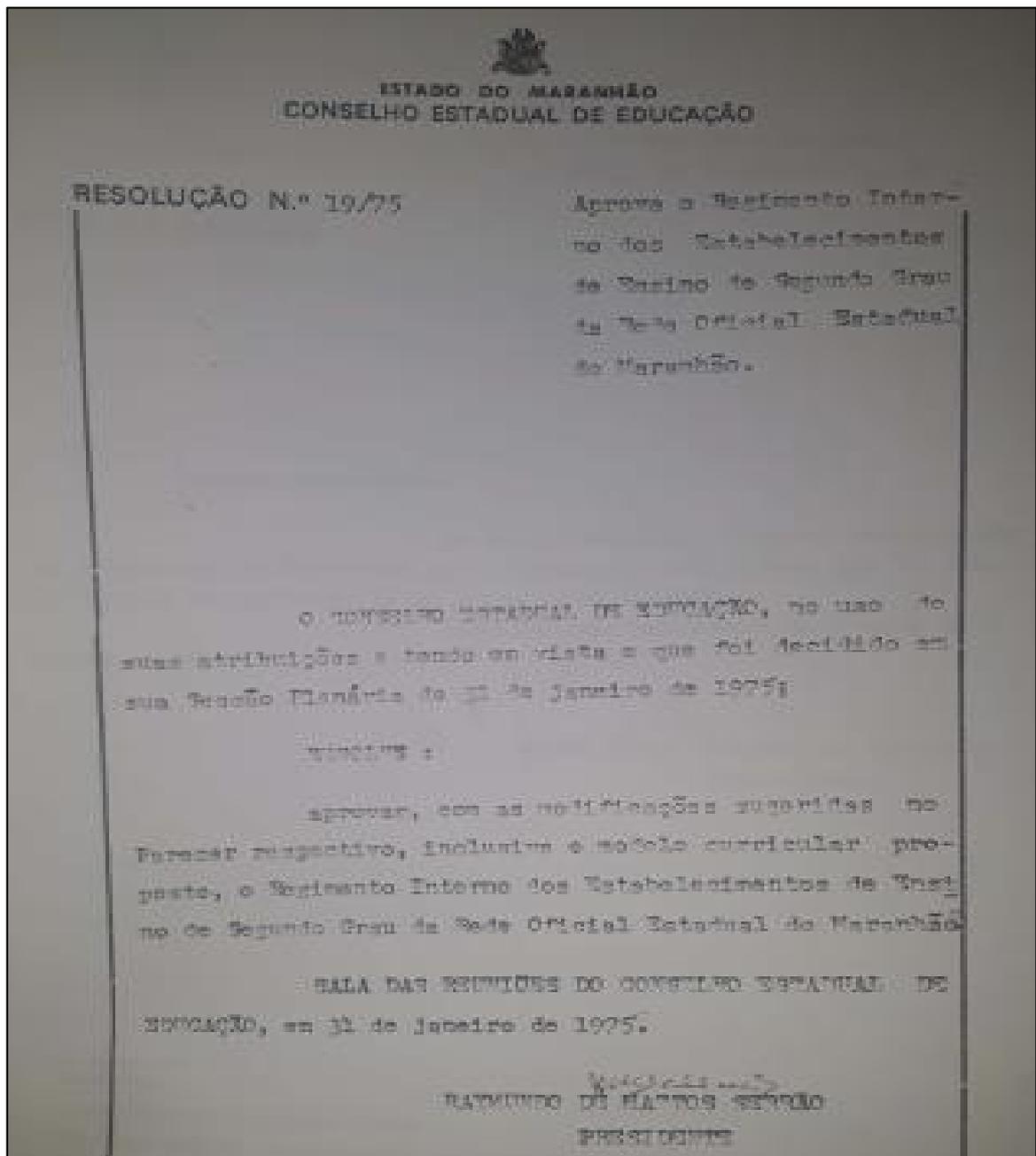
Ficou estabelecida, dessa forma, que, em um ano, seria realizada a implantação do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha com os devidos cursos requeridos no plano de implantação da escola. Segundo o Parecer nº 137/1978 (CEE)²³, ficou confirmado seu funcionamento no Grupo Escolar Mourão Rangel pertencente à rede estadual de ensino, devido ao CEGA não contar, ainda, com um prédio próprio.

Na sua origem, como mostrou a documentação oficial citada, o Centro não funcionava como Escola Normal. Sua função era a de Escola Técnica de 2º Grau, com áreas de ensino tecnológicas e administrativas, dentro do plano educacional em desenvolvimento no Maranhão e no Brasil.

²³ Anexo D.

Continuando com o exame e a análise da implantação, vimos que outro documento foi exigido pelo CEE, para funcionamento do Centro de Ensino: o Regimento Interno. O Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual, que orientou as atividades do CEGA no seu primeiro ano, foi a Resolução nº 19/ 1975 (Figura 3) e a Resolução nº 24/1977 do CEE e suas alterações.

Figura 3 – Resolução nº19/1975 (CEE)



Fonte: Conselho Estadual de Educação (CEE).

Esse documento era exigido para qualquer estabelecimento de ensino que requeresse legalização, pois o regimento de ensino é um documento cuja maior característica é a singularidade, ou seja, cada escola elabora o seu de acordo com suas características e particularidades. Mas, se faz necessário, para tanto, recorrer à legislação vigente no país. Nesse contexto que estamos descrevendo, a Lei que estava regendo a educação brasileira, como já salientamos, era a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau sob o nº 5.692/1971 que tinha em seu bojo, a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para a formação de mão de obra em nível médio.

Dadas às diretrizes legais já explicitadas, um regimento deve conter os fins, objetivos, a organização administrativa pedagógica, a organização didática, a organização de pessoal, as estruturas que o estabelecimento possui como biblioteca, caixa escolar, cantina, associação de alunos e de pais, conselho de classe, sistemática de avaliação; laboratórios; regime disciplinar, entre outros.

Mas é importante frisar que o Centro, em questão, fazia parte da rede estadual de ensino. Portanto, o Regimento Interno que orientava as suas atividades é o mesmo elaborado para as escolas de 2º Grau de todo o Estado do Maranhão, ou seja, existe apenas um regimento estadual fixando todas as ações para todas as escolas da rede estadual.

Deve-se considerar que um Regimento Interno pode ser alterado, mas, para tanto, há necessidade de se requerer, junto ao CEE uma apreciação e solicitação de um parecer. Ou seja, exige uma ação burocrática. As mudanças, sabemos, acompanham as novas ideias e são frutos tanto de observações quanto de adequações aos novos propósitos estabelecidos. Assim,

A Resolução nº 75/1978-CEE aprova, na forma do anexo I nova escala de conceitos e modifica o Regimento das Unidades de Ensino 1º grau da rede Estadual de Educação. O Conselho Estadual de Educação tendo em vista o que consta no parecer nº 131/1978-CEE emitido pela Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, no Processo nº 334/1978-CEE e unanimemente aprovado na Sessão Plenária.

A Resolução, acima citada, além de modificar a sistemática de avaliação, que passou a valer os estudos de recuperação para os alunos das quatro últimas séries do 1º Grau, ainda alterou outros artigos do Regimento Interno das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Estado do Maranhão.

Quando tomamos o ano dessas modificações, consideramos que o CEGA já estava sendo implantado em Imperatriz e as alterações mencionadas já se faziam presentes em seu

espaço, uma vez que ele foi concebido e construído de acordo com os objetivos das mudanças implementadas pelo regime militar - que governava o país por meio de um regime de exceção -, de forma que à educação competia a função de contribuir com a profissionalização das camadas populares da sociedade para ocupar postos no mercado de trabalho.

3. 2.2 “Graça Aranha”: homenagem ao intelectual Maranhense

O CEE, no uso de suas prerrogativas legais, exigia, ainda, para a implantação de uma nova escola, uma breve biografia.

A biografia, como prática historiográfica, existe desde a antiguidade. Contudo, foi a partir do século XVIII que a trajetória de vida começou a ser escrita, seja em forma de poesia ou de crônica. Assim, a narrativa biográfica apresenta um indivíduo não inventado, mas com uma imagem construída a partir das experiências individuais, entrelaçadas com o social.

O Patrono escolhido foi José Pereira da Graça Aranha. Os dados coletados sobre José Pereira da Graça Aranha, de forma sintética, foram os seguintes:

Nascido em 21 de junho de 1868 em São Luís, Maranhão, seus pais, Temístocles da Silva Maciel Aranha e Maria da Glória da Graça pertenciam à alta classe social maranhense. O pertencimento lhes possibilitou oferecer ao filho o acesso a uma formação intelectual de qualidade. Os primeiros estudos de Graça Aranha foram domésticos, sendo sua mãe sua primeira professora. Aos três anos iniciou seu processo de alfabetização e sua primeira escola formal foi o Colégio de Nossa Senhora de Nazaré, sempre com o acompanhamento do pai, erudito e dedicado, em aulas particulares. Aos dez anos já escrevia trabalhos que impressionavam os professores por sua qualidade. E com essa idade, iniciou os estudos de língua inglesa, língua francesa e aprendeu o ofício de tipografia. Graça Aranha foi preparado e influenciado pelo seu pai, que era tipógrafo do jornal diário, O país. Foi de seu pai, que herdou o ofício de tipógrafo. [...] Na juventude Graça Aranha prestou exame para a Faculdade de Direito do Recife. Lá, travou contato com o mais efervescente centro cultural do Norte e Nordeste do país. E conheceu aquela que seria a maior influência intelectual de sua vida, Tobias Barreto, um dos nomes mais representativos da inteligência brasileira de então. [...] Concluiu o curso de Direito em 1886, Graça Aranha dedicou seus primeiros tempos de vida profissional à advocacia e ao magistério. Quando terminou sua formação acadêmica, tornou-se secretário de Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) que se destacou como político, diplomata, historiador, jurista, orador e jornalista. Juntos atuaram na fundação da Academia Brasileira de Letras. [...] Após a realização da Semana de Arte Moderna em 1922, Graça Aranha tornou-se um dos grandes apoiadores do Movimento Modernista brasileiro, aderindo abertamente às novas tendências literárias e rompendo definitivamente com os escritores que defendiam o tradicionalismo, inclusive o Parnasianismo e o Romantismo que tanto inspiraram a literatura brasileira, mas tinham seus fundamentos na cultura europeia, com a qual se pretendia

romper, para a partir daí, estabelecer as bases para uma produção cultural genuinamente brasileira. Faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 26 de janeiro de 1931 (RECONHECIMENTO DO CURSO²⁴, 1982, fls.17).

Dada a importância de Graça Aranha, justifica-se, pois, a busca pelo nome do escritor, jurista, diplomata e jornalista maranhense para ser o “Patrono” dessa escola de 2º Grau na cidade de Imperatriz. Foi não só uma homenagem ao intelectual, mas, também, um preito de gratidão.

3.3 A primeira Escola Normal da Rede Pública Estadual de Imperatriz e suas transformações legais

O Centro de Ensino de 2º Grau, denominado Graça Aranha (CEGA) e o *locus* dessa pesquisa, integrou administrativamente a rede estadual de ensino público do Maranhão. Tendo ele a localização no centro da cidade de Imperatriz, segunda cidade em importância econômica, situada na região sudoeste do estado. Sendo criado, conforme apontamos acima, no ano de 1978, em consonância com o CEE do Maranhão. Isto ocorreu no contexto da ditadura militar e em conformidade com o plano de expansão das oportunidades educacionais, com vistas à formação do jovem e do trabalhador por meio do acesso ao ensino de 2º Grau.

A implantação de cursos profissionalizantes de natureza compulsória, de acordo com o Art. 1º da Lei nº 5.692/1971, indicava que: I - “O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

De acordo com o Art. 21 dessa mesma lei, no que se refere ao Ensino de 2º Grau, encontramos: “O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”. Era um contexto em que o discurso educacional do governo militar defendia a profissionalização dos jovens, sob o pretexto de que país necessitava de investir na formação de técnicos de nível médio para dar suporte ao processo de desenvolvimento da indústria no Brasil. A lei tornava obrigatória a oferta de cursos profissionalizantes em toda a rede de ensino existente no país, pública e privada, para os jovens que iniciavam o ensino de 2º grau, hoje Ensino Médio.

²⁴ Anexo E.

A partir de maio de 1980, dois anos depois de criado, o CEGA passou a funcionar em sede própria, que foi construída pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), auxiliado por recursos do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em cumprimento aos acordos MEC/USAID celebrados entre o governo brasileiro e o dos Estados Unidos.

Na prática, o acordo MEC-USAID não significou mudanças diretas na política educacional, mas teve influência decisiva no que se refere às formulações e orientações que, posteriormente, conduziram ao processo de reforma da educação brasileira concebido pela ditadura militar que esteve no poder durante duas décadas e que tentou um modelo de desenvolvimento nacional imposto pela classe dominante.

Junto com o discurso decorrente de contratos para financiamento, firmado entre o governo brasileiro e o BIRD, foi elaborado um plano que subsidiou a expansão e melhoria dos sistemas educacionais, desdobrado em treinamento de recursos humanos, construção e equipamento de unidades escolares nos estados do Norte e do Nordeste. (SALES, 2017)

Ao Maranhão, que faz parte da região Nordeste, coube o financiamento de três unidades Escolares e de um centro interescolar de 2º Grau. As unidades Escolares foram previstas para a capital - São Luís, Caxias e Imperatriz, devendo entrar em funcionamento em 1977. Mas houve um retardamento na execução dos projetos e, por isso, a Secretaria de Estado da Educação, para cumprir com os acordos, teve de utilizar prédios ociosos ou cedidos para colocar em funcionamento as unidades de Caxias e São Luís e, em 1978, toma a mesma iniciativa em Imperatriz, utilizando as instalações do Grupo Escolar Mourão Rangel que pertencia à rede estadual.

Dessa forma, iniciava-se o funcionamento do Centro mesmo sem prédio próprio, com o objetivo de dinamizar o processo de expansão quanto ao atendimento à população escolar egressa do 1º Grau, mediante a interiorização do Ensino de 2º grau.

Como citado inicialmente, o CEGA funcionava no prédio do Grupo Escolar Mourão Rangel com quatro turmas, ofertando os seguintes cursos: Habilitação Básica em Eletricidade, Mecânica e Administração Financeira.

Conforme Francila Miranda (2019), professora do CEGA no início da década de 1980, o prédio, construído de acordo com diretrizes do agente financiador, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, era amplo e muito moderno para a época. Ele funcionava sob a direção da gaúcha Lorena Salvadori, educadora competente que geria uma boa equipe de profissionais do magistério de forma harmônica e amigável, características que, segundo Miranda (2019),

contribuíram, de forma significativa para o crescimento pessoal da gestora, tanto como ser humano quanto como profissional do magistério. Esse fato demonstra a importância dessa instituição de educação, não apenas para os educandos, mas também para os profissionais da educação que nela trabalharam ou ainda trabalham.

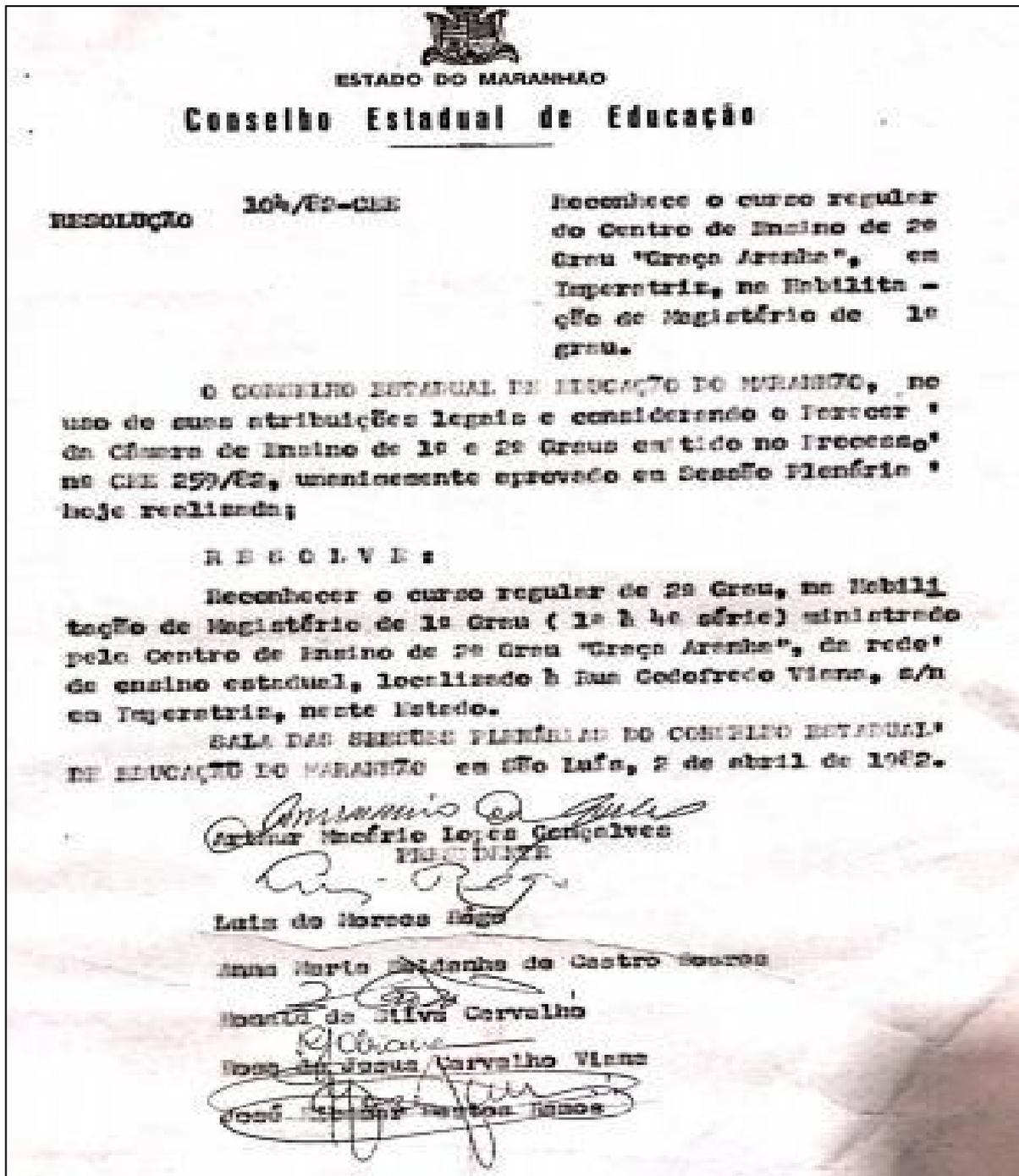
Mas, se os prédios das escolas eram bons e a administração possuía sensibilidade, havia um elenco de coisas que ainda eram deficientes para o bom desempenho das escolas. Por exemplo, a falta de infraestrutura em termos de inadequação das escolas; a falta de laboratórios e de recursos pedagógicos, como já explicitada anteriormente.

A extinção da obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º Grau por meio da Lei nº 7.044 de 1982 converteu a habilitação profissional em opção. A escola, objeto de nosso estudo, igualmente as demais escolas de ensino de 2º Grau do país, passou a oferecer cursos de Educação Geral.

Notamos, aqui, a primeira grande transformação ocorrida no Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha: de escola voltada à preparação de mão de obra para a indústria, o comércio e serviços centralizou a sua atividade numa área técnica – Contabilidade –, e a inovação empreendida com a introdução de uma área voltada à Educação Infantil, absolutamente necessária – o Magistério.

É, portanto, a partir dessas mudanças que o CEGA se tornou a primeira Escola Normal da rede pública estadual de Imperatriz/MA. E por meio da Resolução nº 104 de 02 de abril de 1982, o CEE resolve reconhecer o curso regular de 2º Grau, na Habilitação do Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª Série), ministrado pelo Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, da rede de ensino estadual (Figura 4).

Figura 4 – Resolução que reconhece o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série) no CEGA

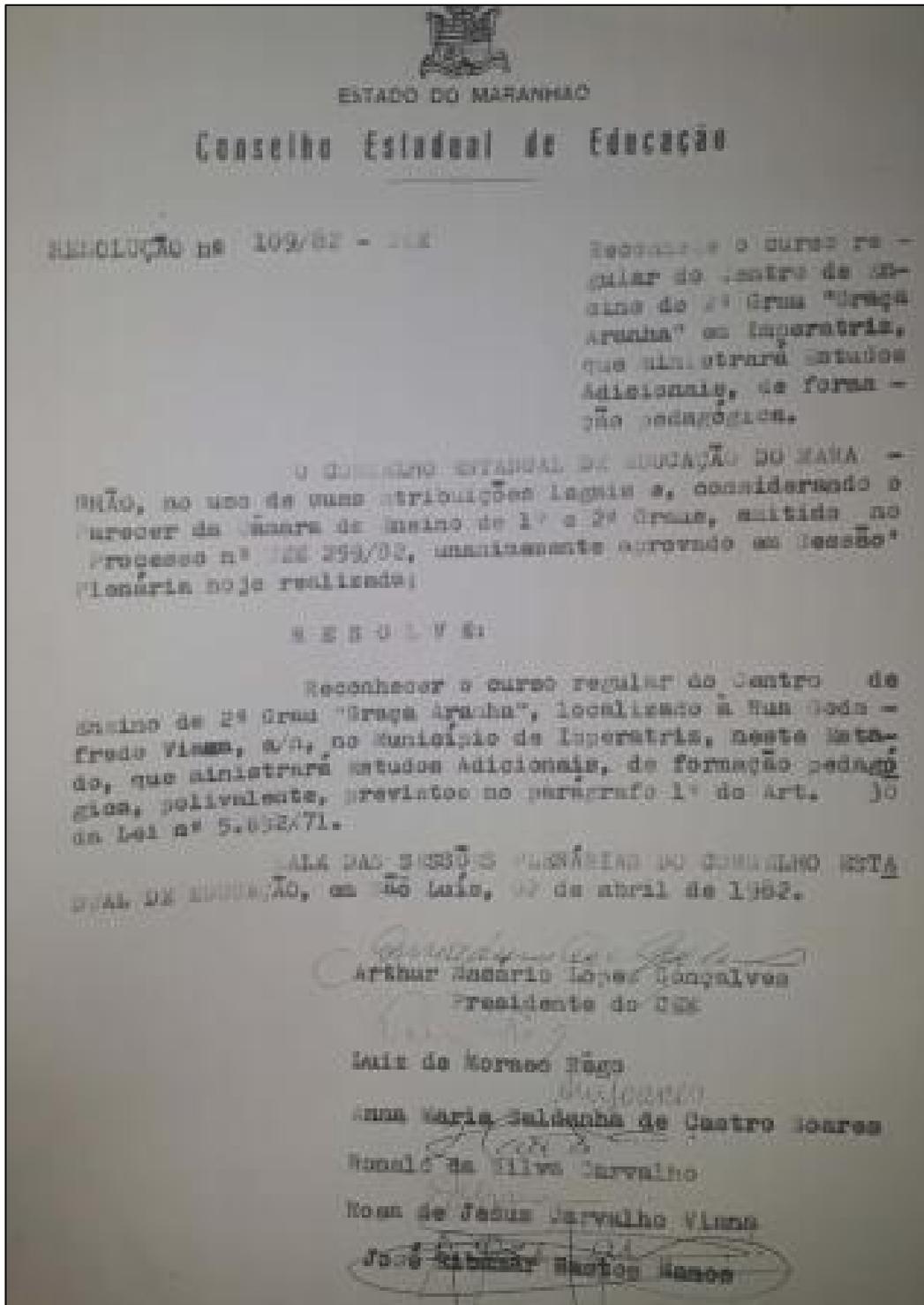


Fonte: Conselho Estadual do Maranhão (CEE).

Nesse mesmo ano foi aprovado o reconhecimento em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, do Curso Estudos Adicionais para complementar a formação de professores do 1º grau do Centro de Ensino Graça Aranha. O curso foi reconhecido

da seguinte forma: Estudos Adicionais, de Formação Pedagógica, polivalente através da Resolução nº 109 de 02 de abril de 1982 (Figura 5).

Figura 5 – Inserção dos estudos adicionais, de formação pedagógica



Fonte: Conselho Estadual do Maranhão (CEE).

A proposta de revitalizar a Escola Normal se dá justamente em face da situação sociopolítica, econômica, cultural e educacional, tanto no Brasil como na totalidade do continente latino-americano. Zélia Domingues Mediano (1991) afirma que o contexto desse período solicitava que houvesse uma coerência entre a teoria e a prática, pois deveriam estar em consonância com a realidade de cada escola primária.

Outro Decreto (1988) da Governadora Roseana Sarney também atribuiu modificações, pois transformou o Centro de Ensino em Centro de Referência para a Formação de Magistério Graça Aranha²⁵. Dentre os seus objetivos, destacamos o de preparar professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Convém destacar que o CEGA ainda sofreu outras reformas educativas implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, com destaque para a reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível e modalidade de ensino. Aprovadas em 1998 e 1999, respectivamente, provocaram uma nova reestruturação, no agora Ensino Médio, com a extinção dos cursos técnicos pelas redes estaduais. Assim, a partir de 2002, a escola, em questão, passou a ofertar somente esse nível de ensino.

Cabe salientar, que as últimas turmas do Curso Normal em Nível Médio foram concluídas em 2004. Karla Bianca Freitas de Souza (2007, p. 80) confirma

que no Estado do Maranhão, o curso de Magistério deixou de ser oferecido pela Rede Estadual de Ensino no ano de 2005. E no caso do município de Imperatriz, o Colégio Graça Aranha, considerado Centro de Referência para a Formação de Professores de 1ª a 4ª séries, passou a funcionar, a partir de 2005, somente com o curso médio básico.

Terminava oficialmente, no ano de 2005, a trajetória de um dos mais importantes centros estaduais voltados à formação de professores das séries iniciais do Maranhão. Essa ação passava, a partir dessa data, a ser de responsabilidade das Universidades.

Localizada no centro da cidade de Imperatriz-MA (Mapa 2), o CEGA continua funcionando em prédio próprio e dispõe de água, energia elétrica da rede pública, rede de esgoto e coleta de lixo regularmente. Sua estrutura física conta com sala de diretoria, sala de

²⁵ Como Centro de Formação para o Magistério seu objetivo era promover e solidificar a formação de professores, destinados às séries do Ensino Fundamental, tendo como principal ponto de referência o eixo que o liga ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades relativas aos campos socioafetivos e cognitivos do futuro profissional.

professores, laboratório de informática, sala de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro com chuveiro, refeitório, auditório, pátio coberto e pátio descoberto.

Mapa 2 – Localização do Centro de Ensino Graça Aranha



Fonte: Google Maps (2019).

Para seu adequado funcionamento, o prédio dispõe dos seguintes recursos tecnológicos: Aparelho de DVD, copiadora, retroprojetor, aparelho de som, 26 salas existentes, 4 equipamentos de TV, 3 impressoras, 2 projetores multimídia - Datashow, 15 computadores na escola, 2 para uso administrativo, 13 para uso dos alunos, acesso à internet por banda larga. Para a operacionalização dos processos administrativo e pedagógico nos dois turnos, dispõe de 69 funcionários.

Atualmente, o CEGA oferece curso de Ensino Médio e, em razão de sua localização privilegiada, pois está próxima às paradas das linhas de ônibus que circundam a grande Imperatriz, atende aos alunos que residem no centro da cidade e nos vários bairros. Em 2018, a

referida escola passou a ter alunos matriculados somente em dois turnos. No período noturno, suas instalações estão emprestadas à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o que pode significar que a demanda pelo Ensino Médio em Imperatriz tenha diminuído, significativamente, em razão do atendimento à demanda reprimida ou tenha sido distribuída por outras unidades escolares criadas em bairros mais distantes do centro da cidade.

Ressaltamos que, por muito tempo as unidades escolares dos sistemas municipal e estadual de ensino foram construídas na região central. Somente em tempos recentes, se começou a construir grandes unidades escolares de Ensino Médio em bairros periféricos, portanto, já não se justificava o deslocamento das pessoas em busca de vagas no centro de Imperatriz.

Segundo o Projeto Político Pedagógico atual do Centro (2006), as crenças e valores que fundamentam o seu projeto educativo e a formação dos jovens, baseiam-se na premissa da educação como forma e resgate da cidadania do indivíduo, tornando-o um membro atuante da comunidade com a qualificação para o trabalho e para a formação acadêmica e continuada.

Como fomos narrando e analisando ao longo do texto, o Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, depois Centro de Referência para a Formação do Magistério, agora apenas Centro de Ensino Graça Aranha, desde que foi fundado em 1978, passou por inúmeras mudanças em sua estrutura, quer pelos cursos que ofereceu, quer pelas mudanças de currículo, de acordo com as diretrizes de cada uma das Reformas Educacionais.

Retomando ao espectro dessa análise, percebemos que esse Centro nasceu sob a influência do tecnicismo que caracterizou o ensino brasileiro e maranhense pós-1964 e serviu às necessidades geradas pelo desenvolvimento capitalista internacional financiado pelos acordos MEC-USAID, por vezes aqui comentado.

Com o fim da ditadura civil-militar, na metade dos anos 1980, outras modificações foram ocorrendo e o CEGA foi se adaptando às necessidades tanto locais quanto decorrentes das reformas educacionais. É nesse contexto que o Curso de Magistério se sobressai e passa a ser uma referência e cumpre, ao longo de 23 anos, um papel fundamental à vida de alunos e professores de Imperatriz e dos municípios da região Tocantina. É o que veremos no próximo capítulo.

4 AS NORMALISTAS E AS REPRESENTAÇÕES MEMORIAIS DO CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA²⁶

Neste capítulo, buscamos conhecer as representações memoriais das normalistas em relação ao Curso Normal da escola Graça Aranha. Apresentamos, por meio das interlocutoras, as influências políticas e ideológicas que balizaram a escolha do curso, as práticas pedagógicas dos professores formadores, as relações professor/aluno/aluno e o Estágio Curricular Supervisionado na formação pedagógica.

Sabemos que as primeiras atividades do magistério, em um momento da história humana, foram caracterizadas pelo desenvolvimento da técnica e não da ciência. Nesse contexto, quem estavam “aptos” a assumir essas atividades eram os homens, os denominados mestres de ofício que repassavam seus conhecimentos e habilidades a seus poucos discípulos. Estes, normalmente, eram pessoas que dedicavam longos anos da sua vida ao domínio de uma técnica sob a orientação de um mestre, isto é, sob a orientação de uma pessoa que dominava de forma habilidosa uma atividade laborativa. Samuel de Souza Neto, Larissa Cerignoni Benites e Mellissa Fernanda G. da Silva (2010) afirmam que o ofício, assim como a profissão, é uma ocupação laborativa, compreendendo-o, na forma genérica, como emprego, em sua forma menos organizada, e como profissão em sua forma mais organizada.

Contudo, na história da educação também há o destaque das mulheres nas atividades docentes em qualquer nível de ensino, principalmente quando se trata das séries iniciais da Educação Básica. O fenômeno da mulher, como professora primária, se configurou como um processo de feminização do magistério.

Assim, pouco a pouco, desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essas características se mantêm ao longo do século XX [...] é acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas que acabam por determinar a grande participação feminina no mercado de trabalho (VIANNA, 2002, p.45).

Outros autores, como Mirian Jorge Warde e Ana Cristina Santos Matos Rocha (2018), afirmam que o fenômeno da feminização do magistério ocorreu praticamente na mesma época

²⁶ Doravante utilizaremos essa nomenclatura para citar a escola Graça Aranha, salvo quando for historicamente mencionada a mudança de denominação.

em diferentes países da Europa e da América, mesmo em sistemas de educação muito diferentes entre si. E acrescentam:

Na quase totalidade dos casos, as referências dizem respeito ao ensino primário, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Por outro lado, as causas ou as razões alegadas para a presença crescente das mulheres nas escolas elementares não convergem necessariamente, nem estão firmemente estabelecidas; ou melhor, os historiadores de diferentes ramos não estabeleceram um consenso - ao menos até o momento - a respeito dos fatores que teriam levado a esse processo que tem sido chamado de feminização do magistério (WARDE; ROCHA, 2018, p. 36).

Segundo essas autoras, na historiografia norte americana, a feminização do magistério teve seu início mais ou menos em meados do século XIX e não de forma espontânea ou por acaso, mas em função da organização dos sistemas de ensino, aumento da demanda por educação em função de imigração, aumento do processo de urbanização e de industrialização, os quais abriram mais vagas de trabalho para pessoas do sexo masculino, o que teria aumentado de forma massiva a entrada das mulheres no magistério da escola elementar ou primária (Fotografia 5).

Fotografia 5 – Predomínio de mulheres na turma de normalista da CEGA década de 1980



Fonte: Acervo do Centro de Ensino do Graça Aranha.

Nesse sentido, destacamos a expressão: “[...] Achava bonita as mulheres que se ocupavam com o ensino das crianças pequenas” (Teresinha de Jesus Pereira Silva, grifo nosso)²⁷, para irmos ao encontro de Miguel G. Arroyo (2000, p.33) quando ele afirma que “ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo”. Podemos, nesse aspecto, agregar que a imagem social da professora primária construída historicamente permeou a identidade de profissionais da educação no ensino infantil, na qual, o papel de mulher confunde-se com o educar e cuidar, principalmente na primeira infância.

Esse curto contexto histórico serve, aqui, como motivação para iniciarmos a nossa análise, apresentando que entre outras particularidades, as interlocutoras deste estudo, num total de cinco, são todas mulheres que, como muitas outras espalhadas pelo país se viram diante da oportunidade, talvez a única que se apresentou, para que pudessem fazer um curso ,de formação para o magistério. Assim, a trajetória vivida pelas cinco egressas normalistas é, para nós, um atributo relevante para descortinarmos as questões equivalentes à temática central desta pesquisa.

O contexto, foco do nosso estudo, é uma escola pública cujo rco temporal assinala o ano cronológico da primeira egressa do Curso Normal do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha turma de 1985. Para Souza (2000, p.53), reconhecer a normalista como sujeito histórico é considerar “sua alteridade, nas suas identidades plurais e na diversidade de seus percursos históricos”.

A nosso ver, por meio das vivências e experiências de um passado retido nas memórias das nossas interlocutoras normalistas egressas, podemos historiar as representações que elas têm em relação ao Curso Normal do CEGA, avultando os seus significados construídos socialmente e culturalmente no período de 1985 a 2004 (essa última data é o ano de conclusão da quinta egressa).

No cunho metodológico, trabalhamos a partir da história oral que, para Alberti (2004), significa dar voz àqueles que normalmente não a tem e trazer à luz realidades daqueles cuja escrita não conseguiu registrar e transmitir sua história. Para Paul Thompson (1992, p.44) “uma história construída em torno das pessoas”.

Nesse aspecto, as narrativas promovem que as egressas tragam as versões do fato e dos acontecimentos vividos. Como diz ainda Thompson: “a história oral devolve a história às

²⁷ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

peças em suas próprias palavras. E ao lhe darem passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (Idem, p. 337).

Também tratamos da história do tempo presente uma vez que, para Ilma Maria de Oliveira Silva (2018, p. 32), “as pesquisas do tempo presente permitem uma mobilidade em sua fronteira temporal, já que em tempos futuros, eles deixarão de ser presente para ser o tempo passado, ainda que seus objetos façam parte de um tempo recente”.

As pessoas entrevistadas em nosso estudo foram selecionadas entre aquelas que viveram, participaram, presenciaram, enfim, se configuraram em atores da formação docente. Nesse aspecto, dialogamos com Chartier (1990), o qual apresenta a sua visão sobre as duas formas de representação: sendo uma voltada não apenas à ou àquilo que é concreto: vivência e experiência, mas, também à maneira que se organiza e se planeja uma ação, ou seja, o modo como o indivíduo antecipa algo ausente; a segunda utiliza o objeto no seu sentido simbólico, que é partilhado pelo grupo social. Utilizamos o segundo sentido, captando, a partir da memória das normalistas egressas, a importância do Curso Normal da escola Graça Aranha para o Projeto Político Educacional da região Tocantina no que tange ao município de Imperatriz e outros de sua cercania.

4.1 As influências políticas ideológicas do Curso Normal do CEGA

No início do ano de 1935, novas possibilidades se abriram para a escolarização das crianças imperatrizenses, quando o prefeito Martiniano de Miranda, por meio do decreto nº 2 de 13 de abril de 1935, criou a primeira escola pública municipal de Imperatriz: “a Escola Mista Humberto de Campos, que tinha uma só sala e funcionava em um único horário. Em agosto do mesmo ano, essa escola foi desmembrada em duas: uma para o sexo masculino e outra para o feminino” (FRANKLIN, 2004, p. 2). A criação dessa escola mista, em nível primário, deveu-se, conforme justificava, do poder público, ao fato de um grande número de alunos sem os devidos níveis de ensino.

No ano seguinte, a escola feminina foi desativada com alegação, por parte do governo municipal, de que o colégio “das irmãs” e outra escola estadual “comportavam perfeitamente o número de meninas existentes na cidade e respectivos subúrbios” (Ibidem).

Para Edelvira Marques Barros (2012), por quase trinta anos, Imperatriz sofreu com falta de opção quanto à oferta de educação local. Por outro lado, havia um forte apelo tanto da classe alta como da média para a oferta de educação de qualidade para seus filhos. Em um número

significante, as classes médias eram compostas pelos pequenos proprietários de terra, comerciantes, alguns pequenos empresários de indústria, usineiros, artesãos, farmacêuticos, carpinteiros e sapateiros.

Conforme a cidade de Imperatriz ia crescendo, chegavam forasteiros de todo país, muitos deles funcionários públicos (juizes de direito, militares, professores e outros profissionais). Também retornavam, aqueles filhos de família com condições financeiras, que foram estudar em outros estados e até fora do Brasil.

O Brasil, por sua vez, vivia processos políticos intensos que influenciavam diretamente as concepções de sociedade e do projeto de desenvolvimento. A reforma da educação que aconteceu em 1971, instituída pela Lei nº 5.692, foi considerada um aspecto estratégico para o país, pois foi base para as mudanças que aconteceram na educação básica e profissional por mais de duas décadas, muito comentado em outros capítulos.

Essas mudanças foram significativas tanto para a prática economicista quanto para o plano político, pois, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, adaptou-se ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. Nesse aspecto, as discussões sobre as políticas educacionais, a partir de 1980, giraram em torno, principalmente, do papel da escola pública e da legislação educacional.

Em Imperatriz, as irmãs capuchinhas criaram o curso de formação de professoras, cujo atendimento estava previsto de 1ª a 4ª série denominada de: Escola Normal Regional Santa Teresinha. No ano de 1960, funcionou a primeira turma de normalista (Fotografia 6), somente catorze anos depois, essa escola passou a se chamar: Escola Normal Ginásial.

A criação do curso de formação de professoras da escola Santa Teresinha segue a mesma justificativa supracitada neste estudo, pelo fato de que a cidade de Imperatriz estava crescendo em número de população e das transformações ocorridas nas décadas de 1960. Havia escassez em toda região de professoras para trabalhar nas escolas públicas ou particulares para atender a demanda crescente. Consideramos que essa escola fortemente envolvida na formação de professoras, contribuiu com o desenvolvimento da educação escolar de Imperatriz e região.

Fotografia 6 – Primeira turma do ensino Normal Regional de Imperatriz (1960)



Fonte: Museu virtual de Imperatriz.

A última turma ofertada pela Escola Normal Regional Santa Teresinha foi no ano de 1979. Três anos depois de ter sido criada a primeira escola pública de Imperatriz a oferecer o Curso Normal. Dezoito anos depois da concepção do primeiro Curso Normal de Imperatriz, o Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha (com essa nomenclatura), por sua vez, foi criado a partir de um projeto de educação concebido e implementado pelo regime militar que se estendeu de 1964 a 1985. Para Marisa Borges (2012, p. 144):

O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios.

O Curso Normal, no período (governo militar) anteriormente descrito, tanto na capital como no município de Imperatriz, direcionava-se às mulheres. Predominantemente nos espaços de formação do magistério, estabelecia-se que a base pedagógica da formação deveria atender aos conceitos e aos valores voltados aos bons modos e costumes femininos, no que diz respeito

ao aprimoramento da condição de esposa e mãe. A função de professora, a qual elas se destinavam, seguia um modelo padrão indo ao encontro da missão do curso, qual seja: a docência feminina formadoras da infância.

Ressaltamos que o gênero feminino esteve presente na construção identitária da Escola Normal por muitas décadas. O curso Normal da escola Graça Aranha não fugia a regra, pois suas turmas eram compostas, genuinamente, pelo sexo feminino, embora não fosse vetado o acesso ao público masculino (anteriormente já comentado) (Fotografia 7).

Fotografia 7 – Composição da turma do Normal do CEGA (1985)



Fonte: Acervo do Centro de Ensino Graça Aranha.

Mesmo não sendo fácil, em todos os sentidos, para a mulher sair da casa materna e continuar os seus estudos, tem-se notícias que, para elas, era mais viável, pois os internatos que havia na cidade de Imperatriz aceitavam apenas as mulheres, pelo fato de serem a maioria e pelas recomendações das famílias em relação à segurança, pois as que procuravam esses internatos eram de famílias de classe média que podiam custear suas despesas. Mas havia aquelas que saíam de suas casas maternas acompanhadas por algum parente ou conhecido, muitas para trabalhar como doméstica em troca da hospedagem enquanto durasse o curso.

As egressas normalistas, que fazem parte desse estudo, são oriundas de famílias que tinham um perfil econômico parecido, classe média baixa. O pai, com a ocupação de lavrador, e a mãe doméstica, com a exceção do pai da egressa Ionária Katty Silva do Vale que era militar.

Todas não registraram Imperatriz como local de nascimento. Seus pais, a exemplo de muitos outros, escolheram essa cidade como um lugar com condições favoráveis para que seus filhos estudassem.

O Maranhão, como restante do Brasil nas décadas de 1970 a 1980, atravessava uma crise econômica que provocou a elevação inflacionária e a dívida externa (já tratado nos capítulos anteriores). O resultado era sentido principalmente pelas classes menos favorecidas. Desemprego e a estiagem dos sertões nordestinos aumentavam cada vez os bolsões da pobreza (FRANKLIN, 2008).

No contexto do Maranhão, aumentavam os conflitos agrários e o modo arcaico e tradicional da agricultura pelos pequenos agricultores, motivos, esses, responsáveis pelo êxodo rural e a migração de grande parte das famílias de lavradores para a periferia das cidades. Segundo Franklin (2008, p. 161), “[...] em 1980, a menos de três décadas do início de sua explosão demográfica, Imperatriz passou a ser o mais populoso município do interior, com 220.095 habitantes”.

A indústria de transformação, o comércio de mercadorias e a prestação de serviços e outras atividades de caráter mais urbano destacavam-se, principalmente a partir de 1980, quando Imperatriz se consolidava como maior polo comercial e econômico de todo o eixo entre Goiânia/Brasília e Belém, atuando como entreposto comercial do sul/sudoeste do Maranhão, sul do Pará e norte de Goiás, este último se tornou estado do Tocantins.

Podemos considerar a questão econômica como motivadora não só para as famílias buscarem as cidades grandes como meio de sustento de sua família, também, elemento principal que oportunizou o desenvolvimento do estudo escolar de seus filhos, pois, na maioria, os povoados só contavam com o ensino fundamental.

Iniciei minha vida estudantil mais ou menos aos sete anos, como as demais pessoas que moravam na roça fui estudar o ABC em uma escolinha criada por uma professora leiga. Era uma escola precária onde os “tamboretetes” eram levados por nós. Fiquei três anos estudando na mesma série, não saía desse nível. Mesmo estudando numa escolinha precária aprendi a ler e escrever (Antonia Márcia Meireles Ramos)²⁸.

Cursei todo meu fundamental em escolas públicas, quando estava na antiga sétima série na cidade de Itinga do Maranhão (Infelizmente no município só

²⁸ Egressa do ano de 1992 do curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha. Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

se fazia o fundamental. Mesmo assim considero importante essa fase na minha vida escolar (Ionária Katty Silva do Vale)²⁹.

Com a crescente demanda de mão de obra em todos os setores econômicos, os que chegavam a Imperatriz, principalmente das suas cercanias, tinham evidência desvantagem em relação à preparação profissional para se inserir no cotidiano urbano. Conseqüentemente, muitas famílias apostavam num estudo mais próspero para seus filhos. Por isso, foi importante saber das egressas normalistas a motivação para a escolha do curso, notando os principais motivos que influenciaram a escolha. Dentre as falas, destacamos o gosto pela docência, a influência das pessoas, a questão social, uma melhor atuação, a possibilidade de trabalho e emprego, a questão financeira, entre outros.

Minha mãe queria que eu fizesse Administração e me matriculou nesse curso. Mas no primeiro dia de aula entrei na sala do Magistério e depois a Professora Carmem Rodrigues, então Gestora, deixou que eu ficasse lá, mas só após falar pessoalmente com minha mãe. Pronto, estava no *curso que sempre sonhei* e me dediquei muito (Ionária Katty Silva do Vale, grifo nosso)³⁰.

[...] Concluí o ensino fundamental em uma escola particular de Imperatriz e como já era *assistente de professora da educação infantil*, fui fazer o curso de Magistério em uma escola estadual, Centro de Ensino Graça Aranha, a única escola pública da região (Antonia Márcia Meireles Ramos, grifo nosso)³¹.

[...] queria muito estudar no antigo CEFET, atual IFMA. Encontrei um professor que juntou um grupo de alunos para dar reforço, principalmente em matemática e estudei dias a fio, porém quando abriram as inscrições meus pais se negaram a pagar a taxa, alegando que minha irmã mais velha não conseguiu ser aprovada, eu também não conseguiria e me matriculei na escola Graça Aranha para cursar magistério modalidade Normal, pois era um *gosto da minha mãe* (Andréia Cristina Silva dos Santos, grifo nosso)³².

Sou de uma família de dois irmãos padres e minha irmã mais velha era professora. Entrei no curso Normal para iniciar a realização do meu sonho e *recebi o incentivo de minha família*. Sempre admirei essa profissão, pois tive o exemplo dentro da minha própria casa (Teresinha de Jesus Pereira Silva, grifo nosso)³³.

Entre no curso de Magistério porque já me considerava “madura”, já sabia que *o curso promoveria uma profissão importante*, pois iria contribuir com a

²⁹ Egressa do ano de 1987 do Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha. Entrevista concedida em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

³⁰ Entrevista concedida em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

³¹ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

³² Egressa do ano de 2004 do Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha. Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

³³ Egressa do ano de 1991 do Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha. Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

educação das crianças e ia ao encontro dos meus sonhos (Francisca Edvonéria Barbosa de Souza, grifo nosso)³⁴.

Podemos analisar, a partir das interlocuções, que as expectativas das egressas normalistas, quanto à escolha do curso, tiveram implicações de diferentes aspectos e sendo esses compreendidos como algo suscetível de múltiplas perspectivas. Nesse sentido, é imperativo associar a formação do magistério com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Marcelo Carlos García (1999), a escolha por querer ser professora pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social, considerando que a transmissão de saberes liga-se aos procedimentos e às atitudes, ou seja, envolve o saber fazer ou de saber ser como processo de desenvolvimento; como estruturação da pessoa, quando a escolha é realizada em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos e no aspecto institucional, quando esta planeja e desenvolve suas atividades de formação de acordo com a demanda social.

Entendemos, assim que o contexto, seja ele familiar ou não, contribui para as escolhas do curso de formação profissional. Na nossa análise, notamos que a escolha de um curso, no caso aqui determinado, tem implicações que perpassam não só questões pessoais, como também de ascensão social. Contudo, não são só esses aspectos, pois o processo de construção do perfil profissional do indivíduo também recebe influência ideológica-cultural, a qual define o sentido geral dessa formação como procedimento.

Em Imperatriz, entre as décadas de 1980 a 1990, havia a necessidade preeminente de serviços técnicos especializados, próprios da vida citadina (FRANKLIN, 2008). A característica específica da composição populacional da cidade, em que a maioria dos imigrantes possuía baixa escolaridade e baixa qualificação profissional, criou, num primeiro momento, escassez de profissionais em diversas áreas. Por outro lado, muitas famílias de classe média não podiam enviar seus filhos, para as capitais, para cursar direito ou medicina, por exemplo. Desse modo, restava ficar e fazer um curso que pudesse atender suas expectativas familiar, pessoais e profissionais, no contexto vivido.

Como já foi mencionado, o Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha foi criado a partir de um projeto de educação concebido e implementado pelo regime militar. Devido a esse marco histórico, há evidência de que às mulheres cabiam cuidar dos filhos e da casa. Além dessa

³⁴ Egressa do ano de 1990 do Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha. Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz

notória visão, os cursos de formação de professor - Curso Normal- se davam num curto espaço de tempo, os conhecidos cursos “aligeirados”.

Foi no governo de João Figueiredo (1982), por meio de uma nova nomenclatura, que houve a iniciativa de lançar o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), cujo caráter seria a “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p. 59). Nesse mesmo ano, o CEE do Maranhão habilita o Magistério em nível de 1º Grau para funcionar como curso no CEGA.

Entre os objetivos do MEC, em relação aos CEFAMs, havia a necessidade de redimensionar as escolas normais e dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política de forma que suas funções fossem ampliadas, tornando-as um centro de formação inicial e continuada para professores de educação infantil e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994).

Nessa questão, foi importante saber das egressas normalistas, se durante a sua formação elas notaram os reflexos de mudanças.

[...] às políticas ideológicas que permeavam o curso de magistério, ainda centrado numa visão conformista, em que não se discutia a problemática da escola pública e nem as mazelas enfrentadas pela mesma. A escola Graça Aranha selecionava os melhores alunos, embora tivesse alunos bem necessitados, mesmo sendo o curso de magistério, o menos valorizado, havia uma clientela com um nível econômico melhor (Antonia Marcia Meireles Ramos)³⁵.

O período em que a egressa normalista, interlocutora dessa pesquisa, estudou na CEGA, coincide com a proposta de revitalização do curso do Magistério. Percebemos, por meio das interlocuções, que embora houvesse a distensão da ditadura, as práticas ditatoriais ainda permeavam essa instituição, tendo o modelo pautado numa política educacional que, para Saviani (2009), foi marcada por uma sucessão de reformas que visavam a solucionar os problemas encontrados na área, contudo, esbarravam na burocracia política cujas características eram descontínuas e pouco efetivas.

4.2 As práticas pedagógicas dos professores, as relações professor/aluno/aluno e o Estágio Curricular Supervisionado do CEGA

³⁵ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

Como foi tratado anteriormente, a década de 1980, em relação ao Curso Normal, foi assinalada pelos paradigmas da racionalidade técnica muito presentes na década de 1970. A lei da Reforma de 1º e 2º graus, sob nº 5.692/1971, havia marcado profundamente os cursos de formação em magistério. Na prática pedagógica, predominava o “treinamento”, a visão autoritária e positivista. Exigiam-se, dos que passassem por esses cursos, domínio de conteúdo, das técnicas (receita de bolo) e da disciplina da sala de aula.

Mediante esse contexto, procuramos saber das egressas suas trajetórias pessoais como aluna, garimpando, de seus relatos, elementos para analisarmos a sua visão em relação à pedagogia proposta pelo Curso Normal do CEGA. “[...] Algumas práticas eram centradas numa visão tradicional, em que *o fazer era algo muito forte* (lá tínhamos que saber fazer cartaz, flanelógrafo, quadros de pregas, tudo milimetricamente calculado)” (Antonia Marcia Meireles Ramos, grifo nosso)³⁶. Segundo Andreia Cristina Silva dos Santos:

[...] alguns professores atuavam de maneira *humanizada na percepção da pessoa como um todo*. Nos primeiros dois anos de curso era um ensino médio comum da época a chamada Educação Geral: era uma prática mais tradicional com provas avaliativas, simulados. No terceiro e quarto ano, já eram ações mais específicas do curso de Magistério mesmo, mais contextualizadas com os autores específicos da Pedagogia como Vygotsky, Piaget, Pedro Demo dentre outros (grifo nosso)³⁷.

Evidenciamos, no destaque da primeira interlocutora, a percepção de que a metodologia atendia a finalidade de uma educação tradicional marcada pelo “aprender a fazer”. Nesse sentido, a educação básica, na qual estava inserido o Curso Normal, estava vinculada a uma educação que atendia às razões do mercado de trabalho, pois, como bem afirma Jacques Delors (2000, p.93), “está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução”. Para esse autor, existe uma tensão entre a tradição e a modernidade e, nesse intermeio, era preciso que o professor se adaptasse no contexto ao qual estava inserido, buscando os meios e as metodologias para que, no processo de ensino, não negasse a si mesmo, mas procurasse construir a sua autonomia, em dialética com a liberdade e a evolução do outro.

³⁶ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

³⁷ Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

Quando Andreia Cristina Silva dos Santos refere que a educação tinha como meta a formação completa do indivíduo, vamos ao encontro dos acontecimentos históricos que modificaram grandemente a educação básica. As reformas, no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem Estar Social. Esse acontecimento, também denominado de Estado de Providência, objetivava o reordenamento das políticas sociais, rompendo como os princípios da lógica liberal e, no seu escopo, visava à proteção social dos cidadãos e a grandes investimentos e obras. O Estado, nesse sentido, seria responsável pela garantia à educação pública, assistência à saúde, transporte, seguro-desemprego etc. O bem-estar, nesse contexto, seria a atitude do Estado em relação à economia e ao desenvolvimento da população (SHIROMA et al., 2011).

No que tange à educação básica, visava à sua ampliação que ia ao encontro do pluralismo para a tolerância, cujo objetivo maior era a criação de uma barreira contra a violência. A educação, assim, previa a democracia e a inclusão de alunos na sociedade. Assinala-se, nesse contexto, a sustentação de uma educação, a qual tem como base os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser.

O Plano decenal de Educação para Todos (1993-2003), com base nos pilares da educação, propunha adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura. Nossa proposição, nessa questão, foi saber se os acontecimentos e as adequações, no nível de Ensino Médio, aqui, no Curso Normal, chegaram até o chão do CEGA. Para isso perguntamos se foram perceptíveis, durante os anos de formação, tais mudanças.

O Centro de Ensino Graça Aranha sempre realizou um trabalho muito sério e comprometido com a formação dos profissionais do magistério. Lembro muito da organização da escola, do entusiasmo dos professores que ministravam aulas no nosso curso e da forma como encarávamos as aulas, cientes da nossa responsabilidade (Terezinha de Jesus Pereira Silva)³⁸.

Vivíamos num período da educação tecnicista, dentro da Pedagogia Liberal. Os professores trabalhavam a partir de uma concepção de Ensino tradicional, com uma prática pedagógica em que a gente aprendia (Francisca Edvonéria Barbosa de Souza)³⁹.

³⁸ Terezinha de Jesus Pereira Silva.

³⁹ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

O destaque é para o papel da instituição na formação profissional. Tanto uma egressa como a outra identificam, no curso o compromisso com a formação de um sujeito ciente do seu papel na sociedade, embora o curso estivesse fundamentado em uma concepção de educação tradicionalista.

Como já foi aqui por muitas vezes mencionado, o Curso Normal foi reconhecido no CEGA 1982. A Resolução de nº 104/1982 reconhecia o curso regular na Habilitação de Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série) para ser ministrado na sede em que está até hoje localizado: rua Godofredo Viana, s/n, no Centro de Imperatriz.

A característica do curso que funcionava nessa escola estava de acordo com a Lei 5692/1971, a qual determinava, no Capítulo V:

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 as 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.

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau, da 1ª. a 4ª. séries, habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971).

Atentamos para as interlocuções da egressa Edvonéria, que iniciou o curso em 1988, e Teresinha de Jesus Silva, em 1989, nota-se que o CEGA prezava pela organização, planejamento e desenvolvimento das atividades de formação pedagógica, que, de forma geral, vai ao encontro de António Nóvoa (1997), quando ele diz que o Curso Normal era suscetível de múltiplas perspectivas, inclusive da associação ao conceito referente ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, quando a egressa afirma que os professores trabalhavam numa “concepção de ensino tradicional”, pois viviam num período de educação tecnicista, podemos inferir que o curso de formação de professores estava muito mais preocupado em atender ao contexto profissional, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26). Para esse autor, nesse período marcante da história da educação, deixou-se de pensar na formação integral do professor. Essa realidade inviabilizou uma formação centrada na relação entre o singular e o plural das diferenças existentes no meio e nas pessoas que a aprendizagem acontece e o conhecimento sublima-se.

Além disso, no que tange à formação profissional, o modelo tradicional voltado à formação do magistério apresentou-se como uma dicotomia nítida entre a teoria e a prática do

ensino, sendo que essa última se constituiu como elemento principal para que o profissional obtivesse o ofício de professor. Nesse ponto, a egressa Teresinha de Jesus Pereira Silva⁴⁰ revela que a formação no Curso Normal era pautada no domínio do conteúdo, sobretudo de cunho didático-pedagógico, o qual deveria ser “aplicado” em sala de aula pelos futuros professores, uma vez que o objetivo do curso era formar profissionais para o exercício do magistério, capazes de trabalhar de forma competente com as diversas disciplinas componentes do currículo do ensino fundamental.

O papel do professor, na concepção dessa egressa, era contribuir com a construção do conhecimento dos educandos e com uma formação para o exercício da cidadania. E acrescentou: “Fomos qualificadas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental na docência de todas as disciplinas pertinentes a essa etapa de ensino”⁴¹.

Notamos, na afirmação dessa egressa, que sua concepção se aproxima mais do seu desejo do que o resultado concreto de uma formação pedagógica, pois, num curso aligeirado permeado por uma prática que se distancia da teoria, questiona-se a possibilidade de uma qualificação de qualidade que dê conta de atender a todos os objetivos previstos por cada disciplina curricular.

Diante da tal questão, sobressai o posicionamento bastante crítico de uma das egressas quando ela⁴² afirma que o curso era permeado por uma situação de conformação com a realidade política, social e econômica, tanto que não se discutia os problemas que envolviam a escola pública. Chamou a atenção, inclusive, para o fato de a instituição selecionar seus alunos por meio de processos seletivos, o que não se apresentava como uma medida de justiça, mas como uma situação de exclusão. Tinham mais acesso aos cursos oferecidos, inclusive o curso de magistério, pessoas com maior poder aquisitivo, possivelmente eram egressas de escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada que, “supostamente”, teriam tido melhor formação e apresentavam vantagens em face de candidatos provenientes das escolas públicas.

Perante a revelação, principalmente no que concerne à gestão escolar, trazemos também a afirmação de Antonia Marcia que, para ela, a gestora da escola era centralizadora e autoritária. Esses dados são importantes pelo fato de que, embora as mudanças que aconteceram no Brasil na década de 1980 e, conseqüentemente, com o processo de democratização da Gestão Escolar direcionando o papel do diretor no sentido de superar os entraves burocráticos e centralizadores

⁴⁰ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁴¹ Entrevista concedida por Teresinha de Jesus Pereira Silva em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁴² Entrevista concedida por Antonia Marcia Meireles em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

referentes à administração das escolas, sobretudo, nos níveis básicos de ensino, ainda havia resquícios de uma gestão tradicional, como nos é apresentado pela egressa, na qual o papel do diretor era a autoridade máxima, a nosso ver, devido a sua formação ter acontecido num período análogo ao regime militar.

Para Maria de Lurdes Melo Prais (1994, p.60), era preciso que o (a) gestor (a) compreende-se

[...] a dimensão política de sua ação administrativa, que se respalda na ação colegiada, rompendo com a rotina alienada do mundo impessoal e racionalizada da burocracia, que permeia, ou melhor, cimenta a dominação das organizações modernas. Em síntese, propõe-se recuperar com vigência o papel do diretor-educador na liderança do processo educativo.

A partir dessa autora, discernimos a necessidade de se construir uma escola democrática, pois se faziam necessárias melhores condições organizacionais e pedagógicas para proporcionar aos alunos a aprendizagem. Nesse sentido, os gestores são profissionais que desempenham um papel de extrema importância no que se refere à determinação da cultura organizacional da escola e à efetividade da aprendizagem de seus alunos seja em qualquer tempo e contexto.

Como já foi supracitado, as egressas normalistas, interlocutoras desse estudo, viveram, no período de sua formação, o surgimento da democracia no Brasil. Esse acontecimento foi importante, pois influenciou também o sistema educacional, com isso, os indivíduos envolvidos nesse processo começaram a desafiar o modelo de gestão tradicional. E, como afirma Antonia Marcia, “[...] tínhamos uma professora muito crítica, ela questionava mesmo o Estado e nos incentivava a cobrar, só me lembro dela participando das reivindicações (greves) para melhoria da educação”⁴³.

Percebemos, nessa interlocução, que havia as reivindicações por um modelo de gestão mais democrático, os professores formadores envolvidos insistiam para participar da construção e da organização, não aceitavam mais serem meros espectadores de um processo de educação pensado de “cima para baixo”. Queriam ter vez e voz no processo de tomada de decisão, almejavam a construção de políticas públicas que, de fato, chegassem à gestão das instituições, para isso, promovia-se a Semana do Magistério, na qual, professores, alunos e convidados discutiam assuntos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem e à formação do magistério.

⁴³ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

Sobre a Semana do Magistério (Fotografia 8), Teresinha de Jesus Pereira Silva diz que era um espaço significativo, pois “apresentávamos trabalhos, debates, mesas redondas, com temas voltados para a realidade da sala de aula. Era um momento de muito crescimento, onde nos esmerávamos para apresentar um trabalho de excelência, recebíamos visitantes e queríamos mostrar o nosso melhor”⁴⁴.

Fotografia 8 – Semana do Magistério do CEGA, 1987



Fonte: Arquivo do CEGA.

Outros eventos também são mencionados pelas egressas, principalmente as cívicas como cantar o hino Nacional, no início da rotina de trabalho ou em datas comemorativas, e as manifestações de desfile no evento do “Sete de Setembro” (Fotografia 9).

⁴⁴ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

Fotografia 9: Momentos cívicos do GEGA, 1989



Fonte: Arquivo do CEGA.

Analisamos a partir do exposto, que, embora estivessem num período em que prevalecia uma visão técnica, de pensamento positivista, como alunas do Curso de Magistério, as egressas souberam desenvolver elementos importantes para criticar a realidade vivida.

Por conseguinte, assim como a gestão escolar é importante no processo democrático, o papel do professor é fundamental para contribuir com a formação de um cidadão completo com direitos e deveres para viver em sociedade, por isso buscamos saber como se apresentavam os professores formadores do Curso Normal do CEGA em relação à prática pedagógica no período de formação das egressas normalistas.

Destacamos as partes imprescindíveis para reflexão. Para Ionária Katty Silva do Vale, “A nossa relação com os professores/as era bem amistosa, tirando a temida professora de estágio, de quem todos tinham medo, menos eu, gostava dela, era exigente, mas não nos tratava mal. Ela cobrava, mas ensinava”⁴⁵. Quanto às outras egressas, declararam

A prática pedagógica dos professores era bem diversificada, principalmente as das áreas pedagógicas. Muitos eram as propostas de trabalhos escritos e provas também. Fazíamos álbuns e portfólios em algumas disciplinas. Exigiam que aprendêssemos o conteúdo e que expressássemos por meio dos debates, escritas e provas, ou mesmo das micro aulas. Em relação ao conhecimento científico, a pesquisa e elaboração não era muito presente nas nossas práticas (Antonia Márcia Meireles)⁴⁶.

⁴⁵ Entrevista concedida em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁴⁶ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

Os conteúdos trabalhados pelos professores tinham o intuito de formar um profissional competente e capaz de trabalhar com diferentes disciplinas e realidades, capaz de fazer da sala de aula espaço privilegiado de construção do conhecimento e formação para a cidadania (Terezinha de Jesus Pereira)⁴⁷.

Tanto Andreia Cristina Silva dos Santos⁴⁸ quanto Edvonéria Barbosa de Souza⁴⁹ também destacam a prática pedagógica dos professores, enfatizando que essa era pautada no conhecimento, na preocupação, no compromisso e na responsabilidade. Uma delas⁵⁰, ainda, afirmou que os professores eram ótimos, bem fundamentados, especialmente aqueles de Prática Pedagógica e de Psicologia. Foi mencionada, também, que a atividade docente e discente sofria limitações em razão da falta de material didático como livros, o que “obrigava” os educandos a xerocopiar material para estudo e realização de trabalhos escolares.

A formação de professores com Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério estava legalmente organizada pelo Conselho Federal de Educação, Parecer nº 349/1972. Esse Parecer definiu a organização do currículo tendo como base um “Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial, que representava o mínimo necessário à habilitação profissional”.

Sobre isso, Saviani (2005) argumenta que o antigo Curso Normal cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau, entre as muitas possíveis no âmbito da profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino, determinada pela Lei 5.692/1971, já mencionada.

No caso do curso de formação de professores, na modalidade Normal, a mudança importante se deu pelo diferencial da grade curricular, ocorrendo por meio da articulação entre os conhecimentos gerais e os específicos do curso em nível médio.

Saviani (2005, p.24) compreende que o papel da educação é “[...] produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Vamos ao encontro da preposição de Saviani, pois acreditamos ser a educação uma dimensão essencial para alcançarmos o objetivo pleno da emancipação humana.

Por isso, entendemos ser importante analisar a carga horária do Curso Normal do EGA, quanto à formação de professores para o exercício na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental.

⁴⁷ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁴⁸ Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁴⁹ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁵⁰ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

formação especial, que representava o mínimo necessário à habilitação profissional”. Quanto à disciplina de Didática,

[...] fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar a Metodologia (CNE, Parecer nº 349/1972).

Segundo Selma Garrido Pimenta (1988), esse tipo de organização mostrava claramente a dicotomia entre as disciplinas consideradas teóricas e as tidas como necessárias para a prática, sendo esses dois elementos indissociáveis, como conseqüências negativas, existia uma desvalorização do profissional docente formado durante o tempo em que vigorou a Lei 5.692/1971. Inclusive, por meio dessa lei, consideramos que o Curso Normal, nesse período, como:

- Uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- Habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;
- Não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo comum e da parte diversificada, e nem entre estas;
- A Habilitação magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada (PIMENTA, 1988, p.107).

No ponto de vista dessa autora, o curso em questão, em nível de segundo grau, não possibilitava que o profissional fosse considerado habilitado para o exercício do magistério. Para entendermos a formação de professores, se faz importante pensar na qualificação, na valorização desse profissional, bem como nas políticas públicas, levando em consideração o seu campo de atuação. Para tanto, é importante considerar a prática pedagógica e a formação desse profissional.

A palavra formação deriva do latim *formatione*, o seu significado é compreendido como um processo contínuo, assim, formar e construir sugerem a noção de interação e de construção de conhecimentos pedagógicos. O sentido de continuidade vai ao encontro de Paulo Freire (1996), pois ele entende como sentido de permanência que, embora com esse escopo, se

reconstrói de acordo com os encontros e desencontros com os agentes e contextos de aprendizagem.

Pensando nesse aspecto, o processo de formação apresenta-nos como um fenômeno complexo e diverso, exigindo um aprofundamento em relação às dimensões teóricas e práticas. García (1999, p.22) afirma que, para ele, a formação

[...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Ao nosso ver, a formação do profissional da educação se dá numa visão de unidade entre as disciplinas consideradas teóricas e aquelas que pressupõem uma direção para a prática e à docência. Analisando a organização das disciplinas, especificamente nomeada aqui de Filosofia e História da educação, podemos ir ao encontro do que compreende Pimenta (1988, p.107) a qual diz que uma só disciplina “[...] 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”.

Pela importância que tem os recursos didáticos, em prol de desenvolvimento do senso crítico, pensamos na questão que traz Pimenta, pois, pelo que diz Antonia Márcia Meireles, “[...] não havia muitos livros e tínhamos que xerocar as apostilas e estudar, havia muitos trabalhos escritos e provas também”⁵². A partir desse fragmento, a nosso ver, quando não se têm livros didáticos disponíveis, frequentemente corre-se o risco da transmissão de um conhecimento não científico, dissociado da realidade sociocultural e política, assim como o favorecimento de procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos (PIMENTA, 1988).

Contudo, não podemos deixar de registrar que as egressas avaliam que o curso, naquele momento, era importante no sentido de “qualificá-las para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na docência de todas as disciplinas pertinentes a essa etapa de ensino” (Teresinha

⁵² Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

de Jesus P. Silva)⁵³, ainda para Edvonéria Barbosa de Souza, estar naquele momento cursando o magistério a potencializava, inclusive para ser “capaz de orientar e promover o processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidade e fortalecendo valores, acreditando que através do nosso trabalho poderíamos ajudar a construir uma sociedade melhor”⁵⁴.

Na nossa análise, consideramos que a práxis é o princípio curricular que nos conduz à compreensão de que a dimensão teórico-prático é a base fundamental do curso de formação ao magistério. Nesse sentido, foi importante saber como estava balizado o Estágio Curricular Supervisionado nesse período.

[...] estágio era de 480 horas e muita prática, minha professora de Estágio, Professora “Lurdão”, era muito exigente, eram horas de planejamento, de preenchimento de diário, de confecção de material (éramos verdadeiras catadoras de material reciclável), estagiei de março a novembro de 1987 nas Escolas Governador Archer, Estado de Goiás, Mourão Rangel e Dorgival Pinheiro de Sousa⁵⁵.

Como podemos perceber na figura 5, anteriormente apresentada, para o estágio, foram disponibilizadas apenas 480 horas, um total muito baixo se compararmos às 1.030 horas para Educação Geral e às 1.020 horas para Formação Especial. Muito diferente do proposto na Base Nacional comum, cuja grade curricular do curso de formação de professores, em vigor, destinava 800 horas para as atividades relacionadas à prática de formação.

Segundo Pimenta (2010, p.21), por “estágio curricular entende-se as atividades que os alunos devem realizar durante o curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Nesse contexto, o objetivo do estágio é propiciar a prática da formação no currículo do Curso Normal.

Quando chegou o tempo do estágio, fomos encaminhadas a campo, íamos em dupla ou quarteto, dependendo da quantidade de salas de aula que havia na escola. No segundo ano, era só observação e participação, já no terceiro era o momento de regência, temido por muitas alunas. Eu, como já era professora, aprendia muito com outra realidade diferente da que eu tinha vivenciado até o momento (que era o trabalho com crianças pequenas de uma escola particular) (ANTONIA MÁRCIA MEIRELES)⁵⁶.

Os estágios aconteciam em escolas da rede pública estadual, no contra turno, onde cumpríamos a carga horária de observação e regência. Consideramos que

⁵³ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁵⁴ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁵⁵ Entrevista concedida por Ionária Katty Silva do Vale em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁵⁶ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

o estágio, embora, sendo importante era muito difícil, porque muitas vezes a professora deixava a classe na nossa responsabilidade (TEREZINHA DE JESUS PEREIRA SILVA)⁵⁷.

Eram estágios supervisionados em longos períodos, durante quase todo o curso. Nos preparávamos com a elaboração das micro aulas e do material pedagógico para a ministração das mesmas. Nunca esquecerei do meu cartaz de pregas e do meu flanelógrafo (EDVONÉRIA BARBOSA DE SOUZA)⁵⁸.

Como podemos avaliar até aqui, o estágio se mantinha definido como a do antigo Curso Normal onde predominava os passos: observação, participação e regência. Nesse sentido, “a prática foi ficando cada vez mais teórica e distante da realidade” (PIMENTA, 2010, p. 44). Podemos então apontar que a formação do magistério prescrito pela Lei 5692.1971, até o início da década de 1990, foram marcados por reflexos da emergência em suprir as novas demandas educacionais que surgiam por conta de intensos movimentos migratórios e da necessidade da expansão da instrução oferecida à população de Imperatriz como já foi aqui mencionado.

Consideramos, ainda, que o caráter técnico permeou a essência do Curso Normal do CEGA e influenciou os formatos da preparação de professores para o exercício do magistério. Contudo, não podemos deixar de enfatizar que, para além das questões de ordem técnica, as egressas rememoram aspectos de ordem subjetiva, como por exemplo, o “prazer de aprender, apesar das dificuldades, inclusive de elaboração de materiais pedagógicos, e do temor despertado pela professora de estágio, sempre muito rigorosa, agora avaliada como um desejo de contribuir para a formação de bons profissionais para o magistério”⁵⁹.

Para Antonia Márcia Meireles, fazendo um paralelo entre o estágio do tempo de sua formação e o da atualidade, avalia que, atualmente, embora com tantas mudanças e a modernidade, ainda se nota que as atividades de estágio desenvolvidas na prática, tanto em relação à produção de material didático quanto ao aperfeiçoamento da docência, em geral, se resumem a atividades burocráticas, ou seja, se dispõe um tempo extenso para o preenchimento de formulários e para a elaboração de relatórios com pouca ênfase nas atividades docentes. Em sua opinião, “hoje o estágio não prepara ninguém para a prática pedagógica, muita fala e pouca ação”⁶⁰.

⁵⁷ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁵⁸ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁵⁹ Entrevista concedida por Edvonéria Barbosa de Souza em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁶⁰ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

Ainda no que tange às questões pedagógicas com ênfase no estágio, Teresinha de Jesus Pereira Silva, egressa que concluiu o curso em 1991, informou que os professores eram capacitados, sendo essa também a opinião de Antonia Márcia Meireles.

No contexto do estágio merece registro, também, a interlocução de Ionária Katty Silva do Vale quando declara:

[...] haviam professores, os da didática, que amedrontavam seus alunos, embora muitas vezes o fizessem visando a aprendizagem, contribuía de forma negativa para a formação de alguns de nós, quando no desenvolvimento do estágio reproduzia atitudes mais tradicionais e menos humanizadas, o que já não se admite em profissionais do magistério⁶¹.

Consideramos a ênfase feita pela egressa, anteriormente citada, principalmente quando insinua a concepção ultrapassada de que a disciplina de Didática, por si só, deveria dar conta dos fundamentos teóricos e práticos, reproduzindo durante o estágio uma educação alienada.

Nesse ponto, tomamos as palavras de Lígia Márcia Martins (2010, p. 15) quando ela afirma que “[...] o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” para dizer que o fazer pedagógico, de quaisquer disciplinas curriculares, é um exercício diário de aprendizagem mútua entre todos os envolvidos, sendo necessário, inclusive, que o professor tenha a consciência e seriedade quanto às exigências, sejam elas coerentes ou não, como forma de contribuir para o estágio de seu alunado.

Ainda, aproveitando o fragmento da egressa, pensamos na forma como o curso estava idealizado no período da Lei 5.692/1971 e da maneira como se apresentava o estágio no período de formação. Podemos afirmar que este se apresentava com grandes lacunas, por exemplo, a consideração do estágio como o único “repressor” do aluno, pois, para Antonia Márcia Meireles “a professora de estágio era famosa e temida pela sua exigência, íamos à escola campo desde o segundo ano do curso para as observações e participação como estagiária. O tempo do estágio fomos encaminhadas a campo”⁶².

Em outras palavras, a impressão que passam as duas egressas é a de que toda a formação da prática pedagógica do corpo discente estava a cargo de um ou outro professor dessa ou

⁶¹ Entrevista concedida em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁶² Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

daquela disciplina. Essa visão que este ou aquele professor é o único responsável pela preparação pedagógica sempre mereceu uma revisão. Para Pimenta (2004, p.45),

[...] cabe as escolas de formação de professores propiciar a discussão da práxis, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, fazendo com que todos tenham bem claro que o Estágio Curricular é a atividade teórica instrumentalizadora da práxis, contribuindo assim para a formação de um profissional historicamente capaz, crítico e reflexivo, transformador da realidade em que está inserido.

Segundo, ainda, Haíla Ivanilda Silva e Mônica Gaspar (2018, p. 206), “O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”. Como bem nos relata Antonia Márcia Meireles:

Foi no estágio que eu me encontrei, gostei muito estagiar na escola Mourão Rangel com as professoras Dilce e Iracema excelentes e comprometidas. Ficava encantada com a organização dos planejamentos e da turma, da forma como as professoras orientavam as atividades, a paciência, o carinho como tratavam seus alunos⁶³.

Nesse sentido, a partir do que nos descreve a egressa, podemos considerar que as atividades de estágio supervisionado vão muito além de realizar alguma observação ou atividade elementar, para se colocarem como um estatuto epistemológico diretamente interligado à prática, de forma que o estágio supervisionado deve ser compreendido como *práxis*. Assim, trata-se de uma ação investigativa que envolve reflexão e intervenção em questões relacionadas à educação.

Entendemos que se no início do período republicano a escola, que cumpriu importante papel para a inserção no modo de produção capitalista, apresentou-se de forma dualista, na medida em que a classe de maior poder aquisitivo a utilizou como forma de autenticar seus interesses e garantir a sua preeminência e aos trabalhadores coube o papel de inserir-se nesse projeto econômico como mão de obra precariamente qualificada. Tal preparação exigiu, das escolas de formação profissional, aqui o CEGA, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração ao processo produtivo, tal como defende a Teoria do Capital Humano. Como foi descortinado pelas egressas normalistas, com relação à formação profissional, os conteúdos eram planejados, coordenados e controlados por especialistas neutros e imparciais direcionados para o aprender a fazer.

⁶³ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

A conclusão do curso e a formatura (Fotografia10), por sua vez, promoviam, nas egressas, não só a esperança de uma profissão, como, também, a possibilidade de dar continuidade à formação acadêmica. Uma das egressas ilustra que: “o Centro de Ensino Graça Aranha contribuiu de maneira decisiva na minha formação profissional. Foi onde tive a certeza de querer abraçar a profissão do magistério e onde encontrei motivação no curso, em colegas e principalmente em professores que me serviram de espelho”⁶⁴.

Fotografia 10: Concludentes do Curso Normal do CEGA



Fonte: Arquivo do CEGA.

A leitura da trajetória, em relação às informações que trazem as egressas de 1985 a 1992, apontou, portanto, que embora a grade curricular revelasse um quadro de descontinuidade, as mesmas não perceberam rupturas. Pois, as memórias trazem que a prática pedagógica, embora ausente, no primeiro e segundo ano do Curso Normal do CEGA, foi lentamente sendo inserida por meio das disciplinas de Didática Geral, da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências Física e biológicas e dos Estudos Sociais.

Embora percebessem, na prática, que os modelos pré-estabelecidos apresentados nessas disciplinas, sem ligação entre si, nem com o contexto maior da sociedade, de alguma maneira dificultava a visão global do mundo e suas múltiplas relações. Por outro lado, essa realidade era a marca da precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram

⁶⁴ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz por Teresinha de Jesus Pereira Silva de Jesus Pereira Silva.

estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país no período vigente.

5 A LEI 9.394/1996 E A INTERFACE COM A LEI 5.692/1971: AVANÇOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DO CEGA

Neste capítulo, caminhamos para a conclusão da pesquisa, abordando as implicações das leis que nortearam a educação brasileira, fazendo um paralelo histórico, a partir das mudanças que ocorrem no Curso Normal e quais dessas chegaram até o “chão” da escola onde as egressas iniciaram a sua formação pedagógica. Ressaltando, ainda, as suas vivências em relação à formação acadêmica e suas atuações profissionais.

O curso de formação de magistério em nível médio, ao longo da história, como já foi anteriormente tratado, fundamentou-se na preparação da profissão de professor. Um curso específico, tendo a prática como cerne de sua existência. Mas, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996, o curso perde sua identidade quando, por meio do Art. 62, determina a formação superior para atuação na educação infantil e anos iniciais, admitindo a formação em nível médio, num prazo máximo de 10 anos.

Numa atitude precipitada, muitos estados fizeram a cessação dos cursos em nível médio, o chamado Magistério. Contudo, as escolas que estavam no processo da formação continuaram dentro do prazo que anteriormente havia sido estipulado. No caso, a última turma do Curso Normal do CEGA fez parte justamente desse processo, tendo o seu desenvolvimento de 2000 a 2004, período em que a egressa Andreia Cristina Silva dos Santos se formou.

O curso de Formação de Docentes em nível médio, na modalidade Normal do CEGA, como tantas outras escolas da rede pública estadual de ensino amparado pelo Art. 62 da LDB 9.394/1996, continuava o seu trabalho no cenário da educação imperatrizense, como a única escola pública a ofertar a formação de Magistério. Como justificativa, já mencionada anteriormente, havia uma carência de profissional para atender a demanda sempre crescente de escolas.

Para Carvalho (1988), é preciso reconhecer, também, que os tempos e os espaços diversos ensejavam modelos educacionais próprios que precisavam ser entendidos nas suas especificidades, sem desconsiderar, no entanto, sua relação com o geral. Assim sendo, torna-se indispensável a incorporação de vertentes historiográficas que possibilitam a compreensão de elementos da cultura, tais como os agentes escolares, suas práticas e instituições.

De uma forma geral, as décadas de 1990 foram marcadas, consideravelmente, por reformas na educação brasileira, cuja finalidade era promover os ajustes, no campo educacional, tão necessários para os imperativos da globalização. Segundo Oliveira (2004, p. 129), “[...]”

essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais”, tendo como eixo a educação para a igualdade social.

Nesse sentido, até a primeira metade do século XX, como já foi notado anteriormente, o exercício do magistério ainda estava sob forte argumento do ponto de vista de vocação e missão, sendo a procura, pela Escola Normal bastante significativa por parte das mulheres, devido ao apelo de que a profissão do magistério estava vinculada ao papel de mãe como exemplo de educadora. Esse quadro começa a mudar lentamente, alterando o cenário brasileiro e essa profissão passa a ser vista como possibilidade de ingresso financeiro frente às necessidades dos tempos modernos, tanto para os homens quanto para as mulheres (ALMEIDA, 2006).

No final do século XX, começa a ser registrado um novo ideário da educação brasileira, segundo Jane Soares de Almeida (2006, p.92), “[...] a escola não pode mais ser a via de ascensão social nem a educação o único meio de transformação da sociedade”. Assim, as mudanças vão surgindo incorporadas pela legislação. Paralelamente à LDB 9.394/1996, outros instrumentos legais foram criados para dar suporte ao curso de formação de professores em nível médio, entre eles, a Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica.

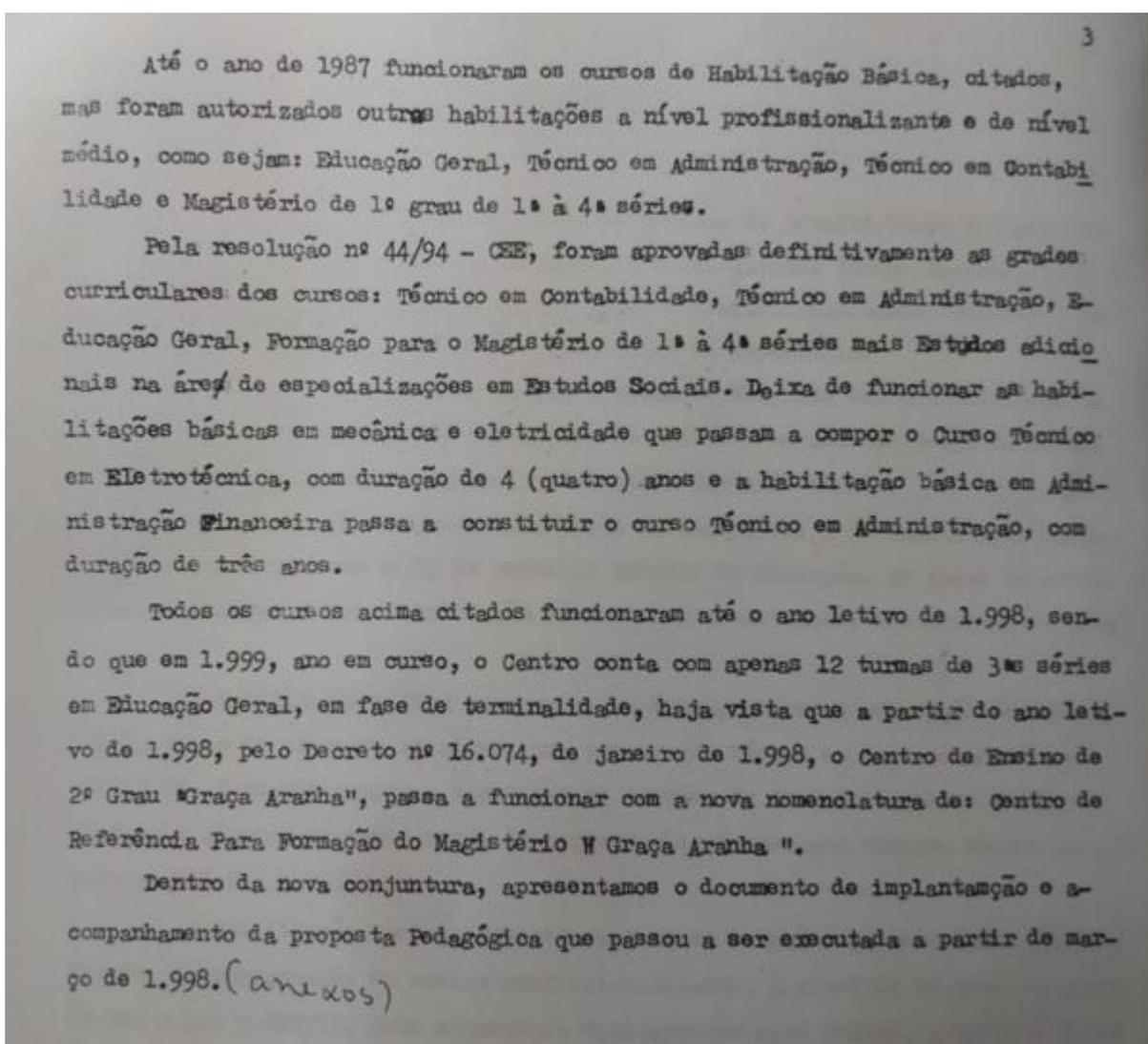
O documento institui 17 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Em destaque o Artigo 1º:

O Curso Normal em nível Médio, previsto Ao artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. § 1º O Curso, em função de sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica. § 2º *A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos* (Resolução CEB nº 2, 1999, grifo nosso).

De acordo com o disposto na Resolução, especificamente nesse artigo, cada escola tem a autonomia para adequar e prescrever a proposta pedagógica com a realidade de cada estado e município.

Nesse sentido, o fragmento do Regimento Interno do Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (1999) traz o panorama do curso, inclusive menciona a Resolução nº 44/1999 do CEE (Figura 7), dos cursos que funcionaram até 1998 e, ainda, a mudança na nomenclatura pelo Decreto nº 16.074 de janeiro de 1998.

Figura 7: Regimento Interno do Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (1999)



Fonte: Arquivo do CEGA.

Seguido pela recomendação do que prescreve o regimento, o Centro de formação do Graça Aranha determinava como proposta pedagógica do Curso Normal a garantia do domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, de

forma articulada e contextualizada, de caráter interdisciplinar, compondo-se das seguintes áreas ou núcleos curriculares: formação básica para o Ensino Médio e a formação específica assegurando a capacitação profissional, como já foi tratada nessa parte desse estudo.

O que nos interessa, a seguir, é trazer as mudanças que aconteceram a partir da criação dessa nova LDB, principalmente no que se refere à grade curricular e às questões pedagógicas da última turma do curso de Magistério do CEGA, no âmbito da Lei 9.394/ 1996, para fazermos um paralelo com a Escola Normal inserida no contexto da Lei 5692/1971. Vale enfatizar que, das cinco interlocutoras que participaram desta pesquisa, somente uma delas se formou sobre a vigência da Lei 5692/1971. Dessa forma, pensamos descortinar as mudanças de ordem educacional por meio das legislações que implicaram na nomenclatura, no currículo e na identidade do curso, para, então, balizar a contribuição do curso, assunto principal da conclusão deste estudo.

5.1 Estágio e os critérios curriculares na Habilitação de Magistério

Como fundamentamos até aqui, a trajetória do Curso Normal foi permeada por políticas que a consolidava como espaço para a formação de Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, em sua relação com as tendências pedagógicas disseminadas no Brasil, nos diferentes momentos históricos.

Resumidamente, vimos que, no período da Ditadura Militar, a educação brasileira incorporou os princípios tecnicistas, em substituição aos da escolanovista. Nesse contexto, não só se mudou a nomenclatura, como vimos alterados os conteúdos e a organização curricular, bem como o cumprimento dos objetivos específicos para esse momento histórico. Novamente, as mudanças aconteceram na Lei 9.394 de 1996 até hoje em vigor. Assim, implicado pelas transformações do contexto político econômico e social brasileiro, o curso foi extinto, contudo, as alterações que aconteceram não se apresentaram exclusivamente na perspectiva pedagógica, mas expressavam, também, uma relação entre o modelo econômico vigente, as políticas sociais da época e as orientações dos organismos intencionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ao tratar da Educação, no Título II, Artigos 2º e 3º, destaca como Princípios e Fins da Educação Nacional, assim:

Art. 2 - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 3 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - Gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - Garantia de padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extraescolar;

XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

A Lei, em termos gerais, foi criada embasada na visão de que o país passava por uma nova ordem democrática, econômica e política. A globalização econômica e a reorganização do Brasil e do mundo, com base em uma nova configuração societária, aceleraram o processo de reforma e de diminuição do papel do Estado.

A adoção de novas tecnologias e os ajustes financeiros para dinamizar o sistema capitalista justificavam a reestruturação produtiva dos setores da economia, pela adoção de novas tecnologias e inserção competitiva nos mercados globalizados, pela desregulamentação trabalhista e pelo subemprego. Diante das mudanças econômicas, era preciso seguir novos rumos. Nesse aspecto, a sociedade vivenciou profundas modificações impostas pela inserção do país na modernidade, conseqüentemente, viu crescer o desemprego estrutural, a terceirização, o trabalho temporário e a implementação de programas de qualidade total.

O crescimento urbano de Imperatriz se deu a partir da década de 1980, preponderante em nível de estado (como já foi apresentado). Conseqüentemente, impôs a necessidade de novas moradias e expandiu o setor da construção civil, fazendo surgir uma próspera indústria cerâmica; o comércio, fortalecido e variado, estendeu-se para além dos limites municipais, como varejista e atacadista, superando os antigos centros de comércio da região; o setor de prestação de serviços multiplicou suas atividades e seu contingente, tanto em serviços técnicos industriais quanto em atividades intelectuais (FRANKLIN, 2008).

Nesse último aspecto, a formação de profissional da educação foi configurada, pois trouxe uma nova forma de conceber a formação do cidadão, pautada no generalismo, na

flexibilização e na polivalência. Esses princípios eram oriundos do modelo toyotista, assentado no que se entendia por formação geral, polivalente e flexível. O sentido de competências e habilidades era visto, no seu sentido maior, como possibilidade para a empregabilidade, de acordo com as demandas do mercado produtivo e tecnológico.

Para Franklin (2008, p.197):

Na condição de uma das principais cidades médias do Nordeste brasileiro, detentora de uma das maiores taxas de densidade populacional e integrada aos grandes centros culturais e econômicos do país, Imperatriz consome em serviços o que é típico a qualquer cidade de seu porte, com o diferencial de ter seu mercado alargado a mais de 80 municípios da região, onde reside uma população superior a 1,6 milhão de habitantes.

Nesse sentido, para atender ao mercado de trabalho que se expandia, havia a necessidade de reformulação dos cursos técnicos e da formação do professor. Assim, em termos ideais e legais, a formação profissional passou a ser exigida em nível superior, como estabelecia o Parecer nº 251/1962, primeiro documento a apresentar tal indicação. Porém, é em 1996 que a intenção se expressa legalmente. Conforme esclarece, 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 e na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, Art.62).

Duas interpretações podemos fazer a partir desse artigo, pois ao mesmo tempo que se exige a formação em nível superior para atuação na educação básica, dá direito ao professor formado na modalidade normal do ensino médio a atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como foi anteriormente mencionado, esse artigo levou a várias interpretações, alguns estados extinguiram o Curso Normal, em nível médio, outros, porém, introduziram em nível superior, por meio do Curso Normal Superior, conforme determina o Art. 63 da lei mencionada anteriormente. Outros, ainda, criaram o Curso de Pedagogia para formação de professores em nível superior. Contudo, diante do cenário real, seria “[...] possível admitir professores sem formação superior” (SAVIANI, 2005, p.9).

Como consequência, foi reimplantado o Curso Normal em nível médio, o qual, tinha pela frente o desafio de formar tecnicamente os professores e supri-los de conhecimentos básicos e essenciais capazes de consolidar a sua formação inicial. O curso, nesse sentido, precisaria superar os limites do magistério da década de 70, que priorizava o saber fazer, ou seja, o pragmatismo, em detrimento do conhecimento humano, “omnilateral”, unitário (FRIGOTTO, 1989).

Com o objetivo de amenizar as dicotomias e as fragmentações materializadas pela escola capitalista, corroboradas pela separação entre o saber teórico e a práxis, o pensar e o fazer, o conteúdo e a forma, o “novo” Curso Normal foi organizado com duração de 4.800 horas, distribuídos em 4 anos.

No estudo que fizemos sobre a carga horária específica do curso em uma nova “roupagem”, notamos que essa atendia à orientação emancipadora, definida pelos princípios pedagógicos que devem direcionar o processo de formação inicial dos professores, assim organizado:

a) Base Nacional Comum: Língua Portuguesa; Arte; Matemática; Física; Química; Biologia; História, Geografia.

b) Parte Diversificada: Inglês, Espanhol e Informática.

c) Formação Específica: Fund. Metodológico da Língua Portuguesa; Alfabetização e Letramento, Fundamentos da Filosofia; Prática de Ensino, Didática, Introdução a Pesquisa, Fundamentos Metodológicos da Educação Física, Fundamentos da Sociologia; Fundamentos da Psicologia; Fundamentos Metodológicos da Matemática; Fundamentos Metodológicos da História, Antropologia Cultural, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Fundamentos Metodológicos da Geografia, Fundamentos Metodológicos das Ciências e Fundamentos da Educação Especial.

A práxis, como princípio curricular, nos leva a compreender a dimensão teórico prática na qual este curso estava fundado. Assim, destinava-se, a partir de então, 960 horas para as atividades relacionadas à prática de formação (Figura 8).

Figura 8: Disciplinas curriculares do Curso Normal do Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (2004)



ESTADO DO MARANHÃO
GERÊNCIA DE ARTICULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO DO TOCANTINS
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO
CENTRO DE REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO GRAÇA ARANHÁ

C. R. F. M. "GRAÇA ARANHÁ"
Curso de Prof. na Mod. Normal em Nível Médio
Reconhecido pela Res. Nº 1.937/78 - CEB
Reconhecido pela Res. Nº 104,82 - CEB
Imperatriz - Maranhão

HISTÓRICO ESCOLAR

1- DADOS DO ESTABELECIMENTO

NOME: CENTRO DE REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO GRAÇA ARANHÁ			
ENDEREÇO: RUA 13 DE MAIO, S/N - CENTRO.			LOCAL: IMPERATRIZ
AUTORIZADO: 090/78	RECONHECIDO RESOLUÇÃO: DECRETO Nº 8811 - C	DATA: 17-05-78	ÓRGÃO: C.E.E. - MA

2- DADOS DO (A) ALUNO (A)

NOME: <i>Andriag Cristiana Silva dos Santos Jun.</i>	SEXO: <i>Fem.</i>	DATA NASCIMENTO: <i>31.05.1984</i>
FILIAÇÃO: <i>Márcia Feitosa dos Santos e Ivonete Silva</i>		
NATURAL DE: <i>Santa Inês</i>	NACIONALIDADE: <i>brasileira</i>	U.F. <i>MA</i>
C.I. Nº ÓRGÃO EXPEDIDOR: <i>20124122002-0 557/MA</i>		DATA EXPEDIÇÃO: <i>04.2002</i>

3- CURSO NORMAL

1ª SÉRIE DIURNO

DISCIPLINAS	LÍNGUA PORTUGUESA	INGLÊS	ARTE	BIOLOGIA	FÍSICA	QUÍMICA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FUND. FILOSOFIA	DIDÁTICA	INT. PESQUISA	PRÁTICA DE ENSINO
NOTA	81	77	85	85	82	86	81	77	95	90	81	87	96
C/H ANUAL	120	80	80	120	120	120	120	80	80	80	80	40	200

CRFM "Graça Aranha" LOCALIDADE: *Imperatriz - MA* DATA: *2000*

2ª SÉRIE

DISCIPLINAS	LÍNGUA PORTUGUESA	INGLÊS	ARTE	F.M. EDUC. FÍSICA	BIOLOGIA	FÍSICA	QUÍMICA	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FUND. SOCIOLOGIA	FUND. PSICOLOGIA	DIDÁTICA	PRÁTICA DE ENSINO
NOTA	78	88	80	80	87	89	85	70	77	85	83	75	80	81
C/H ANUAL	120	80	80	80	80	80	80	120	80	80	80	80	80	200

CRFM "Graça Aranha" LOCALIDADE: *Imperatriz - MA* DATA: *2001*

3ª SÉRIE

DISCIPLINAS	F.M. LING. PORTUGUESA	ESPAÑHOL	ALFABET. E LETRAMENTO	F.M. EDUC. FÍSICA	F.M. MATEMÁTICA	F.M. HISTÓRIA	F.M. GEOGRAFIA	FILOS. EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA EDUCAÇÃO	ANTROP. CULTURAL	PRÁTICA DE ENSINO
NOTA	90	90	86	82	91	91	81	83	87	80	83	91
C/H ANUAL	120	80	80	80	120	80	80	80	80	80	40	200

CRFM "Graça Aranha" LOCALIDADE: *Imperatriz - MA* DATA: *2003*

4ª SÉRIE

DISCIPLINAS	F.M. LING. PORTUGUESA	ESPAÑHOL	INFORMÁTICA	F.M. MATEMÁTICA	F.M. CIÊNCIAS	F.M. HISTÓRIA	F.M. GEOGRAFIA	PSICOLOGIA EDUCAÇÃO	F. EDUC. ESPECIAL	PRÁTICA DE ENSINO
NOTA	85	87	70	91	85	81	86	85	95	97
C/H ANUAL	120	80	80	120	120	80	80	80	80	360

CRFM "Graça Aranha" LOCALIDADE: *Imperatriz - MA* DATA: *2004*

Entendemos, pelo exposto, que o estágio supervisionado é um elemento articulador da relação teoria e prática e, como bem conceitua Vera Maria Candau e Isabel A. Lelis (2001), a unidade indissolúvel entre as duas dimensões distintas é necessária à formação inicial dos professores.

Num comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa. Em particular, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo em ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos. Com esta unidade, pretende-se formar o professor e ao mesmo tempo, inseri-lo num processo permanente de reflexão sobre o fazer pedagógico em suas múltiplas relações, desde o que ensinar, como ensinar, o para que ensinar e o para quem ensinar. Esta postura materialista-histórica e dialética instiga as pessoas envolvidas neste projeto utilizarem os espaços de contradição, para alavancar um processo de transformação social (2001, p.60).

Como podemos aferir, as mudanças que aconteceram com a revitalização do Curso Normal impôs, num curto espaço de tempo, a formação de um profissional, também, reflexivo sobre o fazer pedagógico em suas múltiplas relações, desde o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar. É o que nos confirma a egressa Andreia Cristina Silva dos Santos:

A escola Graça Aranha despertou em mim a vontade de querer ser uma profissional que não se conforma com o que está sendo utilizado pela maioria, mas como quem vê o seu educando como parte ativa de seu processo de ensino aprendizagem e que olha o ser humano como aquele que carrega consigo sua própria história, e como alguém que busca no conhecimento elementos para o seu crescimento não só material mas como cidadão de direito e de deveres⁶⁵.

A postura materialista-histórica e dialética, trabalhada pelo curso do CEGA, instigou a egressa, envolvida nesse curso, pois ela utiliza-se do contexto histórico de contradição para reconhecer a contribuição do curso como elemento de transformação social, pois, até então, o que predominava nos cursos de formação ao magistério era a profissionalização para atender ao mercado de trabalho. Assim, como podemos notar a partir do fragmento da egressa, a evidência do compromisso com a formação humana dos alunos, facultando-lhes a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada, é evidente.

⁶⁵ Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

A visão de que cada pessoa é um ser único e que o processo de ensino aprendizagem é algo que deve ser tratado com muita cautela, respeitando as individualidades que cada um possui e ainda o crédito no poder transformador que a educação pode trazer as vidas das pessoas⁶⁶.

Queremos destacar, a partir das interlocuções das cinco egressas, o reconhecimento da importância do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha (1978 a 1998) e, mais tarde, Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha (1999 a 2004) como instituição educativa destinada à formação de profissionais para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Elas destacaram que essa escola, embora se apresentasse como uma instituição rígida, deixou marcas profundas, inclusive o sentimento de saudade tanto da instituição quanto dos colegas e amigos que, após o curso, separaram-se. Cada um, por sua vez, fez a escolha, como as egressas aqui mencionadas, que fizeram a opção em continuar sua formação acadêmica.

Esse sentimento pode ser entendido, de acordo com Vasconcelos (2012), ao analisar que, estudando as memórias de normalistas egressas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a grande maioria de ex-alunos da instituição apresentavam lembranças de uma juventude alegre e orgulhosa por ter estudado no Instituto. Assim como para aqueles alunos, citado por Vasconcelos, as egressas normalistas que estudaram no Graça Aranha afirmam que essa instituição de ensino se constituiu como um motivo de orgulho, especialmente pela contribuição para base profissional da educação.

5.2 O Centro de Ensino Graça Aranha e o Projeto Político Educacional da Região Tocantina Do Maranhão

E a Belém–Brasília nasceu. Dali para a frente tudo foi muito rápido – a conclusão do desmatamento, a construção da pista e o encascalhamento. Como um milagre, a explosão demográfica aconteceu. Nasceram povoados, cresceram aglomerações humanas já iniciadas, surgiram hotéis de beira de estrada, bordéis, cabarés e tudo se transformava em outra realidade. A velha Imperatriz sofreu uma metamorfose admirável. Tinha apenas uma dúzia de ruas estreitas e tradicionais e, aceleradamente, foi invadindo o campo, crescendo à beira-rio, para todos os lados, desordenadamente, com muita pressa (PEREIRA, 1997, p. 109-110).

⁶⁶ Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

Iniciamos com um trecho do poeta e cronista Waldemar Gomes Pereira em seu livro “Meu pé de tarumã florido”, para ilustrar as mudanças que aconteceram na cidade de Imperatriz desde a sua fundação em 1852, quando foi denominada de Povoado de Santa Tereza do Tocantins. A grande metamorfose, poetizada por Pereira, se deu entre 1970 e 1980 quando o município de Imperatriz experimentou seu maior crescimento populacional, de 80.827 para 220.095 habitantes, acréscimo de 172% (FRANKLIN, 2008).

A característica específica da composição populacional da cidade, em que a maioria dos imigrados possuía baixa escolaridade e baixa qualificação profissional, criou, num primeiro momento, escassez de profissionais em diversas áreas como já foi muitas vezes aqui mencionada (Quadro 6).

Quadro 6 – Evolução da População Total e Percentual da População Urbana e Rural de Imperatriz-MA (1970-1980)

Ano	Total	População urbana	População rural	População Urbana (%)	População Rural (%)
1970	80.722	34.079	46.013	44,00	56,00
1980	220.079	111.619	108.460	50,72	49,28

Fonte: Adaptado pela autora. <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>.

Como nos apresenta o quadro, a população de Imperatriz, entre a década de 1970 a 1980, teve um aumento de quase 100%. Em setores essenciais como a saúde e a educação, por exemplo, havia carência e insuficiência de mão de obra até meados da década de 1990. A escassez, quanto à qualificação profissional, como já foi supracitada nesse estudo, se justificava pelo número insuficiente de escolas cujo objetivo fosse a formação de professores para o ensino básico e superior.

Ressaltamos, novamente, que o CEGA foi a primeira instituição educativa pública de Ensino Médio de Imperatriz. Antes dela, só fazia o ensino médio na cidade, e mesmo em toda a região por ela polarizada, pessoas que pudessem bancar os custos de escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, de forma que pessoas de baixa renda estavam destinadas a cursar apenas o Ensino Fundamental, mas, a partir do Regimento Interno dos Estabelecimentos do Ensino da Rede Oficial do Estado do Maranhão (1980), a escola Graça Aranha passava a oferecer o ensino público em nível médio.

Até o ano de 1987 funcionaram nesse Centro os cursos de Habilitação Básica, em nível profissionalizante e médio: Educação Geral, Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Magistério de 1ª a 4ª série (já apresentado).

E pela Resolução nº 44/1994 da CEE foram aprovadas as grades curriculares dos cursos: Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração. Educação Geral, Formação para o Magistério de 1ª a 4ª séries mais os Estudos Adicionais na área de Especialização em Estudos sociais (REGIMENTO INTERNO, p.3).

Mas no final da década de 1980, outros pedidos foram feitos ao CEE para autorização do funcionamento do curso em Estudos Adicionais para habilitação nas áreas de Estudos Sociais e Letras por meio da Portaria nº 001 de 06 de janeiro de 1988. Assim, o Professor se habilitava para trabalhar as disciplinas afins da área na 5ª e 6ª série do 1º grau. Foi mais um gesto de contribuição do CEGA para a formação de professores da cidade de Imperatriz como também da região Tocantina.

O impacto positivo causado à educação básica de Imperatriz, inclusive no que se refere à educação profissional, é evidenciado nas histórias de vida cujos fragmentos apresentamos a seguir:

Quando estive trabalhando no Programa da Merenda na escola de 2006 a 2010, estive em diversas escolas e percebia que as professores que se destacavam eram os que tinham cursado o Magistério no Graça Aranha. Eram comprometidas e não se curvavam ao descaso que geralmente vemos nas escolas públicas. Eram aquelas profissionais que iam além do que se esperava delas. Percebi que a prática pedagógica tinha o seu diferencial. Essa escola de fato contribuiu para profissionais comprometidos (Andreia Cristina Silva dos Santos)⁶⁷.

Com certeza o Centro de Ensino Graça Aranha contribuiu para o fortalecimento da política educacional de Imperatriz, pois por ele já passaram inúmeros profissionais que tiveram sua formação alicerçada na instituição e que atuam na área educacional, ajudando a construir a história de Imperatriz (Teresinha de Jesus Pereira Silva)⁶⁸.

A escola Graça Aranha de fato foi muito importante no preparando de profissionais de excelência para o exercício do magistério, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em toda a educação básica, pois quem estudou nesse Centro, assim como eu, fez também uma Universidade e assumiu não só sala de aula do nível fundamental e médio como no nível superior, no curso de Pedagogia (Francisca Edvonéria Barbosa de Souza)⁶⁹.

⁶⁷ Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁶⁸ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁶⁹ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

O Centro de Ensino Graça Aranha foi um espaço de muitas aprendizagens, aperfeiçoei meu fazer, conheci novas realidades, tinha o respeito dos professores. Lá eu aprendi não só as aulas, mas sobretudo com os exemplos dos/as professores/as (Ionária Katty Silva do Vale)⁷⁰.

Com certeza de lá saíram profissionais formadores de opinião e capacitados a enfrentar o mundo do trabalho, pena que hoje não temos mais o Curso de Magistério. Pois acredito que curso como aquele de fato formava professores com a concepção de ser docente para a sala de aula (Antonia Marcia Meireles)⁷¹.

No Brasil, a busca pela universalização do Ensino Fundamental tem favorecido nas últimas décadas políticas educacionais no sentido de garantir a democratização da educação pública e de qualidade para todos. Em Imperatriz, a tentativa de universalizar o Ensino Fundamental ocorreu gradativamente nos anos compreendidos entre 2003 e 2006 (Quadro 7).

Quadro 7 – Matrícula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por dependência administrativa no ano de 2005 no município de Imperatriz – MA

ANO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
2005	21.748	372	3.926	26.046

Fonte: Adaptado pela autora. <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>.

Novamente o quadro traz um número expressivo, agora, de escolas em Imperatriz, entre pública e particular. O destaque do marco temporal de 2005 se justifica porque nesse ano todas as egressas, por nós citadas, já haviam concluído o Curso Normal. Iniciaram sua vida profissional assim que concluíram o curso, as egressas Edvonéria, Antonia Marcia e Teresinha. Contudo, todas, incluindo as duas outras egressas normalistas sentiram a necessidade de continuar os estudos. Com exceção de uma egressa, as outras fizeram o Adicional e, ainda, ingressaram em uma universidade, como bem ressalta Antonia Marcia Meireles⁷².

Aos 24 anos já atuando como professora de educação infantil em uma escola particular, ingressei no curso de Pedagogia, precisava dessa graduação para ter uma habilitação para o trabalho ao qual estava exercendo, mesmo tendo o magistério e o quarto adicional, não me conformava, queria ser uma

⁷⁰ Entrevista concedida em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁷¹ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁷² Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

professora de fato e de direito. Então iniciei minha graduação no ano de 1993, na faculdade de pedagogia confrontava diariamente as teorias com minha prática como professora. Esse processo era conflituoso e, quase sempre, muito dolorido, porque a realidade é diversa e a prática precisa ser reconstruída todos os dias. À medida que ia avançando no curso ia me empoderando e tendo mais argumentos para responder as determinações da escola que trabalhava que estava sempre introduzindo ideias novas, mas em uma estrutura extremamente rígida.

Nos últimos anos, em Imperatriz, tem crescido consideravelmente o setor educacional, inclusive se projetando como polo educacional de ensino superior. No Censo de 2000, o IBGE apontava que mais de 6% da população economicamente ativa do município estavam empregados no setor educacional, devido à abertura de diversas escolas de ensino técnico e superior e à ampliação de vagas e aumento do número de cursos oferecidos. Para Carolina Freddo Fleck (2011), podemos considerar que o desenvolvimento regional de um município pode estar diretamente vinculado às Instituições de Ensino Superior, a partir da qualificação profissional.

Pois, o dinamismo econômico e social da cidade de Imperatriz, de forma direta, encorajou não só os órgãos públicos, mas principalmente os empreendedores do setor de serviços educacionais para investirem no município. Assim, como já foi tratado anteriormente, Imperatriz, a partir da década de 1980, vê um crescimento da demanda educacional, tanto nos níveis fundamental e médio quanto no ensino superior, por sua vez, o investimento crescente da rede educacional privada, com diversas escolas sendo instaladas nos municípios, inclusive sendo equiparadas às melhores dos grandes centros nacionais (O PROGRESSO, 2014).

A educação pública também teve uma sensível melhora por meio de investimentos em estruturas físicas, qualificação profissional e remuneração do corpo docente. Atualmente, a área educacional de Imperatriz conta com quase 200 escolas de Ensino Fundamental e Médio, incluindo as públicas e as privadas, duas universidades públicas, um instituto federal, além de cinco faculdades e mais de uma dezena de institutos de educação superior, que, juntos, oferecem mais de sessenta cursos de ensino de terceiro grau, além dos cursos de pós-graduação.

Indo ao encontro do que afirma Carolina Freddo Fleck (2011), devido seu forte crescimento populacional, a região de Imperatriz, por meio dos indicativos de dinamismo econômico foi preponderante para a criação da IES.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, por meio da Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972, com o objetivo de coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior

do Maranhão. Somente em 1979 foi implantada a Faculdade de Educação de Imperatriz, com cursos principalmente de licenciatura curta, para atender uma demanda da região sul do Estado. Em 1981, a partir dessa Federação, foi criada a Universidade Estadual do Maranhão com sede em Imperatriz. Teresinha de Jesus Pereira Silva foi aluna do curso de Letras de 1995 a 2000 na UEMA, ou seja, nove anos depois de ter concluído o Magistério no Graça Aranha.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por sua vez, deu início às suas atividades em Imperatriz também na década de 1980. Os primeiros cursos a entrarem em funcionamento foram Direito e Pedagogia, por meio da política de expansão e interiorização da Universidade. Francisca Edvonéria Barbosa de Souza concluiu, nessa instituição, o curso de Pedagogia em 2002, doze anos após ter concluído o Curso Normal em nível de segundo grau.

Antonia Marcia Meireles Ramos, no ano de 1993, também ingressou na UFMA no curso de Pedagogia concluindo em 1999 (Fotografia 11). Quanto à Andreia Cristina Silva dos Santos, depois de dezoito anos de conclusão do ensino médio, voltou para dar continuidade aos estudos, no curso de Pedagogia da UFMA.

Fotografia 11 – Formatura da egressa do CEGA no curso de Pedagogia da UFMA (1999)



Fonte: arquivo pessoal de Antonia Márcia Meireles.

Das cinco egressas, somente a Ionária Katty Silva Vale fez o curso de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes numa faculdade particular de Imperatriz, a Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST. Essa IES iniciou as suas atividades em Imperatriz em 2002,

a partir de investimentos de empresários da cidade. A egressa, por sua vez, concluiu o seu curso em 2008, portanto, dezoito anos depois de concluir o magistério na escola Graça Aranha.

Como já foi abordado até aqui, certamente a formação de professores em nível médio não pode ser vista desvinculada dos processos mais amplos da sociedade. Consideramos, assim, que a escola Graça Aranha, como instituição formadora do magistério, contribuiu para o preparo de grande quantidade de profissionais da educação que atuaram, e ainda atuam, nos diversos sistemas de ensino, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento local e mesmo regional.

[...] quando adentrei no Curso de Pedagogia da UFMA, já sabia muito da ação docente, graças ao Centro de Ensino Graça Aranha, como é chamado hoje. As ideias, as concepções e as teorias sobre a educação eu já tinha aprendido durante o Curso Normal, e hoje sustentam a minha prática pedagógica⁷³.

E como entende Elson L. Pires (2007, p.160), quanto mais amplo e atualizado seja desenvolvimento regional não pode ser entendido apenas como implicação econômica, mas também, “[...] como um processo de mudança social de caráter conduzir de forma integrada e permanente a mudança qualitativa e a melhoria do endógeno”.

Esse processo de desenvolvimento é o resultado de uma ação coletiva como a implicação e envolvimento de instituições, dentre muitas, a de educação de todos os setores privados e públicos. Nesse aspecto, não se pode destacar as IES sem antes mencionar a contribuição das escolas de Ensino Médio aqui, podemos afirmar, sem dúvida nenhuma, a de formação ao magistério. Pois, como percebemos no decorrer da pesquisa, as professoras egressas do Curso Normal do Graça Aranha agregaram qualidade à educação básica e permitiram a expansão da rede pública de ensino da cidade de Imperatriz, principalmente.

Destacamos, nesse aspecto, a egressa Antonia Márcia Meireles pelo fato de ter ela feito o Curso Normal no CEGA e ter retornado a essa escola de formação como professora nos anos 2001 a 2004 (Fotografia 12), sendo professora da última turma e da egressa Andreia Cristina Silva dos Santos.

⁷³ Entrevista concedida por Edvonéria Barbosa de Souza em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

Fotografia 12: Professora da última turma do Magistério do CEGA (2000)



Fonte: Arquivo pessoal de Antonia Márcia Meireles.

Nos dias atuais, avultamos que elas ocupam local de destaque em órgãos da educação como Antonia Márcia Meireles e Edvonéria Barbosa de Sousa - ambas pedagogas e supervisoras escolar da Unidade Regional de Imperatriz (UREI), Teresinha de Jesus Pereira - Gestora do Centro de Ensino Graça Aranha (CEGA), Ionária Katty Silva do Vale -professora da rede estadual e a Andreia Cristina Silva dos Santos- acadêmica do curso de Pedagogia da UFMA. Com relação a suas trajetórias acadêmica e profissional, as interlocutoras, assim relataram,

Estudei no Centro de Ensino Graça Aranha de 1989 a 1991. Após o curso de Magistério, cursei o 4º Adicional no Projeto Crescer. Nessa época já exercia a profissão, ministrando aulas de inglês em escolas particulares. Três anos depois da conclusão do curso do Magistério, consegui ingressar na faculdade, passando para o curso Letras-Inglês na UEMA, iniciando em 1995 e concluindo em 1999. Enquanto estudava na UEMA, prestei concurso público para a rede estadual de ensino e ingressei em 1995 como professora de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Em 2002, um novo concurso público da rede estadual, na qual ingressei como professora de Ensino Médio da disciplina de inglês. Após 21 anos de serviços prestados em sala de aula, assumi, em 2017, a função de gestora geral do Centro de Ensino Graça Aranha, na qual estou até o presente momento⁷⁴.

Foi no curso de pedagogia que compreendi a ideia de que a teoria é uma lupa que nos ajuda a ver melhor a nossa realidade para que possamos intervir de forma coerente em nossa prática. Mas não podemos negar que a base pedagógica desenvolvida durante o Normal foi preponderante⁷⁵.

Conclui em 2005 uma pós-graduação em Gestão Educacional. No estado, ocupei o cargo de diretora Adjunta do CEEFM Rui Barbosa durante 18 anos. Hoje estou casada e tenho dois filhos, estou aposentada da minha matrícula estadual e atuo ainda em duas escolas particulares, Colégio Frei Gil, onde trabalho desde 1987 e a Escola Coelho Neto, onde já havia trabalhado e retornei agora em 2019⁷⁶.

Conclui o magistério em 1990, no mesmo ano em que completei 17 anos, já me sentindo preparada para o mercado de trabalho. Como estava ávida por colocar em prática as aprendizagens conquistadas, tratei de assumir a regência de sala no mesmo ano, ingressando no magistério do Ensino Fundamental, como professora de 2º série, numa escola da rede privada. Me encontrei comigo mesma na Educação, como professora de sala de aula. Professora primária⁷⁷.

Assim, reafirmamos, por meio das memórias das egressas, que esse estabelecimento de ensino Graça Aranha foi um espaço significativo no que tange à formação pedagógica. Tanto que, ao fazer um curso superior, elas não tiveram maiores dificuldades, uma vez que o saber construído nessa escola se constituiu como uma base sólida. Pelo menos é o que nos revela Edvonéria Barbosa de Souza: “depois do Graça Aranha dei continuidade aos meus estudos e posso garantir sem medo de errar que foi nessa escola que construí minha base pedagógica”⁷⁸.

Consideramos, ainda, que a ampliação do nível de discernimento pedagógico das egressas, ao dar uma nova direção às suas práticas pedagógicas, cursando o nível superior, deve-

⁷⁴ Entrevista concedida por Teresinha de Jesus Pereira Silva em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁷⁵ Entrevista concedida em 15/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁷⁶ Entrevista concedida por Ionária Katty Silva do Vale em 08/09/2019 na cidade de Imperatriz.

⁷⁷ Entrevista concedida por Edvonéria Barbosa de Souza em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

⁷⁸ Entrevista concedida em 09/10/2019 na cidade de Imperatriz.

se, enormemente, ao curso foco da nossa pesquisa, o qual favoreceu outras formações tanto a acadêmica quanto a continuada.

Registramos, ainda, que a atuação profissional das egressas, nos dias atuais, é resultado do elevado grau de comprometimento com a educação pública, imprimindo, assim, à primeira formação o status de importância científica, social e cultural. Elementos que, efetivamente, ressignificam o trabalho docente a partir de uma formação sólida e de rico embasamento teórico e metodológico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Ensino Graça Aranha, nas representações das normalistas egressas (1985 a 2004), tornou-se, em quase duas décadas, um marco importante não apenas para o campo educacional como implicou, consideravelmente, o desenvolvimento econômico da região de Imperatriz e seu entorno.

Esse estudo desvelou, por meio das egressas normalistas que estudaram na escola Graça Aranha, as suas trajetórias naquela que foi considerada a primeira instituição pública de Imperatriz a contribuir para formação de magistério.

O fato de termos sido professora nessa instituição, e, principalmente, por saber que a maioria das egressas normalistas continuaram seus estudos acadêmicos e, atualmente, desempenham relevância na educação desse estado, foi direcionando o nosso objetivo para analisar as representações que essas egressas, especificamente cinco que estudaram nessa escola entre 1985 a 2004, têm sobre esse centro de formação e a sua influência para o desenvolvimento da cidade e região, a partir das suas memórias.

No percalço da nossa tese, vislumbrando que essa instituição teve um papel relevante para o desenvolvimento do Projeto Político Educacional da Região Tocantina, especificamente no que tange à formação de professores que pudessem atuar no ensino básico de Imperatriz e região, foram imprescindíveis o estudo sobre história oral, os registros do processo de formação de professores e a rememoração de aspectos considerados relevantes à construção da identidade normalista, à compreensão do fazer-se docente e aos aportes do Curso Normal para essa formação.

A utilização das memórias das egressas normalistas, que vivenciaram seus estudos entre 1985 a 2004, foi um fator dinâmico de interação entre passado e presente. Pois essas memórias nos permitiram percorrer os caminhos trilhados em busca de elementos para compreendermos os aspectos da profissão docente, voltada às séries iniciais do Ensino Fundamental, oriundos do processo de formação inicial.

O passado nos faz compreender o presente. Nesse sentido, esse estudo oportunizou-nos a reflexão de que o lugar da memória dessas egressas normalistas é o do centro de formação do magistério, a escola Graça Aranha, sendo ela, nesse aspecto, um dos *locus* de “preservação” e socialização de marcas culturais, espaço de recriação da memória e da cultura de Imperatriz.

Nessa questão, a história oral foi relevante, pois notamos a escassez de trabalhos acadêmicos, especificamente em relação a nossa pesquisa, a qual trata de formação docente em

nível de 2º grau, assim como os arquivos documentais disponíveis pela escola foram insuficientes para descrever e, principalmente, para nos levar a compreender uma realidade tão complexa quanto à formação do professor para as séries iniciais.

Nesse aspecto, a história oral nos oportunizou um rico material para que pudéssemos preencher lacunas existentes no que diz respeito à história da formação em magistério da nossa região, até mesmo, percebermos as implicações de cunho histórico social das legislações educacionais, cada uma no seu tempo de vigor, pois, aqui, assim como em todo país, as leis educacionais promoveram grandes mudanças nos aspectos econômico, político, social e educacional.

No nosso estudo, abordamos uma análise acerca da conjuntura histórica, política e social entre os anos de 1970 a 1990 e suas implicações na formação de professores normalistas no Maranhão e no Brasil, assim como as concepções político-ideológicas que nortearam o Curso Normal em Imperatriz, que apontaram para os subsídios teóricos que compuseram o capítulo, “Escola normal no Brasil: contexto histórico, econômico, social e político”. Nele, apresentamos a configuração do Ensino Normal por meio das leis nº 5.692/ 1971 e nº 9.394/1996, as quais influenciaram, grandemente, o curso mencionado na pesquisa.

Historicamente, a Lei 5.692/1971 marcou consideravelmente a formação de professores, quando as escolas de 2º grau, nas chamadas Habilitações de Magistério, configuraram-se na modalidade de ensino técnico profissionalizante, determinando que a formação de professores para o antigo ensino primário fosse reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando, assim, um quadro de precariedade bastante preocupante.

Contudo, como aconteceu em outros estados e municípios, Imperatriz, diante de um quadro de escassez de cursos de formação de professores e de falta de profissionais qualificados, vai ao encontro da ressalva que diz a Lei 5.692/1971: “Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar” (BRASL, 1971, Art. § único).

Quanto às implicações da citada lei, no que tange à formação, damos ênfase à interlocução da egressa Antonia Márcia que revelou que o curso, no contexto da lei em vigor, estava centrado numa visão conformista, uma vez que não se questionava o ensino tradicional nem tão pouco se fazia o elo da educação com as mazelas que aconteciam tanto na escola pública como nas suas cercanias.

Em se tratando das tendências pedagógicas disseminadas no Brasil, nos diferentes momentos históricos, verificamos, por meio das grades curriculares, no recorte temporal desse estudo, que o Curso Normal da Escola Graça Aranha incorporou os princípios tecnicistas em substituição aos da escolanovistas. Mudou-se a nomenclatura, alteraram-se os conteúdos e a organização curricular, bem como se cumpriu com os objetivos específicos para este momento histórico. No entanto, Terezinha de Jesus Pereira Silva, egressa de 1989, faz a seguinte notação:

A nossa formação foi pautada no domínio de conteúdo, sobretudo de cunho didático-pedagógico a ser aplicado em sala de aula. Fomos qualificadas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental na docência de todas as disciplinas pertinentes a essa etapa de ensino. No exercício dessa docência, ser capaz de orientar e promover o processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidade e fortalecendo valores, acreditando que através do nosso trabalho poderíamos ajudar a construir uma sociedade melhor⁷⁹.

Assim, nos foi revelado que, entre as duas importantes leis 5.692/1971 e 9.394/1996, houve mudanças políticas significativas que implicaram, não apenas no desenvolvimento do Curso Normal ora extinguindo ou garantindo a sua permanência, implicando, principalmente na formação inicial de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, como, também, despertando, nas egressas, a motivação para fazer a diferença, nessa questão e buscar outras formações tanto acadêmica como a continuada.

Seguindo uma organização metodológica por meio da entrevista, foi possível conhecer, enumerar e analisar as contribuições dessa escola para a formação profissional das normalistas egressas, além de identificar os possíveis aportes no desenvolvimento do Projeto Político Educacional da região Tocantina no Maranhão.

Confrontando o contexto teórico com tudo aquilo que conseguimos garimpar das interlocuções das egressas e dos documentos de arquivo, confirmamos como sendo essa escola a única instituição pública a oferecer a formação de professores no município durante vinte anos. Mesmo diante das nuances de uma lei que desfigurou o papel dos cursos de formação de professores, as considerações feitas pelas egressas normalistas em relação ao CEGA, merecem destaques pois, segundo elas, havia uma tradição respeitável no que se refere tanto a suas funções sociais, culturais quanto às educacionais que implicaram, enormemente, na qualificação de professores e na expansão de oportunidades educacionais.

⁷⁹ Entrevista concedida em 02/10/2019 na cidade de Imperatriz

Pelo exposto, todas as egressas normalistas, interlocutoras desse estudo, que agora desempenham funções diversas no cenário da educação pública local, traçaram suas trajetórias em diferentes espaços educacionais na cidade de Imperatriz, oportunizando-nos a conhecer alguns recortes da história educacional desse município e seu entorno, especificamente sobre a história do Curso Normal oferecido pelo Graça Aranha, que não foi, ainda, registrado em fontes acadêmicas.

Importantes elementos foram descortinados como os professores formadores, os quais, significativamente, marcaram a trajetória das egressas como destaca Andreia Cristina Silva dos Santos.

Cursei quatro anos de magistério e chegando no meu 3º ano, encontrei-me com uma pessoa que mudou tudo que eu pensava de ruim a meu respeito, minha eterna professora de Prática de Ensino Ilma Maria de Oliveira Silva, por quem tenho muito apreço e de quem eu herdei a paixão pela docência. Por meio dela, percebi a grandeza do que é ser uma professora⁸⁰.

As histórias de formação e atuação dessas profissionais da educação constituem um material rico e dinâmico para entender o desenvolvimento educacional e a relevante contribuição que deram às várias gerações de professores, as quais tiveram a sua formação inicial no CEGA.

O registro das memórias das egressas normalistas da escola Graça Aranha ainda apresentou uma visão ampla em historicidade e fazeres pedagógicos, revelando, inclusive, a contribuição de uma instituição pública, apesar dos imensos desafios e dificuldades encontrados tanto nas questões estruturais como pedagógicas.

Consideramos, também, que o processo de formação das egressas normalistas por meio de fatos e acontecimentos vivenciados por elas dentro e fora da instituição formadora, foi de grande relevância e indissociáveis para a construção de sua identidade docente. E mesmo vivenciando fatos e acontecimentos num mesmo espaço de formação, cada uma relatou seu sentimento e maneira de pensar e agir, conseqüentemente, podemos aferir que suas memórias são resultadas de suas recordações permeadas de subjetividades próprias de cada ser, sendo as interlocuções promovidas ricas e de valor significativo e específico.

Como foi exposto durante toda essa produção, o Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha, assim como os outros que foram oferecidos pelo país, sofreu todo tipo de

⁸⁰ Entrevista concedida em 22/09/2019 na cidade de Imperatriz.

desmando, descaracterizando, inclusive, a profissão de docente ao ofertar de um curso aligeirado e com um currículo que fragmentava a teoria e a prática. Contudo, não podemos deixar de frisar, nas nossas palavras, que o Curso Normal assentou sua função de preparação de professores em relação à necessidade gerada pelo desenvolvimento do curso primário no período de sua vigência. E ainda, dentro do conhecimento que aqui foi gerado, ele foi uma porta que se abriu para que muitos, que pertenciam à classe desfavorecida, pudessem almejar uma formação docente e, em um curto prazo de tempo, uma profissão.

Evidenciamos, por meio desse estudo, as vozes, as memórias e as representações daquelas que, por meio do Curso Normal, construíram caminhos inovadores para pensarmos o valor de uma educação comprometida com as questões sociais. E, certo que o Curso de Doutorado da Unisinos contribuiu para a nossa formação, vamos ao encontro do que diz Hobsbawm (1995, p.13) quando afirma que somos conscientes de que “o ofício do historiador é lembrar o que os outros esquecem”.

Nesse escopo, mesmo sabendo que a nossa intenção não é dar por acabado uma questão de tão grande importância, ratificamos a importância do papel do professor. Pois, para Rosa Fátima Souza (1998, p. 206):

Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico. Ensinar não consiste mais em um ofício artesanal que implica a posse de um saber duradouro. A renovação do ensino e as novas finalidades sociais da educação popular introduzem a escola primária na lógica da modernidade – avanço científico, desenvolvimento, mudança, velocidade, rapidez.

Assim, mesmo que esse estudo tenha confirmado nossa tese de que o Curso Normal oferecido pelo CEGA contribuiu e contribui, significativamente, para o desenvolvimento social e educacional de Imperatriz e seu entorno, não consideramos que se tenham esgotados novas possibilidades de se pesquisar sobre essa temática. Pois, muitas coisas ainda são possíveis de serem reveladas. Nessa expectativa, esperamos que seja uma fonte de informação e de conhecimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís, UFMA, Secretaria de Educação, 1984.

BARROS, Edelvira Marques M. **Imperatriz**: memória e registro. Imperatriz: ética, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagem e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Antulio José de; BONADIMAN, Claudia Claudia; GUTIERRES, Ivenis Rosa Magalhães; SOUZA, Aparecida Amélia de. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. In: **REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DE PEDAGOGIA** – ISSN: 1678-300X. Ano XI – Número 21 – janeiro de 2013 – Periódicos Semestral. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/zYtDts3VvFm5DcG_2013-7-10-17-59-12.pdf. Acesso em 30/5/2019.

BARBOSA, Antônio Agenor. Protomemórias, memórias e metamemórias na construção de identidades. [RESENHA CANDAU, Joel. Memória e Identidade. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012]. In: **Revista Antropolítica**, n. 37, p. 427-430, Niterói, 2. sem. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/267/189>. Acesso em 30/5/2019.

BARROS, Edelvira Marques M. **Eu, Imperatriz**. Ética 2 ed., Imperatriz, 2012.

BARROS, Thais Emanuelli da Silva de; BRASIL, Vinicius Zeilmann; RAMOS, Valmor; GODA, Ciro. História de vida: representações da aprendizagem profissional de professores de esportes para jovens. In: Conexões: **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 168-192, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637622/pdf>. Acesso em 30/5/2019.

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

BORGES, Janara Pereira Dos Santos; CARNIELLO, Mônica Franchi. **Caracterização do desenvolvimento industrial do município de Imperatriz – MA: uma análise dos últimos 13 anos.** In: III Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento 20 a 22 de outubro de 2014 em Taubaté. Disponível em:

http://www.unitau.br/files/arquivos/category_154/MPH1500_1427394717.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

BORGES, Marisa. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar? In: **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/674>. Acesso em: 30 maio 2019.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo s história do Maranhão.** 3. ed. São Luís: Gráfica e Editora Impacto, 2019.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. **Constituição 1988 da República Federativa do Brasil.** Brasília - DF: Senado Federal. Subsecretária de Edições Técnicas, 1997.

_____. **Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: Acesso em: 1 jun. 2020.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. Graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB 204024-61.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 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] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l.7.044.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l.9.394.htm. Acesso em: 24 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 10 de 1835 nº. 10.** Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro. Cria a Escola Normal. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99970> . Acesso em: 01 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 69 de 24 de novembro de 1917.** Regulação da Escola Nova. Tipografia d'A República, 1917.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 30 maio 2019.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís, SIOGE, 1984.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1988.

CARVALHO, Lopes de; Alex, Francismar. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, vol. 9, núm. 1, 2005, pp. 143-165. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860011.pdf>. Acesso em 30 jan. 2020.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CEGA, Projeto Político Pedagógico. Imperatriz, 2006.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Cleonice Marques. Modernidade e atraso na educação pública maranhense: **uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979)**. São Luís, 2008. [Monografia apresentada à Universidade Estadual do Maranhão em 2008]. Disponível em: <https://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2007.2/8.pdf>. Acesso em Acesso em: 1 jun. 2020.

CRUZ, Mariléia dos Santos; ANJOS, Pâmela D. C. S. **Modernização do ensino no interior do Maranhão: indícios da chegada da escola graduada em Imperatriz**. *In*: CRUZ, M. S. (org.). História da Educação de Imperatriz: textos e documentos. Imperatriz: Ética, 2012.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

EZPELETA, Justa & Rockwell, Elsie. **Observação participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FIGUEIREDO, Adiel Tito. **O Estado Novo e a Educação no Maranhão**. São Paulo: Loyola, 1984.

FLECK, Carolina Freddo. A tríade ensino-pesquisa-extensão e os vetores para o desenvolvimento regional. **Revista Brasileira de G&DR**, v. 7, n. 3, p. 270-298, set/dez/2011, Taubaté, SP, Brasil. 2011.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2008.

_____. **De povoado a metrópole**. In: Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz: 150 anos. 2. ed. Imperatriz: Ética, 2012.

_____. A efêmera vida da escola Humberto de Campos. *Verbo – Revista da Academia Imperatrizense de Letras*, Imperatriz, 2004.

_____. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz, MA: Ética, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

FURLAN, Elisângela. **Educação da década de 1970: formação sem informação**. Anais da Jornada do HISTEDBR. 11. 2013, Anais. Campinas: EdUnicamp, 2013. Artigos, p. 1-12. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> Acesso em: 30 maio 2019.

GARCÍA, Marcelo Carlos. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 29-46.

GOOGLE MAPS. **Centro de Ensino Graça Aranha**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/CE+Gra%C3%A7a+Aranha/@-5.524878,-47.4910604,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x212eb3d6fc9380eb!8m2!3d-5.524878!4d-47.4910604>. Acesso em: 30 maio 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Campo religioso brasileiro e história do tempo presente - Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11857>. Acesso em: 30 maio 2019.

IMPERATRIZ. **Lei complementar nº 02/2004** – Plano Diretor. Disponível em: https://d2uzqu0gkpnx87.cloudfront.net/site/download/commam/leis-municipais-e-ambientais/Lei_002-2004_-_Plano_Diretor.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **População estimada do Maranhão em 2018**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Sinopse preliminar do censo demográfico VIII recenseamento geral -1970**. Estado do Maranhão. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/311/cd_1970_sinopse_preliminar_ma.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

INSTITUTO IMPERATRIZ. **Enciclopédia de Imperatriz: 150 anos**. [Redação e Edição de Edmilson Sanches]. Imperatriz: Instituto Imperatriz, 2003.

LIMA, Antonio Jose Araújo; SILVA JÚNIOR, Ronaldo. **Panorama da educação brasileira na década de 1960**. In III Congresso Nacional de Educação realizado de 5 a 7 de outubro em Natal, 2016. Disponível em: <http://conedu.com.br/2016/>. Acesso em: 30 maio 2019.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão: a república**. 2 ed. São Luís: Geia, 2010.

MARANHÃO. **Lei nº 3.260 de 22 de agosto de 1972**. Para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão -. Disponível em: https://www.paes.uema.br/?page_id=7. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Decreto 6.811 de 17 de maio de 1978**. Resolve: Criação do Centro de Ensino de 2º Grau, denominado Graça Aranha, São Luís, v. 16, p.6624/81, 1978.

_____. **Parecer nº 137 de 28/08/1978**. Processo contendo o Plano de Funcionamento. São Luís, 1978.

_____. **Reconhecimento do curso** – Protocolo nº 259/82 -CEE. São Luís, 2002

_____. **Resolução nº 104/1982**. Reconhece o curso regular do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha, em Imperatriz, na Habilitação de Magistério de 1º Grau. São Luís, 1982.

_____. **Resolução nº 109 de 02 de abril de 1982**. Reconhece o curso adicional de formação pedagógica. CEE. São Luís, 1982.

_____. **Resolução nº 19/1975.** Aprova o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de Segundo Grau da Rede Oficial Estadual do Maranhão, São Luís, 1975.

_____. **Resolução nº 227/1980.** Aprova a alteração introduzida no Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial do Estado, São Luís, 1980.

_____. **Resolução nº 244/2002.** Aprova o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Médio da Rede Oficial do Estado. São Luís, 2002.

_____. **Diário Oficial do Estado do Maranhão, 2 de março de 1932.** Regulamento para o Ensino Primário do Estado. São Luís: Imprensa Oficial, ano XXVII, 1932.

_____. **Lei nº 76, de 24 de julho de 1838.** Coleção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1835-1843. Maranhão: Imp. Typ., 1847.

_____. **Ofício nº 1832/1978.** Solicita a aprovação prévia para o funcionamento Centro de Ensino de 2º Grau, denominado Graça Aranha, protocolado no C.E.E sob o nº 432, São Luís, 1978.

_____. **Parecer nº 131/1978.** Processo nº 334/78. Solicita a interpretação e aplicação da escala de conceito e adotada no Regimento Interno das Unidades de Ensino de 1º Grau da rede estadual de educação. São Luís, 1978.

_____. **Parecer nº 161/1980.** Alteração do Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial do Estado. São Luís, 1980.

_____. **Regimento Interno dos Grupos Escolares.** São Luís, 1904.

_____. **Resolução nº 075/1978.** Aprova, na forma do anexo I, nova escala de conceito e modifica o Regimento Interno das Unidades de Ensino de 1º Grau da rede estadual de educação, São Luís, 1978.

_____. **Resolução nº 090 de 01 de setembro de 1978.** Autorização prévia para o funcionamento Centro de Ensino de 2º Grau, denominado Graça Aranha, São Luís, 1978.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico:** geográfico da Província do Maranhão. 3. ed. São Luís: SUEMA Rio de Janeiro: Seleta.1970.

MARTINS, Francisco Robson Saraiva; SANTOS, Moacir José dos. **Aspectos históricos da ocupação territorial de Imperatriz-MA.** In: XVII Encontro de Iniciação Científica XIII Mostra de Pós-graduação VII Seminário de Extensão IV Seminário de Docência Universitária 16 a 20 de outubro de 2012 em Taubaté. Disponível em: <http://www.unitau.br/enic/trabalhos/MPH1053.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em 3/2/2020.

MEDIANO, Zélia Domingues. **A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.

MIRANDA, Francila. **Caminho para Açailândia passando por Imperatriz**. Imperatriz: Gráfica Brasil, 2019.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e educação: a construção da memória educativa. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, 2006.

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos Escolares: **modelo cultural de organização (superior) da instrução primária** (Natal, 1908 - 1913). Natal: UFRN. Monografia (Especialização em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos Grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercados das letras, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 59, p. 237-266 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n59/v30n59a12.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MOURÃO JÚNIOR, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. Memória. In: **Psychology/Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n4/0102-7972-prc-28-04-00780.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MUSEU VIRTUAL: **Espaço virtual com fotos que narram a história recente e do passado de Imperatriz-Maranhão**. Disponível em: <http://museu-virtual.blogspot.com/> Acesso em: 04 abr. 2019.

NOLETO, Agostinho. **Conflitos pela posse da terra e a devastação das matas**. In: Academia Imperatrizense de Letras. Imperatriz: 150 anos. 2. ed. Imperatriz: Ética, 2012.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

O PROGRESSO.NET.COM. **Imperatriz, polo da indústria, do comércio, dos serviços e agora das universidades**. Disponível: <https://oprogressonet.com/> 24.07.2014. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, Rosângela Silva. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís- MA, 2004.

PASQUIM, Franciele Ruiz. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L., *et al.* (ORGS.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 35-58. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PEREIRA FILHO, Jomar Fernandes. **Formação econômica do Maranhão: superexploração e estado oligárquico como entraves ao desenvolvimento**. Apresentado na VII Jornada de Políticas Públicas entre os dias 25 e 28 de agosto de 2015 em São Luís. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo1/formacao-economica-do-maranhao-superexploracao-e-estado-oligarquico-como-entraves-ao-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

PEREIRA, Francisco das Chagas. **A Lei 5692/71 doze anos depois**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985.

PEREIRA, Waldemar Gomes. **Meu pé de tarumã florido**. Imperatriz: Ética, 1997

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. **O estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. [Tese de doutoramento apresentada à Fundação Getúlio Vargas em 1982]. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9040/000043934%20C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PIRES, Elson L. As lógicas territoriais do desenvolvimento: diversidades e regulação. **INTERAÇÕES- Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. Vol. 8, N. 2, p. 155-163, set. 2007.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 3ª ed. Campinas – SP: Papiros, 1994.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1986.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Maranhão: do europeísmo ao nacionalismo e educação**. São Luís: SECMA, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

ROSA, Josineide. **Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no governo Vargas 1930-1945: o caso do Espírito Santo**. [Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais/Departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo em 2008]. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3185_Josineide_Rosa_0.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SALES, Francisco José Lima. **O perfil da educação rural no Maranhão na década de 1990**. In: Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017. Disponível em: [www.periodicosfaced.ufc.br > educacaoemdebate > article](http://www.periodicosfaced.ufc.br/educacaoemdebate/article). Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro de 1976**. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação, transformando todas as escolas públicas, inclusive IES estaduais, em Escola Estadual de 2º grau ou, ainda, em Escola Estadual de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br>. Acesso: 01/06/2019. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 5846, de 21 de fevereiro de 1933**. Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o "Instituto Caetano de Campos" em Instituto de Educação, em nível universitário, reorganizando as escolas normais oficiais do Estado e estabelecendo providências para o ajustamento das escolas normais livres à nova organização. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 14, n. 40, pp.143 a

155, jan./abril. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 30 abr. 2019.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 3. ed., 2010.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2018.

SILVA, José Nilson Oliveira; CASTRO, Gisilda Maria Pereira de (Org.). **Escola Santa Teresinha: 80 anos educando vidas**. Imperatriz: ética, 2004.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? In: **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1) 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni; SILVA, Mellissa Fernanda Gomes da. **Da escola de ofício à profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor**. In: Motriz, Rio Claro, v. 16 n.4 p.1033-1044, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a24v16n4.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SOUZA, Karla Bianca Freitas. **Uma análise das implicações na práxis pedagógica de professoras de educação infantil na cidade de Imperatriz-MA**. [Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Maranhão em 2007]. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/126/1/Karla%20Bianca%20Freitas%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: IFANCDAPH/EDUSF, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai-ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 30 maio 2020.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Memórias e Narrativas de Professoras “Normalistas” do Instituto de Educação/RJ**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 351-366, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n88/a07v32n88.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos PAGU, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.

VILLAS BÔAS, Lúcia. **História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar**. In: Cadernos de Pesquisa v.45 n.156 p.244-258 abr./jun. 2015 245. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3290/pdf_. Acesso em: 30 maio 2019.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão**. São Luís-MA: Edição fac-similar 1937.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. **Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935)**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-35.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Eu, _____, egressa do Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha fui esclarecida de que a pesquisa com o título: **O Curso Normal do Centro de Ensino Graça Aranha nas Representações Memoriais das Normalistas Egressas (1985 A 2004)**, cujo objeto de pesquisa é Curso Normal, necessita de informações referente ao período descrito. A pesquisa envolve entrevista, acervo fotográfico e história de vida. Todos os registros serão descritos em um “diário” para posteriormente serem analisados. Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome. Assim sendo, a participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo o uso na Tese, em questão, de todos os materiais que fizerem parte da coleta de dados. Afirmo, ainda, que a pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da investigação.

Imperatriz (MA) _____ de 2021.

Nome (interlocutora)

Roza de Maria Soares da Silva (pesquisadora)

ANEXOS A – RESOLUÇÃO Nº 227/1980


 ESTADO DO MARANHÃO
 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 227/80-CEE

Aprova alteração introduzida no Regulamento Interno dos Estabelecimentos de Ensino do 2º Grau da Rede Oficial do Estado.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o Parecer da Câmara de Ensino do 1º e 2º Graus, emere do Processo nº 783/79-CEE e aprovado na Reunião Plenária hoje realizada;

RESOLVE

Aprovar, na forma de anexo, as modificações introduzidas no Regulamento Interno dos Estabelecimentos de Ensino do 2º Grau da Rede Estadual, Título III, Capítulo V, artigos 67 a 74.

SALA DAS SEDIAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, em São Luís, 21 de novembro de 1980.


 José Maria de Jesus e SILVA
 Presidente - CEE


 Rosalú da Silva Carvalho
 Relator


 Anna Maria Salgueira de Castro Soares


 Maria Lucia Martins Lobato


 José Maria Lopes Martins


 José Elvamar Bastos Ramos

Fonte: Conselho Estadual de Educação (CEE).

ANEXO B – 2 PARECER Nº 161/1980


ESTADO DO MARANHÃO
CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

Interessado: Secretaria de Educação do Maranhão		
Assunto: Alteração do Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º grau da Rede Oficial do Estado		
Relator: Ronald da Silva Carvalho		
Parâcer n.º 161/80	Câmara ou Comissão 1ª e 2ª graus	Aprovado em 21.11.80
		Processo n.º 783/79-CEE

I - Relatório:

O Senhor Secretário de Educação do Estado encaminhou a este Conselho, com o Ofício nº 4001/78-03/32, de 27.11.79, proposta de reformulação do Capítulo V, do título III do Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º grau da Rede Oficial do Estado, tendo em vista a necessidade de regulamentar a implantação do processo de recuperação mensal.

Inicialmente distribuído ao ex-Conselheiro Estácio Macedo de Oliveira, veio, posteriormente, ter o processo às nossas mãos para efeito de estudo e parecer.

Examinada a matéria, sugerimos ao Órgão interessado fazer algumas alterações no texto proposto, com vistas ao seu aperfeiçoamento (Despacho de fls. 16), o que foi aceite e providenciado, conforme se vê da nova redação dada nos textos anexados às fls. 17, 18 e 19 do processo.

PARECER - Nestas condições, opinamos favoravelmente à aprovação da nova redação dada ao Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º grau da Rede Estadual, título III, Capítulo V, arts. 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, e 74.

São Luís, 17 de Novembro de 1980


Ronald da Silva Carvalho

Fonte: Conselho Estadual do Maranhão (CEE).

ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº 244


ESTADO DO MARANHÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

nº 244

RESOLUÇÃO Nº 244/2002-CEE

Aprova o Regimento Escolar dos
Estabelecimentos de Ensino Médio da
Rede Oficial do Estado.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, no uso de suas atribuições legais e, considerando o Parecer Nº 342/2002-CEE, da Câmara de Ensino Fundamental e Médio, emitido no Processo Nº 465/2002-CEE, unanimemente aprovado em Sessão Plenária hoje realizada,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino Médio da Rede Oficial do Estado do Maranhão, com as seguintes modificações:

1) Incluir o Parágrafo Único ao Art. 164 e o § 4º ao Art. 167.

Art. 164:.....
I
II
III

Parágrafo Único. Ao professor, será concedido amplo direito de defesa.

Art. 167
I
II
III
IV
V
VI
VII
VIII
§ 1º
§ 2º
§ 3º

§ 4º. Ao aluno, será concedido amplo direito de defesa e, se necessário, será assistido pelos pais ou responsáveis.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DO MARANHÃO, em São Luís, 31 de outubro de 2002.

Almeida
Vera Lúcia Lobato Almeida
Presidente em Exercício - CEE

Almeida
Vera Lúcia Lobato Almeida
Relatora

Fonte: Conselho Estadual do Maranhão (CEE).

ANEXO D – PARECER N° 137/1978 – PROCESSO N° 432/1978 -CEE


ESTADO DO MARANHÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PARECER N.º 137/78-CEE
Processo nº 432/78-CEE

Sr. Presidente

A Secretária de Educação solicita ao C.E.E. aprovação prévia do Plano de Implantação do Centro de Ensino de 2º Grau "Graça Aranha", localizado em Imperatriz, neste Estado.

O processo contém o Plano de funcionamento, devidamente elaborado atendendo às exigências do Capítulo I, da Resolução nº 11/74, deste Colegiado.

As Habilitações Múltiplas oferecidas serão: na Área Tecnológica – Eletricidade e Mecânica; na Área Administrativo-Financeira – Administração.

Os currículos e cargas horárias estão adequados aos Pareceres nº 4.800/75, nº 4493/75 e 4491/75 do C.F.E.

O corpo administrativo e docente estão aptos.

quanto a organização didática e administrativa será desenvolvida de acordo com o Regulamento Interno dos Estg. Belenizentes de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial, aprovado pela Resolução nº 19/76 deste Conselho.

Funcionará no Grupo Escolar "Mourão Rangel", prédio pertencente a rede oficial do Estado, no horário de 7:30 às 12:00 horas.

A relatora mostra-se favorável a concessão da Aprovação Prévia do Plano de Implantação do Centro de Ensino de 2º Grau "Graça Aranha", sediado em Imperatriz-Maranhão, com o prazo de um ano, quando este deverá ser submetido ao CEE e pedido de Autorização de Funcionamento (Capítulo II da Resolução nº 11/74).

É o parecer.

Em 29.08.78


Dulce Maria Collares Moreira de Sousa
Conselheira Relatora

Aprovado em Sessão Plena nº de 01 de 09. de 1978

Fonte: Conselho Estadual de Educação (CEE).

ANEXO E – RECONHECIMENTO DO CURSO – PROTOCOLO Nº 259/82 -CEE

710

Orgão	Processo	Data
CEE	259/82	23/11/82
Assunto: Reconhecimento de curso		
Assessoria: Conselho Estadual de Educação de Maricá		

PROTOCOLO

Nº: 511

Data: 6-5-82

Ass: 24-1-82

Assessoria: Conselho Estadual de Educação

Para, Senhor Presidente do Conselho Estadual de Educação de Maricá:

Maria Helena Almeida Carvalho
 Diretora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, localizada em
 Rua Getulio da Costa, s/nº, Maricá, RJ, em, na
 Universidade Federal do Rio de Janeiro, com, na
 forma de que dispõem as normas próprias estabelecidas por esse Conselho
 Estadual, requerer o RECONHECIMENTO do citado estabelecimento de ensino em
 nome e habilitação que assiste, de vez que funciona regularmente desde 1974
 , quando foi devidamente autorizada, confor-
 me a legislação vigente à época.

Tais habilitações se que possuem, anexos os documentos a seguir
 relacionados.

Nestes termos
 P. deferimento

Data: 18 de novembro de 1982
Maria Helena Almeida Carvalho
 (Assinatura)

() Duas (2) cópias do Registro Estadual atualizado Fls.

(X) Cópia curricular anexada Fls. ... 6 ...

() Cópia do ato de autorização de funcionamento Fls. ... 8 ...

Observações: Este requerimento se destina às artigos 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.

Este requerimento deverá ser entregue diretamente ao C.E.E. de Maricá.