

Ficha Técnica

História e Memória da Educação no Centro-Sul do Estado do Ceará
2026 *copyright* by Editora Caminhar LTDA

Impresso no Brasil/ Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



EDITORA CAMINHAR LTDA

Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro – Fortaleza – Ceará - CEP.: 60.060-090

Site: www.editoracaminhar.com.br

E-mail: camposcasemiro@gmail.com

Conselho Editorial

Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso – Portugal

Profa. Dra. Ariana Cosme – Portugal

Profa. Dra. Antonia Ieda de Souza Prado – Brasil

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos – Brasil

Profa. Ms. Erika Bataglia da Costa – Brasil

Profa. Dra. Fernanda de Façanha e Campos – Brasil

Prof. Ms. João Alcimo Viana Lima – Brasil

Prof. Dr. João Erivan Façanha Barreto – Brasil

Profa. Dra. Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues – Brasil

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz – Brasil

Profa. Ms. Raphaela Cândido – Brasil

Prof. Dr. Rui Trindade – Portugal

**MARYLAND BESSA PEREIRA MAIA
MANUELA FONSECA GRANGEIRO**

ORGANIZADORAS

**HISTÓRIA E MEMÓRIA
DA EDUCAÇÃO NO
CENTRO-SUL DO
ESTADO DO CEARÁ**

- VOLUME 01 -



Caminhar

Fortaleza, 2026

Coordenação Editorial

Prof. Dr. Casemiro de Medeiros Campos

Secretaria Editorial

Juliana Marina de Façanha e Campos

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Valdiano A. Macêdo

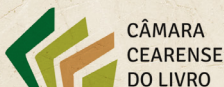
Revisão do Texto

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Revisão Técnica

Profa. Dra. Fernanda de Façanha e Campos

Filiada à Câmara Cearense do Livro - CCL

**Ficha Catalográfica**

H673

História e Memória da Educação no Centro-Sul do Estado do Ceará –
v.01 [recurso eletrônico] / organização de Maryland Bessa Pereira Maia;
Manuela Fonseca Grangeiro. 1. ed. – Fortaleza: Editora Caminhar, 2026.

163p.:

e-book

ISBN: 978-65-86968-52-1

1. Educação – Ceará (CE) - História. 2. Professor – Formação - Ceará.
3. Maia, Maryland Bessa Pereira. 4. Grangeiro, Manuela Fonseca.
I. Título.

CDD: 370.98131

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Regina Célia Paiva da Silva CRB – 1051

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Maryland Bessa Pereira Maia..... 7

PREFÁCIO

José Eustáquio Romão 9

SEÇÃO I – INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

O memorial sobre o percurso histórico do curso de Pedagogia da Fecli-UECE

Raimundo do Nascimento Batista Landim..... 16

A gente quer comida, diversão e arte: a história de luta e conquista do Restaurante Universitário na Fecli

Pedro Claesen e Alex Américo de Albuquerque..... 30

A Biblioteca Municipal de Iguatu e sua importância na sociedade local por meio do seu papel histórico social e disseminador de conhecimento

Maria Aparecida Felix Diniz, Maria Eduarda Silva Albuquerque e Maria Yaya de Almeida Feitosa..... 54

História, memória e patrimônio: o Colégio Cenecista Ruy Barbosa na construção da identidade iguatense

Gislania Martins Alcantara e Wesley Prado Gois..... 63

As contribuições do Centro Educacional de Jovens e Adultos Governador Luiz Gonzaga Fonseca Mota para a concretização da educação: uma análise de conquistas e superações

Daniele Vitória da Silva, José Leandro Candido Rodrigues e Maria Jessica Uchoa Felismino 79

A Escola de Música Popular Humberto Teixeira: entre a história e a memória na cidade de Iguatu-CE

Ana Beatriz Lima dos Santos, Raiane Rodrigues de Almeida e Sara Elane Fernandes de Souza 89

A Escola de Economia Doméstica do Município de Iguatu-CE: uma viagem histórica a partir das Missões Educacionais de 1958

Francisco Hércules de Sousa Batista, Maria Yasmim Rocha Martins e Raimunda Lourdes Teixeira Neta..... 95

SEÇÃO II – FORMAÇÃO DOCENTE

Memórias e docência: a trajetória de uma professora leiga da zona rural do Ceará

Gabriela Freire Queiroz, Antônio Marcos Faustino e Camila Mendonça... 103

Formações continuadas para a docência: historicização no processo de visibilidade na perspectiva inclusiva

Antônio Roniskel de Oliveira e Karen Virginia da Silva Guedes.... 113

Memória e legado dos professores pioneiros na cidade de Iguatu-CE

Francisca Suelida Moreira Bezerra, Ciene Alves Pinheiro e Maryland Bessa Pereira Maia..... 126

A formação docente no município de Iguatu-CE: um olhar para os professores iniciantes

Gilderlândia Alves de Oliveira e Hedylla Rebeca Justino de Alencar Neves . 135

O lugar da auxiliar de sala na Educação Infantil: do cenário histórico à realidade contemporânea no Centro-Sul

Iany Kelly Laurinda Pascoal, Tânia de Sousa França e Maryland Bessa Pereira Maia 141

APRESENTAÇÃO

Maryland Bessa Pereira Maia

Certamente, as vias que trilhamos ao longo da existência não se cruzam por coincidência. Pode até parecer um clichê repetido desde tempos remotos, mas essa afirmação se manifesta na vida de inúmeras pessoas que têm a fé como alicerce em suas vivências. Como mulher do Nordeste, essa fé ganha uma nova perspectiva, a de que não se pode desistir, afinal, isso não estava presente no meu e em muitos escritos de nordestinos com quem tenho mantido contato ao longo dos últimos anos.

Foram anos percorrendo o interior do Ceará, alguns por formações, aulas e palestras, outros pelo simples prazer de encontrar as coisas simples, como um café, uma conversa, uma caminhada e até uma oração, ato que sustenta os viajantes desses mundos intermunicipais. Como uma linda colcha de fuxicos, fui me constituindo enquanto profissional, também fui compreendendo a responsabilidade que pairava sobre mim e sobre tantas outras mulheres quando da aquisição do mestrado e doutorado. Muita gente (classe trabalhadora) contribuiu para que eu e muitas de nós, mulheres, possamos galgar o caminho acadêmico, disso eu tenho consciência.

É sempre uma convocação quando percorremos todo o trajeto em uma instituição pública; é sempre uma responsabilidade em relação àqueles que estão chegando. Assim, alcançamos o Centro-Sul do Ceará, mais precisamente na cidade de Iguatu, transformando essa responsabilidade em um compromisso formal que se intensificou com o passar do tempo. Nesse contexto, fui recordando a fala de Chimamanda Ngozi Adichie, que afirma ser impraticável estabelecer um vínculo profundo com um local ou com um indivíduo sem

engajar-se nas diversas narrativas associadas a esse lugar ou a essa pessoa. Refletir sobre a trajetória de um local e de sua população é uma premissa essencial para que você se descubra e determine sua trajetória, ainda que essa jornada se desenrole no curso da vida.

Refletindo sobre esse movimento, podemos considerar a educação como nosso ponto de partida e de chegada. Como diz Saviani (2005, p. 13), “[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É com essa clareza que nasceu o livro *História e memória da educação no Centro-Sul do estado do Ceará*. O material enfatiza investigações realizadas por acadêmicos da disciplina de História da Educação do Ceará e Centro-Sul, pertencente ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, localizada no *campus* de Iguatu. Esta produção se divide em duas partes: a primeira aborda investigações acerca das instituições educacionais, enquanto a segunda trata da formação de professores nas cidades do Centro-Sul do Ceará.

Durante um longo período, Paulo Freire (2014, p. 18) também participou dessa jornada, com sua voz forte que ressoa em nossos passos, proclamando.

Uma educação libertadora é fazer com que o homem e a mulher aprendam a dizer a sua palavra, não repetindo, simplesmente, a palavra do outro. A palavra como instrumento por meio do qual o homem torna-se sujeito de sua própria história.

Esse é o significado desta obra: que os estudantes se transformem em sujeitos de sua própria narrativa.

Referências

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PREFÁCIO

José Eustáquio Romão¹

Escrever um prefácio de uma coletânea não é tarefa fácil, porque, em princípio, cabe ao prefaciador a tarefa de apresentar, aos leitores e leitoras, cada um dos diversos autores e autoras, bem como suas contribuições aos temas escolhidos. No caso em tela, a tarefa foi facilitada, primeiramente, porque uma das organizadoras, a professora Maryland Bessa Pereira Maia, nossa estimada e simplesmente professora “Mary Bessa” – para aqueles e aquelas que têm o privilégio de sua amizade –, na “Apresentação” da obra, dará conta deste recado com muito mais competência e propriedade. Em segundo lugar, meu trabalho foi facilitado, também, porque a organização da obra foi feita com a propriedade científica, ou seja, quando uma coletânea, mesmo que escrita a múltiplas mãos, arquiteta-se e ganha unidade em torno de um eixo estruturante que lhe dá aquela organicidade temática desejada. É o caso deste volume 01 de *História e memória da Educação no Centro-Sul do estado do Ceará*, organizado pelas professoras Maryland Bessa Pereira Maia e Manuela Fonseca Grangeiro, que a editora Caminhar dá a lume, enriquecendo seu já expressivo catálogo de obras publicadas no campo da Educação, cuja temática estruturante dos vários capítulos se volta, prioritariamente, para o exame de uma realidade local: o sistema municipal de educação de Iguatu, municipalidade localizada no Centro-Sul do estado do Ceará.

¹ Professor e diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em São Paulo, Brasil. Secretário-Geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire. Diretor-Fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil. E-mail: jerromao@gmail.com. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6041577120476064>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9276-0039>.

Dentre as características que merecem destaque nesta obra, vou sublinhar apenas duas, considerando o espaço limitado de um prefácio: as organizadoras e o editor, professor doutor Casemiro de Medeiros Campos, não estabeleceram número de páginas para o prefácio, mas, nestas circunstâncias, sempre ligo meu “desconfiômetro”, pois sempre me causa espécie quando um prefácio arvora-se em substituto da obra prefaciada, resumindo-a e fazendo com que o leitor não leia o livro e se contente com o prefácio.

O primeiro aspecto que destacarei é o esforço pela criação de um polo editorial fora do “Eixo Rio-São Paulo”, onde se concentra a maioria das editoras que abastecem as bibliotecas e as bibliografias das escolas com livros que, também majoritariamente, são escritos por autores do Centro-Sul do Brasil, realizando interpretações sob o viés destes olhares regionais e desconhecendo a inteligência que produz ciência no Nordeste, Norte e Centro-Oeste brasileiros.

A iniciativa do professor Casemiro de Medeiros Campos, um intelectual de peso travestido de editor, acabou por criar uma editora no Ceará – a Caminhar –, voltada para a implantação e consolidação de uma política editorial consistente na área de Educação, fora das regiões mais aquinhoadas com a indústria gráfica e com uma produção intelectual concentrada, que tem ajudado o movimento de descentralização cultural de um país diversificado e de dimensões continentais como é o Brasil.

Em segundo lugar, o foco numa temática que tem o município como objeto de estudo no campo da Educação dá continuidade aos esforços de que tenho participado, desde as duas últimas décadas do século passado, quando me ombreei e atuei com muita dedicação para a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), publicando meu primeiro livro, por uma editora comercial reconhecida na área de Educação, *Poder local e educação* (1992)².

2 Antes da edição desta obra, pela editora Cortez, de São Paulo, eu já havia publicado dois livros: *Introdução ao cinema* (1981) e *Avaliação qualitativa* (1984), respectivamente, pela imprensa da Universidade Federal de Juiz de Fora e pela Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade, em edições mais modestas, eu diria, mais “domésticas”, para atender às demandas específicas dos cursos de Introdução ao cinema, por meio do Centro de Atividades Cinematográficas (CAC), que eu criara para possibilitar a militância na educação política da população, já que a Ditadura Militar, implantada em 1964 no país, impedia a atuação nos partidos e nos sindicatos (ambos fechados pelo regime de exceção) e das professoras da Secretaria Municipal de Educação, de que eu me tornara secretário, e cujas maiores dificuldades eram com a avaliação da aprendizagem. Este último livro foi a base para a publicação, mais tarde, de *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (1998), também pela editora Cortez.

O destaque ao poder local nas políticas sociais, mormente na saúde e na educação, não é um mero modismo. A saúde saiu na frente, na medida em que logrou criar o Sistema Unificado de Saúde (SUS), com seu epicentro no município. Na educação, lamentavelmente, ainda se luta pela criação de um Sistema Nacional de Educação, ainda em tramitação no Congresso Nacional³ – que não deve se confundir com o Sistema Federal de Educação, que já existe –, esta espécie de “suprassistema” que daria unidade nacional à diversidade dos sistemas educacionais brasileiros (municipais, estaduais e distrital).

É evidente que, em atendendo à imensa maioria da população brasileira, nos primeiros graus de escolaridade, os sistemas municipais de educação constituiriam a base de uma sólida e gradativa universalização, destruindo a atual pirâmide escolar, que, ao invés de colaborar para a superação das desigualdades, tem exatamente as acentuado na sociedade brasileira. O exemplo da Coreia do Sul deveria ser imitado pelo Brasil: privilegiar a educação primária, porque, uma vez atingindo este patamar, a própria população escolarizada passa a demandar os graus subsequentes. Foi graças a esse movimento de baixo para cima e do local para o nacional que aquele país do leste da Terra tornou-se um dos “Tigres Asiáticos”, emergindo de uma situação de subdesenvolvimento dos mais graves do planeta e se tornando uma das potências mundiais em ciência e tecnologia. O esforço para destacar a importância municipal na educação, portanto, deve ser prioridade nas utopias de todos os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais desenvolvida, mais humana, mais justa e mais democrática.

Peço licença aos leitores deste livro para dar um conselho aos jovens autores de seus diversos capítulos, retomando uma discussão, que foi mais apropriadamente tratada por Régis Debret, em sua ma-

3 O Projeto de Lei Complementar (PLP) n.º 235/19, de autoria do Senado, em atendimento ao dispositivo do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu o prazo de dois anos para que ele fosse aprovado, ainda tramita no Congresso Nacional, porque a Câmara dos Deputados, mesmo que o tenha aprovado, modificou-o, aliás, trocou-o por um “substitutivo”, devendo, portanto, devolvê-lo ao Senado, para discussão e aprovação.

gistral obra *Vie et motr de l'image* (1992). Segundo o guerrilheiro-escritor⁴, é importante a distinção entre “simbólico” e “diabólico”. Etimologicamente, “simbólico” deriva de *σύμβολον* (*symbolon*), que, em grego, se originou de dois outros termos – *συν* (*syn* = junto, reunido, próximo) e *βάλλω* (*Ballein* = lançar, arremessar, colocar) e acabou por significar “marca”, “sinal”. Já “diabólico”, também derivado do grego, formou-se da junção de *διά* (por meio de, por intermédio de) e, como o anterior, com o mesmo segundo termo *Ballein*. Contudo, esta segunda palavra evoluiu para querer dizer “lançar separando”, “arremessar distanciando”, “posicionar longe”. Simbólico remete à superação de uma separação originalmente provocada por uma nova relação de confiança próxima, de aproximação. Assim explica o autor mencionado:

Simbólico e fraternal são sinônimos: não se confraterniza sem algo a compartilhar; não se simboliza sem unir o que era estranho. O antônimo exato de símbolo, em grego, é o diabo: aquele que separa. Diabólico é tudo que divide, simbólico é tudo que aproxima (Debret, 1992, p. 82)⁵.

Em geral, a obra de sucesso de um escritor ou escritora, ou seja, a “simbolização” de seu trabalho – o que indica uma aproximação e até mesmo uma identificação da visão de mundo do leitor com a do escritor expressa no texto publicado, acaba se transferindo para a pessoa do autor, gerando uma espécie de mitificação. A relação racional que se estabelece inicialmente entre o leitor e o texto acaba se transformando, posteriormente, em uma relação mitificada entre o leitor e o escritor. Ocorre, em função desta transformação relacional, uma fragilização e, no limite, uma desqualificação das pretensões de ambos os lados: para o escritor, o não atingimento de suas metas e

4 Régis Debret, filósofo, jornalista, político e escritor francês que, por sua adesão ao Marxismo, por meio de Louis Althusser, e por sua aproximação com a Revolução Cubana, tornou-se amigo de Fidel Castro e Che Guevara, tendo, inclusive, lutado guerrilha liderada por Che Guevara na Bolívia, onde foi preso, em 1967. Dentre suas obras, destaca-se *A revolução na revolução* (1967), que acabou sendo uma referência para o engajamento dos jovens militantes brasileiros contra a Ditadura Militar, implantada no Brasil em 1964, que durou até 1985. Apesar de ter sido filiado ao Partido Socialista Francês, com o qual rompeu, foi o primeiro presidente do Instituto Europeu de Ciências da Religião. Posteriormente, dedicou-se aos estudos de “midiologia”, trabalhando como professor de Filosofia na Universidade de Lyon.

5 Tradução de José Eustáquio Romão.

objetivos, que é a transformação de suas hipóteses e teses – registradas no texto, depois de tanto trabalho – em consenso; para o leitor o esquecimento das verdadeiras e profundas razões (reconhecimento do caráter científico consolidado das ideias defendidas no texto) que o conduziram à admiração mitificada do escritor. Em suma, a criação de um “fã clube” em nada beneficia a formação de um público leitor nem, por via de consequência, o desenvolvimento de uma comunidade cientificamente culta. Por isso, assustava Paulo Freire – e assusta a nós, *freireanos* – quando alguém proclamava: “Sou fã de Paulo Freire!”. Esta postura não ajuda em nada a construção de uma sociedade sustentavelmente desenvolvida, justa e democrática.

Nesse sentido, este é um alerta necessário que todo intelectual (cientista ou artista) deve ter sempre em mira, ainda que seja massagem no próprio ego as manifestações de admiração por nossa pessoa. A admiração mitificada, por mais agradável que seja, inclui-se no universo do diabólico, e não do simbólico.

Portanto, como dizia Paulo Freire, o recuo do alvo dos elogios por um *freireano* não é mera expressão subjetiva de modéstia – que, aliás, não é virtude, segundo o Patrono da Educação Brasileira. Para Freire, a virtude intelectual é a humildade, no sentido de não se ancorar nas próprias certezas, mas no de ouvir os outros e outras e levar em consideração o que estão dizendo, para refletir sobre as próprias incertezas.

Ora, quando Mary Bessa e Manuela nos brindam com uma coletânea de autores cearenses debruçando-se sobre a educação básica concreta, levada a efeito em sua própria realidade local, não apenas ajudam na construção da utopia de uma nova sociedade, onde todos podem participar do banquete cultural, na medida em que, além de destacarem a importância dos primeiros graus de escolaridade como primeiro patamar para a conquista dos demais – somente desta maneira de priorizar a educação é possível sair do subdesenvolvimento com justiça social –, desmistificam a autoria e, finalmente, atendem ao princípio *freireano* de que a ciência só se legitima epis-

temologicamente quando resulta da reflexão crítica sobre a própria prática e só se legitima politicamente quando seus autores se voltam para intervenções na realidade, aparelhados pela cientificidade epistemologicamente legitimada.

Referências

DEBRET, R. *Viet et motr de l'image*. Paris: Gallimard, 1992.

SEÇÃO I

**INSTITUIÇÕES
EDUCATIVAS**

O MEMORIAL SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FECLI – UECE

RAIMUNDO DO NASCIMENTO BATISTA LANDIM

Introdução

A bem da clareza teórica e metodológica, é preciso que seja dito inicialmente aqui e agora que este texto é uma rápida e resumida apresentação da história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), feita de memória por mim mesmo, que, num período de 25 anos, na condição de professor e, várias outras vezes, na de coordenador do referido curso, vi e participei do desenrolar dos acontecimentos.

Nesse sentido, tal período pode ser compreendido em três momentos (fases) intercalados ou mesmo entrelaçados entre si, cujas datas são mais aproximativas do que propriamente marcos fixos e definitivos. O primeiro vem desde a criação do curso e vai até por volta do ano de 1996, quando da publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394; o segundo situa-se entre 1996 e 2015, data do concurso para professor efetivo da Fecli-UECE (Edital nº 7/2015); e o último, posterior a 2016, que é o que caracterizamos como sendo de reconstrução do nosso curso de Pedagogia da Fecli.

Para não ficarmos apenas numa trivial, linear e objetiva descrição histórica dos fatos, intento, além disto, integrar a este mesmo

texto um pouco mais de dados pessoais de extrema importância, para mim especialmente, que são, em primeiro lugar, a maneira como me inseri no curso. Isto é, fazendo uso aqui de uma “abordagem à moda do procedimento fenomenológico” (Forghieri, 2004), apresentarei a forma como ingressei, o que senti e vi quando cheguei para dar a primeira aula, bem como as dificuldades sentidas, os ganhos e as perdas que me aconteceram, enquanto professor de Filosofia desse curso. Depois, a título de “reflexão ético-moral” (Sánchez Vásquez, 2011), qual o sentido (o valor) que sinto e vejo que me foi proporcionado pela experiência didático-pedagógica ao longo dos anos em que me dediquei a ensinar e, ao mesmo tempo, a aprender junto dos meus milhares de alunos, na troca de experiência com os colegas do nosso colegiado e doutros cursos, bem como com os funcionários do corpo administrativo, que juntos, como um todo orgânico, formamos a Fecli.

Aproximação fenomenológica ao curso de Pedagogia da Fecli – UECE

Ora, como não deveria ser diferente, foi, pois, via concurso público que ingressei na UECE, algo que aconteceu no ano de 1992. Nesse ano, concorri a uma vaga para a disciplina de Introdução à Filosofia, dentre cinco vagas ofertadas, com 25 candidatos, ficando em terceiro lugar na classificação geral. À época, eu já era professor de Filosofia formado e pós-graduado (especialização) na própria UECE, morando em Fortaleza e muito bem situado didático-pedagógicamente na Universidade de Fortaleza (Unifor), onde entrara em 1989, também via concurso, quando concorri com 18 candidatos a uma única vaga. Além da Unifor, antes do concurso da UECE, eu fora professor substituto da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante um ano, tendo ganhado a única vaga disponibilizada para a disciplina de Filosofia, concorrendo com 20 outros candidatos (a pessoa que ficou em segundo lugar fora aluna minha de Filosofia, tempos atrás, na Faculdade de Filosofia de Fortaleza – Fafifor).

Por que fiz o concurso para a UECE, em 1992, morando em Fortaleza e já sendo professor na Unifor? Aí, claramente, o acaso, pela segunda vez, na história da minha vida acadêmica, pregou-me uma peça. É isso mesmo que digo, aqui e agora, existe o acaso, como muito bem disse o físico Max Born, colega de Albert Einstein, mas, com ideias diferentes dele: “Deus joga, sim, dados!” (Cirne Lima, 2014). Isto é, existe o acaso como a possibilidade de que algo possa ou não acontecer, ou, melhor e mais precisamente, existem ações que não são propriamente fruto de uma causalidade determinística absoluta, mas sim condicionadas em termos ocasionais, eventuais, fortuitos, uma vez que temos, diferentemente das coisas e doutros animais, a liberdade de escolha entre inúmeras possibilidades (“*libero arbitrio*”, segundo pensava o grande santo Agostinho de Hipona) (Reale; Antiseri, 1990), e que, por isso mesmo, não somos seres totalmente/absolutamente determinados pelo fluxo espaçotemporal da história, embora sejamos, sim, condicionados por ele. Isto é algo de suma importância do ponto de vista ético, pois só desta forma e exatamente nisso funda-se nossa responsabilidade pessoal (moral) para com aquilo que fazemos ou deixamos de fazer, quer dizer, a opção de agir bem ou mal. Caso não houvesse tal liberdade de escolhas, infelizmente seríamos como marionetes nas mãos de um destino (*moira, factum, deus*), mecanicamente determinante das nossas vidas, muitas das vezes, de forma trágica ou mesmo cruel.

A propósito, para ajudar mais e melhor o entendimento do que, filosoficamente, conceituo como sendo o acaso, digo-lhe, prezado leitor, que a primeira vez que o acaso bateu à minha porta, condicionando uma escolha minha, foi quando decidi aceitar o convite para ser professor, sem nunca ter querido e nem mesmo pensado em sê-lo, feito pelo meu professor de Filosofia (Padre Manfredo T. Ramos) para assumir a disciplina de Ética, na qual eu era ainda aluno, por conta de que o dito professor não tinha condições de continuar ministrando a disciplina. Isso se deu em 1984 junto da Fafifor, que, em 1989, encerrou suas atividades e, em seu lugar, tempos depois, foi criada a Faculdade Católica de Fortaleza (FAC), hoje em pleno

funcionamento. No mesmo ano em que a Fafifor fechou suas portas, tendo eu ficado, literalmente, desempregado, a Unifor abriu aquele concurso de uma vaga para 18 candidatos. Ora, foi nesse tempo que me casei com minha primeira esposa, precisamente na semana anterior a esse concurso da Unifor, estando eu, então, realmente desempregado (por conta do fechamento da Fafifor). Depois da lua de mel na bela Serra do Estêvão, em Quixadá, fui ver o resultado e não era que eu tinha passado em primeiro lugar! Com isso, entendi, de uma vez para sempre, que amar faz-nos bem!

O acaso fez-se presente em minha vida, visivelmente, pela segunda vez, no caso do concurso da UECE de 1992, referido acima, por conta de que eu não tinha decidido fazê-lo e, por isso mesmo, não me programara, preparando-me para tanto, mas, à época, eu era casado com ela (RDB), cujos pais moravam na cidade de Quixadá. Por insistência da minha cunhada, que nada tinha a ver e muito menos a ganhar ou perder com tal fato, enviei minha documentação, e ela mesma fez a minha inscrição no dito concurso; quando saiu o resultado, eu havia sido classificado em terceiro lugar no setor da Filosofia, no qual fui inscrito. O primeiro e o segundo lugares ficaram com dois candidatos que eram orientandos de um membro da banca avaliadora. Hoje, isso é algo ilegal, mas, à época, tal fato foi só, moralmente, questionado.

Mas, caro leitor, peço-lhe até um pouco mais da sua paciência aqui, pois é muito importante o que aconteceu comigo após sair o resultado desse concurso da UECE para a unidade de Quixadá, chamada Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), e, conseqüentemente, para a compreensão da forma como resolvi assumir a vaga por mim conquistada. Como eu residia em Fortaleza, casado e bem integrado à Unifor, como professor, durante um bom tempo não vi nenhuma vantagem em assumir a vaga em Quixadá, por isso mesmo já nem pensava no assunto. Só que, como disse acima, muitas das vezes, as coisas acontecem com a gente sem esperarmos e/ou planejarmos, cabendo-nos aceitar ou não o que se nos aparece por mero acaso. Ora, foi exatamente isso o que, então, aconteceu

comigo. Meu pai, residindo na cidade de Orós, adoeceu gravemente. Eu, como filho mais velho dele, morando em Fortaleza, casado com mulher de boa família e de boa condição financeira e, além disso, professor da Unifor, naturalmente, tive de assumir o ônus de cuidar dele, uma vez que meus outros irmãos não tinham condições de fazê-lo. A cidade de Orós fica a cerca de 470 quilômetros de Fortaleza e meu pai resistia em não deixar a cidade para vir se tratar em Fortaleza, assim ficou muito difícil para eu poder ajudá-lo, dada a distância entre as duas cidades e minhas ocupações, como professor, na Unifor. Além disso, minha esposa (hoje ex-esposa) ficou grávida do nosso primeiro filho, e aí foi que ficou complicado para eu dar a devida assistência a meu pai. Só que, nesse exato momento, não sei por que cargas d'água (mero acaso ou providência divina?), um certo professor (não lembro mais seu nome) também fizera o concurso da UECE para a Fecli, uma cidade que fica a 60 quilômetros de Orós. Tal professor, contudo, não podia assumir a vaga que ele conquistara na Fecli e, por isso mesmo, queria assumi-la em Quixadá. Ele mesmo ligou para mim e, por telefone, depois de uma longa conversa, aceitei em fazermos a permuta, ficando ele na minha vaga em Quixadá e eu, vendo agora um sentido em assumir a minha vaga no referido concurso, assumi o lugar dele em Iguatu. Algo que me valeu muito, pois, assim, pude ficar mais próximo do meu pai, dando-lhe assistência, uma vez que todos os finais de semana, depois da aula na Fecli, eu ia ficar com ele em Orós. Por outro lado, do ponto de vista prático, foi muito complicado para mim, dada a distância entre as três cidades (Fortaleza – Iguatu – Orós), bem como por conta do nascimento do meu primeiro filho e ainda dado o fato de eu mesmo resistir em não deixar a Unifor, que foi onde eu descobrira a importância do magistério superior como uma opção profissional, boa para se trabalhar e útil para o meu sustento familiar, após ler o texto de Rubem Alves (1980) “Sobre jequitibás e eucaliptos - amar”, encontrado aleatoriamente, por acaso, na biblioteca da universidade. Por 13 anos, permaneci nessa indecisão, até que, já separado do meu primeiro casamento, resolvi deixar a Unifor e ficar só na Fecli, morando em Orós.

Em assumindo, então, a Fecli, dei a primeira aula lá no dia 31 de março de 1993, data do aniversário do meu querido e amado pai, hoje, de saudosa memória, e também ano do nascimento do meu primeiro filho, Samuel Diógenes Baquit Landim (6 de agosto de 1993). Para tanto, fiz um acordo com o diretor, à época, da Fecli para disponibilizar dois dias na semana (segundas e sextas) a fim de dar conta das minhas disciplinas lá (meu contrato era, então, de 40 horas sem dedicação exclusiva), ficando na Unifor às terças e quintas. Pense, caro leitor, numa situação complicada foi a minha nesses 13 anos em que fiquei trabalhando como professor da Unifor e da Fecli! Vivi mais nas estradas do que em casa (Orós)! Trabalhei mais dando aulas e mais aulas do que, propriamente, estudando e pesquisando sobre educação. Como se não bastasse tudo isso, nesse tempo, separei-me da minha primeira esposa e, alguns anos depois, casei-me com a minha esposa atual, Joana D'Arc Soares (minha guerreira menina!), e, com ela, seguidamente, tivemos nossos três filhos (Diana, Ramón e Luíza). Foram 13 anos vividos, realmente, sob suor, sangue e lágrimas, mas, como certa feita falou-nos o poeta chileno Pablo Neruda (2010), “*Confieso que he vivido*”, quer dizer, felizmente, sobrevivi.

Além do que foi dito acima, um detalhe a mais, importa dizer aqui, para o bom entendimento do que quero dizer, com este memorial sobre o curso de Pedagogia da Fecli, quando fiz o acordo com o diretor da Fecli, para ficar apenas com dois dias disponíveis e, assim, cumprir meu contrato lá, ele me pediu para, além das disciplinas de Filosofia, eu ficar com duas outras disciplinas que estavam sem professor para ministrá-las, eram as disciplinas de Projeto I e Projeto II, que, na prática, implicavam a elaboração do projeto de pesquisa e, conseqüentemente, a redação do trabalho de conclusão do curso (monografia).

Então, eis que, finalmente, cheguei à Fecli às 18h, tendo saído de Fortaleza às 5h30, com direito a mais de doze horas de viagem, por conta de uma pane no velho ônibus em que viajei (Expresso Sul), além de uma grande confusão no mesmo transporte, por conta

de um bêbado que foi aceito nele, que, depois de adentrar o veículo, começou a importunar a todos, principalmente as mulheres, motivo pelo qual fomos parar na delegacia de polícia da cidade de Mombaça, onde o tal bêbado, logo que viu os policiais, ficou mais comportado do que um monge tibetano em estado de oração, mas a sua atitude, felizmente, não convenceu os policiais, que o prenderam e, dessa forma, prosseguimos com calma a viagem até Iguatu.

A Fecli, nesse tempo, ficava no seu antigo *campus* (hoje chamado de *campus* Areia), ao qual cheguei depois de descer na rodoviária local e ir a pé até lá, passando por um bucólico caminho que margeava a histórica Lagoa da Bastiana, hoje a rua. Fui recebido por José Ériton Barros, então diretor da faculdade, que, depois de uma rápida conversa, levou-me direto para a sala de aula, onde cerca de 40 alunos da disciplina Projeto I esperavam-me para ministrar a aula. E qual não foi a minha surpresa! Todos os alunos receberam-me de pé com aplauso. Tive uma surpresa maior ainda ao ver, dentre eles, Mauricea, Aureli e Anísia, que, tempos atrás, haviam sido meus professores em Orós, quando fiz o Ensino Primário no Centro Educacional Epitácio Pessoa (CNEC), e em Iguatu, quando fiz o Ensino Secundário na Escola Técnica de Comércio de Iguatu. E aí, abruptamente, vi a realização do meu primeiro sonho, enquanto docente, que era o de ser professor de um professor meu.

Após as aulas dadas, quando não ficava em algum barzinho das ruas de esgoto aberto de Iguatu ouvindo músicas (mas sem fazer uso de bebidas, pois tenho alergia a álcool e ojeriza a bêbados) cantadas ao vivo, ou nas amplas calçadas, em visitas a antigos conhecidos (morei em Iguatu por três anos: de 1978 a 1980), ia direto para o Hotel Canteiros a fim de descansar da jornada do dia. Recordo-me, com saudade, desse tempo em que via desse mesmo hotel, sempre de madrugada (geralmente, acordo-me pelas 3 ou 4 horas da manhã), o apito do trem que passava, lento e barulhento, chacoalhando sobre os trilhos bem ao lado do meu quarto, que, por ser o mais próximo da passagem do trem, era, por isso mesmo, o mais barato dos quartos, visto o fato de os hóspedes não quererem ser incomodados. Eu, bem ao contrário disso,

achava tal cena algo muito emocionante, pois lembrava-me de cenas cinematográficas de tempos e paisagens heroicos.

De Fortaleza a Orós, via Iguatu, ou vice-versa, de Orós a Fortaleza, passando por Iguatu, esse foi o meu trajeto semanal durante, pelo menos, 13 anos, 26 semestres. Ao longo desse tempo, muitos fatos, casos e prosopopeias aconteceram e poderiam ser, aqui e agora, resenhadas por mim, mas não o farei por conta do espaço deste texto, bem como do meu foco para com ele. Mesmo assim, apraz-me acrescentar mais uma ou duas cenas vividas na minha relação com a Fecli.

Nesse sentido, tive o prazer de me encontrar, agora como colega do magistério superior, com outros professores meus de tempos de antanho, como foi o caso do “Dr. Edson Gouveia”, lenda da educação iguatuense; da Socorro Assunção, minha melhor professora de Português da época da Escola Técnica de Comércio de Iguatu; do professor Eudênio, colega de militância estudantil junto da União dos Universitários Iguatuenses (Unidus); do B. C. Neto, poeta do sertão bravio e militante político da esquerda à brasileira, que se afastara das aulas da Fecli para exercer cargos junto à administração superior da UECE, mas, em época de eleição, chegava junto a nós da faculdade apresentando seus candidatos e tentando nos convencer a votar neles; da professora Mazé Rufino, que, comigo e nossos alunos, resistimos para evitar o fechamento do nosso curso de Pedagogia, que havia entrado em crise de identidade, algo que será mais bem narrado à frente.

Além desse aspecto pessoal, ao nível factual (eventual), propriamente dito, vi e também participei de vários momentos importantes, de projetos interessantes, bem como de programas vitais da Fecli, em particular do nosso curso de Pedagogia, como foi o caso do processo de resistência para a não encampação da Fecli pela Universidade Regional do Cariri (URCA), algo que, embora fosse interessante do ponto de vista administrativo, por outro lado, do ponto de vista acadêmico, implicaria o fim histórico da Fecli. Estava presente no auditório quando recebemos a visita de um prepotente governador do estado, que, atendendo ao convite para debater questões de interesses estruturais e conjunturais da UECE, com fortes implicações práticas na Fecli, mas que, querendo fumar na mesa das autori-

dades, foi convidado a se retirar dela, para o bem do decoro público e o bem da saúde coletiva, pela, então, corajosa diretora da Fecli. Por último, acompanhei todo o processo de transição do *campus* Areia para o novo *campus* Humberto Teixeira, o qual nos trouxe grandes melhorias no que concerne à infraestrutura.

Após, então, esta muito breve apresentação de cunho fenomenológico, quer dizer, abordando (narrando) como as coisas, fatos e eventos aconteceram, a qual se estendeu além do que eu pretendia, na qual revelei detalhes pessoais do meu percurso de aproximação e ingresso na Fecli, como professor de Filosofia do curso de Pedagogia, é momento de passar, agora, à narração dos momentos históricos mais marcantes do curso, que os classificamos em três períodos, ou fases, que a seguir apresentaremos em detalhes.

Períodos históricos do curso de Pedagogia da Fecli

Primeiro período (1979 a 1996): implantação do curso

Como é, por muitos, historicamente sabido, mesmo tendo sido a Fecli criada já em 1979, somente em 21 de março de 1981, foi ministrada a aula inaugural do curso de Pedagogia. Daí até o ano de 1996, o curso foi estruturando-se de forma lenta, mas decisiva. Apesar de o local ser muito precário, a tenacidade de bons professores fez com que o curso evoluísse, crescendo quantitativa e qualitativamente. Nesse período, um marco significativo foi a sua passagem da condição de licenciatura curta para o nível de licenciatura plena (9 de março de 1989), que fez com que o curso ganhasse mais credibilidade junto à sociedade igatuense e Centro-Sul do estado para o qual ele fora criado. A partir daí, novas turmas foram, semestralmente, sendo absorvidas e, anualmente, formadas. Em 1992-1993, novos professores efetivos foram integrados ao curso, via concurso público (Maria José Rufino e Raimundo do Nascimento Batista Landim). Foi um período de muita efervescência pedagógica, quando ocorre-

ram vários eventos educacionais (encontros, debates, palestras e a I Semana de Pedagogia), os quais já elencamos acima.

Segundo período (1996 a 2015): crise e resistência

Ao final da década (1996), com a publicação da LDBEN, Lei nº 9.394, “[...] tudo que era sólido começou a desmanchar-se no ar” (Marx, 2005). Como reflexo nacional da condição de crise da Pedagogia enquanto tal, nosso curso entrou em franca decadência. Por muito pouco, não foi fechado, pois não se visualizava mais um lugar social (mercado capitalista) para os formandos exercerem sua prática profissional; vestibulares foram suspensos; professores foram aposentando-se, outros falecendo sem que novos profissionais da Educação Superior fossem sendo integrados. Chegamos ao ponto de termos em nossos quadros apenas dois professores efetivos (Maria José e Raimundo Nascimento) e cinco temporários (Raimunda Aurília, Joyce Mara, Glauco José, Maria de Jesus e Ana Verônica) para dar conta das várias demandas das turmas em curso.

Nesse período, mesmo contando com inúmeras dificuldades, iniciamos o processo de renovação do Projeto Político-Pedagógico (PPC), mas as muitas indefinições teóricas e legais imanentes à própria Pedagogia, bem como as barreiras burocráticas (institucionais) que se nos apresentaram, foram tão céleres que não conseguimos lograr êxito. A tendência era mesmo a bancarrota, algo que nos causava muito sofrimento, pois em nenhum momento tivemos dúvidas sobre a relevância educacional do nosso curso enquanto tal, bem como de sua importância prática para a nossa sociedade. O mais triste e chocante, contudo, não foi ver pessoas de fora do nosso contexto acadêmico pensarem e mesmo defenderem contrariamente o sentido da Pedagogia, mas vermos diretora, professores e até mesmo alunos comungarem dessa visão pessimista para com o nosso curso. Prevaleceu, porém, a sabedoria do velho ditado latino: “*Veni, vidi et vince*”, o qual reza que vencemos, apesar de todas as adversidades enfrentadas.

Terceiro período (2015-2022): reconstrução

A luz ao final do túnel veio quando, em decorrência da última greve geral da UECE, abriu-se a possibilidade da realização de concurso para professor efetivo. No ato, conseguimos a aprovação (não sem resistências internas do conselho) de quatro vagas para nosso curso, as quais foram logo preenchidas com os professores, atualmente plenamente integrados (Gabrielle, Giovana, Tânia e Pedro). A partir desse momento, nosso curso ganhou fôlego, pois as ofertas das disciplinas foram cobertas, vagas para bolsistas foram alcançadas, projetos foram implantados e, principalmente, um novo e promissor PPC foi iniciado de forma participativa.

O que foi mais marcante na vivência como professor de Filosofia da Fecli?

Mil e uma páginas não seriam suficientes para eu narrar em detalhes (como gosto de fazê-lo) o que de importante, valioso e bom aconteceu-me ao longo desse tempo em que ingressei no curso de Pedagogia da Fecli, sem deixar de lembrar que, ao mesmo tempo, houve também fatos e casos que me causaram desgastes, preocupações e frustrações. Como o espaço aqui de que disponho para a composição deste texto é pequeno, vou me fiar mais nos aspectos positivos e, mesmo assim, considerando apenas alguns pontos.

Um primeiro ponto que indico aqui é o da minha consolidação como professor do Ensino Superior público. Até então, eu havia entrado por mero acaso (Fafifor), ou por mera necessidade financeira (Unifor) no exercício do magistério, ou mesmo por motivos meramente circunstanciais (ITEP – ICRE, FIC e FVS). No caso da Fecli, foi totalmente diferente. Eu pude, livre e conscientemente, escolher entre assumir ou não o cargo de professor do curso de Pedagogia, pois, como disse acima, eu já estava sendo um professor de Filosofia bem situado, muito embora fosse em instituições privadas, como

no caso da Unifor, dentre outras. Aceitei entrar para o quadro dos professores da Fecli para consolidar a descoberta que eu havia feito do valor profissional e sociopolítico e cultural do professor, nesse sentido, por perceber que, no âmbito do setor público, o desafio é mais suave do que no setor privado, assim me parecia à época. Pude comprovar isso na prática, pois, nos 13 anos em que tive as duas experiências de ensino na universidade pública e nas particulares, claramente vi o quanto as instituições privadas de ensino são cruéis com os seus professores, uma vez que seu foco é, quase exclusivamente, a lucratividade, em detrimento, muitas vezes, do saber voltado para a pesquisa científica, para a cultura humanizadora e para o ensino com foco na liberdade e na crítica.

Um outro ponto muito significativo para mim que hoje, sobretudo, tenho certeza e consciência dele é o da condição de estudos e pesquisas sobre teoria e prática educacionais, que, ao longo dos anos de exercício de ensino e aprendizagem junto ao curso de Pedagogia da Fecli, pude levar a termo. Nesse sentido, houve uma feliz convergência entre a minha prática como professor de Filosofia e os estudos teóricos que pude realizar junto a grandes pedagogos brasileiros (Paulo Freire, Rubem Alves, Dermeval Saviani, Cipriano Carlos Luckesi, José Carlos Libâneo, etc.) e estrangeiros (Mario Alighiero Manacorda, Jean Piaget, Edgar Morin, etc.), pelo que pude superar uma visão ainda muito ingênua do processo educacional para uma visão crítica, navegando de uma postura fenomenológico-hermenêutica para outra de cunho dialético.

Além desses dois aspectos colocados acima, muitos outros poderiam ser aqui muito facilmente elencados, mas, por conta do espaço de que disponho aqui no capítulo desta obra, contento-me em apenas assinalá-los. É o caso das relações de companheirismo que pude contrair com muita facilidade e muita riqueza de sentimentos humanos, sem as quais o espaço acadêmico chamado Fecli não passaria de exercício meramente profissional. Por falar nesse tipo de exercício, longe estou de negar sua validade enquanto sustento financeiro pessoal e familiar que, apesar dos pesares, deu-me

condição para levar à frente uma vida feliz, enfrentando os contratempos da vida.

Conclusão

Não devo finalizar esta apresentação sobre a história do nosso curso de Pedagogia da Fecli (e o faço com os olhos cheios de lágrimas!) sem dizer da minha felicidade de hoje ver o quanto o curso está caminhando bem. Infelizmente, neste tempo já vivido junto à Fecli, vi e vivi muitas coisas boas e más, que vão ficar na nossa memória para sempre, pois foram realmente marcantes, mas o importante mesmo é ver que o nosso curso de Pedagogia, contando com a valiosa contribuição dos últimos diretores, da maioria dos nossos professores, bem como dos nossos alunos como um todo, resistiu bravamente às turbulências do tempo e segue, de vento em popa, a sua longa e preciosa viagem.

Nesse sentido, vale citar, aqui e agora, duas grandes conquistas recentes que contribuíram, positiva e eficazmente, para o processo de reconstrução do nosso curso de Pedagogia, a saber: a renovação do PPC, o qual se encontrava defasado, pois sua última versão era ainda anterior à promulgação da última LDBEN. Além disso, a renovação do nosso quadro docente, com a entrada de novos professores aprovados no último concurso público, visto que, durante muito tempo, sofremos com a falta de docentes para cobrirem, minimamente, a oferta regular do curso, por isso mesmo, ficando impossibilitado de realizar atividades para além da sala de aula, que é uma das grandes funções da universidade, mas não a única.

Referências

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 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.

CIRNE LIMA, C. R. V. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: Escritos, 2014. (Coleção “Filosofia” – 48).

FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MARX, K. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NERUDA, P. *Confieso que he vivido: Memórias*. Barcelona: Seix Barral, 2010.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulus, 1990.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE: A HISTÓRIA DE LUTA E CONQUISTA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO NA FECLI

ALEX AMÉRICO DE ALBUQUERQUE

Pedagogo formado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) / Universidade Estadual do Ceará (UECE) e diretor de escola no município de Acopiara.

PEDRO CLAESEN DUTRA SILVA

Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) / Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Introdução

No Brasil, uma das principais ações que garantem a permanência dos estudantes no Ensino Superior são as políticas de assistência estudantil. O que exatamente caracteriza a assistência estudantil? Qual a sua função? Tem um público-alvo específico? Essas são algumas indagações a que iremos responder ao longo do texto.

Essas ações, todavia, são bem recentes no contexto histórico brasileiro, até por conta da implementação tardia das universidades no país, inclusive em comparação com vários outros países do continente latino-americano. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) possui um plano estabelecido para dar suporte aos es-

tudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica? Existe uma política estruturada de assistência estudantil na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli)? Essas são outras perguntas a que vamos responder neste capítulo, a partir da história e da memória de luta dos estudantes da Fecli pela conquista e implementação do Restaurante Universitário no *campus* Multi-Institucional Humberto Teixeira.

Origem e desenvolvimento da universidade brasileira

Até a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, as elites coloniais brasileiras tinham de se deslocar para cidades da Europa, principalmente Coimbra, caso almejassem cursar o Ensino Superior. Somente após a transferência da sede do reino de Lisboa para o Rio de Janeiro, implementou-se o Ensino Superior no país, principalmente em virtude das necessidades militares e técnicas demandadas pela instalação da corte na colônia. A partir daí, multiplicaram-se as aulas régias e criaram-se academias, cursos, a Faculdade de Medicina da Bahia e as Faculdades de Direito do Recife e São Paulo (Luckesi *et al.*, 2012).

Somente em 1900, o Ensino Superior estava de fato consolidado no país, seja por faculdades ou escolas superiores. Só a partir dos anos 1930, impulsionadas pelo processo de modernização e industrialização do país, foram sendo forjadas as primeiras universidades brasileiras. Nessas condições, foram criadas a Universidade de Minas Gerais, em 1933, a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1937. Essas instituições, entretanto, ainda não expressavam intrinsecamente o conceito de universidade tal qual concebemos hoje; apenas tinham se criado e reunido alguns conglomerados de faculdades e cursos. Em 1935, com Anísio Teixeira, é que se pensa e se planeja uma universidade semelhante aos moldes de hoje, sendo frustrados seus mentores pelo Estado Novo. Os planos, contudo, não morreram, visto que,

em 1960, Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio, e um conjunto de intelectuais fomentaram e elaboraram um projeto de universidade cujo objetivo era pensar o Brasil. Assim foi criada a Universidade de Brasília (UnB), uma esperança criada nos anseios da construção do conhecimento de forma livre que pudesse ajudar no enfrentamento dos problemas nacionais, entretanto os planos mais uma vez foram frustrados pelo autoritarismo do golpe militar de 1964 (Luckesi *et al.*, 2012).

Entretanto, com o processo de modernização do país, juntamente com o acirramento das relações capitalistas, mesmo diante da conjuntura política ditatorial da época, havia o entendimento de que a educação era fator determinante na concretização desses processos. Nesse sentido, em 1969, entrou em vigor a reforma universitária pelo Decreto nº 464, de 11 de fevereiro do mesmo ano, instituída em 28 de novembro de 1968 pela Lei nº 5.540 (Saviani, 2013). Reforma essa criada nos anseios de uma intensa mobilização estudantil, em que as principais universidades do país se encontravam ocupadas pelos estudantes. Só então foi criado um Grupo de Trabalho para elaborá-la, tendo como um de seus principais precursores Valnir Chagas, cearense natural de Morada Nova, responsável principalmente pelo aspecto doutrinário do projeto. Nesse cenário, a reestruturação das universidades demandava acolher tanto as aspirações dos estudantes e professores por mais investimentos em pesquisas e expansão do atendimento, além de autonomia universitária e liberdade de cátedra, quanto as demandas dos grupos favoráveis ao regime instaurado pelo golpe, que defendiam a incorporação do Ensino Superior às ambições do mercado, a manutenção do governo ilegítimo, atrelados aos interesses do capital internacional. Todavia, o Grupo de Trabalho da reforma se atentou em cumprir as reivindicações desses grupos coniventes com a estrutura vigente, porém extinguiu a cátedra e os pontos com relação à autonomia universitária foram vetados (Saviani, 2013).

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação (Fávero, 2006, p. 34).

Isso fomentou a expansão gradativa do setor privado sob a oferta pública. Antes do golpe militar, entre 1945 e 1965, o Ensino Superior público brasileiro teve um exponencial crescimento de quase nove vezes com relação ao primeiro ano desse período. As matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil. O setor público concentrava 56% das matrículas, enquanto o privado correspondia a 44%. Nessa época, instituições privadas e também estaduais foram sendo incorporadas à esfera federal, apontando para a criação de várias universidades federais (Martins, 2009). Já nos 15 anos que sucederam ao golpe, esse quadro se inverteu; o setor de Ensino Superior privado passou a representar 64% e o setor público caiu para 36% (Martins, 2009).

Após o longo período do regime militar, a privatização do Ensino Superior no Brasil se intensificou com a consolidação do neoliberalismo, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). O quantitativo de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas aumentou significativamente, surgiram várias universidades e centros universitários particulares nesse período, ao passo que a expansão das instituições públicas ficou praticamente estagnada.

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC (Cunha, 2003, p. 58).

A partir de 2003, com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, as políticas educacionais tomaram novos contornos, inseridas num processo político e econômico mais amplo

que alguns autores caracterizam como período neodesenvolvimentista. Para Gentili e Oliveira (2013, p. 254):

[...] a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido organizadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórias. Seja como for, nesses poucos mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC), sob o comando do então ministro Fernando Haddad, desenvolveu o Programa Universidade para Todos (Prouni), bastante criticado por alguns setores, instituído pela Lei nº 11.096/2005, que oferta bolsas de estudo para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica egressos do Ensino Médio. As bolsas que custeiam vagas em instituições privadas podem ser integrais, sendo estas destinadas para aqueles que possuam renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio, ou podem ser parciais (50%), para aqueles que possuam a renda nos mesmos critérios de até três salários mínimos. Até 2012, o programa havia atendido a mais de um milhão de estudantes, destes 67% de forma integral (Gentili; Oliveira, 2013).

Em 2007, através do Decreto nº 6.096, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o intuito de expandir o número de matrículas ofertadas na rede de Ensino Superior federal, bem como de melhorar a infraestrutura e a parte acadêmica e pedagógica. O Reuni estendeu tanto a abrangência quanto o número de IES, além de ampliar o quantitativo de cursos de graduação, especialmente no período noturno, e também logrou êxito na redução das desigualdades, procurando combater a evasão estudantil (Gentili; Oliveira, 2013). Outro marco importante foi a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, que determina que metade das vagas de IES públicas devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do Ensino Médio na rede pública.

Mesmo depois de 13 anos de importantes avanços no que diz respeito ao Ensino Superior, através da expansão e reestruturação das universidades, democratização do acesso e políticas fomentadoras da permanência e redução da evasão escolar, o setor público não acompanhou o ritmo de crescimento da iniciativa privada, ao passo que o Censo da Educação Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2017, aponta que 87,9% das IES são privadas, totalizando 2.152, e apenas 12,1% públicas, correspondendo a 296. Nesse mesmo ano, adentraram no Ensino Superior 3,2 milhões de alunos, dos quais 81,7% foram na esfera particular de ensino. Em relação ao total de matrículas por categoria administrativa, a razão é de 75,3% para 24,7% (Brasil, 2017).

A assistência estudantil no Brasil

Ao promover ações voltadas a atender às demandas e necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a assistência estudantil se insere no campo das políticas públicas de Educação Superior, instituindo-se como uma política engendrada para amparar essa clientela desprovida de condições básicas para a conclusão plena e com qualidade dos seus estudos, permitindo, dessa forma, um desenvolvimento acadêmico equânime, possibilitando a produção de conhecimento e consequentemente melhorias na qualidade de vida (Assis *et al.*, 2013, p. 39). Complementando, Barbosa (2009) compreende a assistência estudantil como:

O conjunto de políticas realizadas através dos programas de promoção, assistência e apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e consequentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos.

Como vimos, o surgimento e consolidação do Ensino Superior no Brasil se deram muito tardiamente, refletindo-se na falta de oportunidades de acesso, condições de permanência e de participação

das classes populares nesse nível de ensino. Em concomitância com esse surgimento tardio, a expansão do setor, alavancada pelo processo de industrialização e modernização do país, demandava ações voltadas para a resolução dessas mazelas, lacunas criadas em decorrência da ampliação da participação das classes supracitadas nesse segmento da educação, como salienta Sousa (2005 *apud* Imperatori, 2017, p. 287):

Tendo em vista a expansão das vagas, a juventude das classes mais baixas passou a ter maior acesso à universidade, o que gerou demandas por ações específicas para atendimento desse público. Muitos desses jovens saíam de suas cidades para as capitais buscando formação acadêmica. Começaram reivindicações e lutas, juntamente com o movimento estudantil, que levaram as instituições de educação a assumirem a responsabilidade pela manutenção de algumas necessidades básicas dos estudantes que não tinham recursos.

Esses embates travados ao longo da instituição e expansão do Ensino Superior no país, caracterizado pelo caráter elitista, excludente e privilégio de poucos, foram se intensificando, sobretudo pela atuação do movimento estudantil, que reivindicava melhorias no processo de ensino e o fortalecimento e qualidade da educação pública. Dentre as várias conquistas frutos desses esforços, assegurar a assistência estudantil sem dúvida foi um importante passo no que diz respeito ao acesso à universidade, indo de encontro ao rompimento desses paradigmas que marcam profundamente o sistema universitário brasileiro (Barbosa, 2009).

Muitas dessas conquistas podemos observar no Quadro 1, adiante, elaborado pela autora Kowalski (2012), que sistematiza todo o trajeto das políticas e ações de assistência estudantil postas em prática no país desde a “Casa do Estudante Brasileiro” até a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes):

Quadro 1 – Trajeto das políticas e ações de assistência estudantil

PRIMEIRA FASE

1928: Promoção, pelo presidente Washington Luís, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro”, que ficava em Paris.

1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU.

1931: Marca de nascença da Assistência Estudantil (AE), na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 19.851/1931.

1934: A integração da assistência estudantil passou na Constituição Federal no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.

1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.

1961: Aprovação da LDB, que estabelece a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.

1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológica.

SEGUNDA FASE

1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.

1988: Promulgação da Constituição Federal, que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).

1990: Limitação de recursos nacionais para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.

1996: Aprovação da LDB, que, ‘de costas para a assistência estudantil’, não menciona nenhum tipo de financiamento à PAE.

1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da ‘Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI’, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.

1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.

2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.

2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.

2007: Criação do Reuni, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

2008: Criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais nas IFES.

2010: Sanção, em 19 julho, do PNAES com o Decreto-Lei nº 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto-Lei nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto nº 7.416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.

2010/2011: Lançamento do Projeto de Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.

Fonte: Kowalski (2012, p. 100).

O Pnaes, sem sombra de dúvidas, foi a ação mais expressiva dentro do contexto de luta pela implementação da assistência estudantil no Brasil, ao amparar os estudantes, dando condições para que eles pudessem concluir os estudos na rede federal de Ensino Superior de forma justa e equânime, combatendo, dessa forma, os abismos criados pelas desigualdades sociais e regionais, utilizando como agente desse processo o conjunto de várias ações, por exemplo: moradia estudantil; alimentação; transporte; apoio pedagógico; inclusão das pessoas com deficiência, dentre outros.

Ainda no mesmo ano de criação do Pnaes, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), que inclusive norteia as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UECE, sendo aprovado pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, com diretrizes muito semelhantes às do programa nacional das IFES.

A UECE e a Fecli em perspectiva histórica

A UECE surgiu inicialmente através da criação da Fundação Educacional do Estado do Ceará (Funeduc) pela Lei nº 9.753,

de 18 de outubro do ano 1973, criada com o intuito de estimular a produção científica, bem como capacitar profissionais nas mais diferentes áreas, principalmente da educação, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade de vida do nosso estado. Dois anos mais tarde, em 1975, foi criada a UECE, por iniciativa do conselho diretor da Funeduce. Com a decisão, foram incorporadas à recém-formada universidade: a Faculdade de Veterinária do Ceará e a Faculdade Dom Aureliano Matos de Limoeiro do Norte (Fafidam), além da Escola de Serviço Social de Fortaleza, da Escola de Administração do Ceará, da Escola de Enfermagem São Vicente de Paula e também da Televisão Educativa Canal 5. A partir daí, foram sendo encabeçados os primeiros cursos de graduação da instituição, que expandiu as oportunidades de formação e capacitação dos quadros técnicos regionais, contribuindo de forma imensurável para o desenvolvimento socioeconômico do estado. Dois anos depois do processo de institucionalização, em 1977, estava enfim consolidada a UECE, seu primeiro reitor e vice-reitor haviam tomado posse no dia 13 de maio pelo então governador da época. Em 1979, em detrimento das novas adequações burocráticas e administrativas, a Funeduce deu lugar para a implementação da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Funece) no dia 18 de maio pela Lei nº 10.262 e no dia 23 do mesmo mês pelo Decreto nº 13.252 (UECE, 2021).

Em 1983, segundo Araújo (2006), representantes estudantis de praticamente todos os cursos da universidade, depois de algum tempo deliberando e lutando pela instituição de uma entidade que atendesse às demandas do movimento estudantil, criaram o Diretório Central dos Estudantes (DCE), órgão fundamental no processo de resistência contra as tentativas de sucateamento da educação pública colocadas em curso pelo regime militar e pelas autoridades estaduais coniventes com os interesses do mercado. Nessa conjuntura, os anos que sucederam a criação do DCE se caracterizaram por intensos embates, contra as cobranças de taxas e anuidades, no momento em que a primeira metade da década de 1990 foi marcada

por greves, algumas delas organizadas pelo movimento estudantil, contrapondo-se às tentativas de privatização e em defesa dos valores democráticos. Na segunda metade da década, observou-se uma acentuada desmobilização do movimento em decorrência da falta de gestão do DCE, estendendo-se até o início dos anos 2000.

Ainda de acordo com Araújo (2006), em 11 e 16 de maio de 2005, foi deflagrada pela primeira vez uma greve geral e unificada na UECE, a partir de assembleias discentes e docentes, em função da constante precarização do trabalho docente, pela falta de professores efetivos, sobretudo nas unidades do interior, além do sucateamento como um todo da universidade. Esse fato foi marcado pelo ressurgimento do movimento estudantil e pela efervescência da mobilização conjunta por um período de dois meses entre os centros e faculdades, professores, estudantes, servidores e sindicatos, destacando-se pela primeira vez o protagonismo das unidades do interior na dianteira da greve.

No Ceará, houve uma inversão da oferta de matrículas no Ensino Superior pelo setor privado, em relação à iniciativa pública, apenas em 2005. Em 1991, o Ensino Superior privado correspondia a 27,34% das matrículas, enquanto a oferta na rede pública representava 72,66%; já em 2010, era 60,35% e 39,65%, respectivamente. Isso não significa que o setor público não cresceu nesse período, pelo contrário, ele só não acompanhou o ritmo de crescimento e expansão da iniciativa privada. A rede estadual cresceu 197,48% e a federal 248,28%, contudo isso afirma o projeto de mercadorização do Ensino Superior estabelecido no país. Entre 2000 e 2010, a UECE admitiu 249 professores efetivos e simultaneamente criou 963 vagas para docentes substitutos e 63 para visitantes, demonstrando a precarização do trabalho docente, uma vez que um profissional substituto não chega a receber metade do salário de um efetivo (Alves; Macário; Vale, 2013).

Desde a greve de 2005, as lutas e mobilizações na UECE se acentuaram mais ainda em decorrência desse cenário. Grandes movimentos grevistas e atos expressivos com o apoio dos movimentos

sociais lotavam as ruas da capital e do interior, batendo de frente com a intransigência dos representantes do poder público. Assim, deu-se a última greve geral da UECE. De acordo com Alves (2018), nesse percurso houve grandes avanços: valorização dos professores; políticas de assistência estudantil, bem como recursos e itens básicos para a execução plena das atividades acadêmicas, além de reformas na infraestrutura dos *campi*, ampliação dos acervos da universidade, construção de complexos esportivos, restaurantes universitários, hospital veterinário, concursos, etc.

Em 2019, em virtude do importante papel na redução das desigualdades, a UECE se destacou no *ranking* do Times Higher Education (THE), que avaliou 450 universidades de 76 países. O *ranking* leva em consideração as diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU) com relação ao desenvolvimento sustentável, em que a UECE ficou em 2º lugar no Brasil e em 92º do mundo, principalmente por conta de 60% de sua clientela serem provenientes de famílias com renda familiar inferior a três salários mínimos e boa parte dela ser a primeira geração a adentrar no Ensino Superior, além de características como ter sido a primeira instituição a interiorizar o Ensino Superior no âmbito cearense (UECE, 2019).

A UECE, no semestre de 2019.1, atendeu a 17.053 estudantes matriculados em diversos cursos de graduação, pós-graduação e capacitação e atualmente está presente em dez cidades do Ceará de forma presencial. Em Fortaleza, com os *campi* de Fátima, 25 de março e Itaperi, onde funciona a sua sede e reitoria; no interior, nas cidades de Itapipoca (Faculdade de Educação de Itapipoca – FAEC); Guaiúba (Fazenda de Experimentação Agropecuária); Pacoti (Educação Ambiental e Tecnológica); Limoeiro do Norte (Fafidam); Quixadá (Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – Feclesc); Crateús (Faculdade de Educação de Crateús – FAEC); Tauá (Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns - Cecitec); Iguatu (Fecli); e Mombaça (*campus* avançado Fecli). Além de toda essa rede de *campi*, faculdades e centros, a UECE possui ainda 24 polos a distância em 24 cidades em parceria

com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), distribuídas em todas as regiões do estado (UECE, 2019).

Com relação à Fecli, em 1972, religiosos, políticos, educadores e diversos representantes da sociedade civil iguatense se organizaram com o objetivo de criar uma IES na região Centro-Sul cearense, que apenas dispunha de cursos profissionalizantes na capacitação dos seus quadros técnicos. A cidade de Iguatu se destacava com relação às demais da região pelo acelerado desenvolvimento econômico, tornando-se município polo. Nesse cenário, foi criada para manter essa tão almejada instituição: a Fundação Universitária Centro-Sul (FUCS), que conseguiu uma estrutura física que abrigasse suas instalações e dialogasse com prefeitos das redondezas no intuito de conseguir financiamentos, bem como com outras IES em busca de parcerias para a capacitação de seus docentes. Sete anos mais tarde, através do trabalho profícuo deixado pela FUCS, foi criada a Fecli (UECE, 2021).

Depois de décadas funcionando em condições bastante precárias no bairro Areias, em 2015 a Fecli passou a integrar o *campus* Multi-Institucional Humberto Teixeira, localizado na avenida Dário Rabelo, sendo o maior *campus* universitário do interior do Nordeste com instalações de longe muito melhores que as antigas, que também abriga a Unidade Descentralizada de Iguatu da Universidade Regional do Cariri (URCA) e o Centro de Ensino Tecnológico (Centec).

Hoje a Fecli oferta presencialmente, na cidade de Iguatu, seis licenciaturas plenas: Ciências Biológicas; Física; Letras Português/Literatura; Letras Português/Inglês; Matemática e Pedagogia, além do curso de História a distância e das licenciaturas de Ciências da Computação e Artes Visuais no anexo de Mombaça. Ao todo, no semestre 2019.2, havia 957 estudantes matriculados na faculdade (UECE, 2019).

A assistência estudantil na Fecli e a conquista do Restaurante Universitário

No histórico da Fecli, vale destacarmos a luta pela garantia de uma importante política de assistência estudantil, o Restaurante Universitário. Para fazermos esse resgate, realizamos entrevistas com cinco estudantes da Fecli, dos respectivos cursos: Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia, além do Emerson, ex-pró-reitor de assuntos estudantis. Os alunos participantes foram procurados por terem participado da luta pela conquista do Restaurante Universitário e por fazerem parte do movimento estudantil.

A UECE dispõe de uma Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PRAE), responsável por assessorar a Reitoria, elaborar e nortear as ações afirmativas da instituição e garantir o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil como instrumento de promoção e qualificação da permanência universitária, desde concessão de bolsas, programas de alimentação, residência, subsídios para esporte, cultura e lazer, para estudantes de graduação e pós-graduação.

Vale destacar que as bolsas de permanência foram as primeiras ações de assistência estudantil para a comunidade discente da Fecli e configuram um significativo avanço com relação à equalização das condições de permanência e um melhor rendimento acadêmico, além de incentivar a pesquisa, o ensino e a extensão universitária. Esses projetos de bolsas, como os próprios nomes ressaltam, são financiados através de recursos que visam a amenizar a pobreza pela promoção da permanência estudantil.

Mesmo a universidade sendo pública, ela ainda é pouco acessível para as classes menos favorecidas. A região Centro-Sul do Ceará é muito carente de políticas públicas e a cidade de Iguatu, por ser o polo econômico da região, concentra a grande maioria dos cursos de graduação e oferta do ensino superior. Dessa forma, a população das cidades circunvizinhas não têm outra alternativa a não ser se deslocar para lá; devido a não ter conexão direta de transporte público de

Iguatu até suas residências ou, quando têm, saem por um alto custo das passagens, optam ou se obrigam a dividir aluguel em repúblicas (com outros estudantes), com parentes ou conhecidos.

O Programa de Bolsa Social da UECE (BSocial) é custeado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (Fecop) e as bolsas são pagas através da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), sendo investidos cerca de 5,65 milhões de reais no ano de 2019 para contemplar 1.233 estudantes com bolsas de 450 reais mensais. Esses estudantes são selecionados pelo CadFecop, que os avalia e classifica mediante a comprovação de situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, para aqueles que comprovem renda *per capita* de até meio salário mínimo e que estejam inscritos no Cadastro Único do Governo Federal (UECE, 2020).

Quase a metade dos estudantes da Fecli que necessitam das bolsas consegue ter acesso a essa assistência. Esse projeto desenvolvido pela universidade tem sido muito importante na promoção da permanência e da qualidade do ensino. Os entrevistados, quando perguntados sobre as bolsas Fecop, trazem relatos pessoais bem marcantes, elencando a importância desses recursos nas suas trajetórias acadêmicas:

Eu fui bolsista durante muito tempo, porque eu sou do sítio, mas o período que eu estava na faculdade eu tinha que pagar aluguel, não tinha renda, não tinha nada, mas tinha que pagar aluguel. Meus pais são do sítio, são agricultores, e ficava muito pesado, porque, às vezes, eu queria fazer disciplinas de manhãzinha, aí ia pagar aluguel, pagar comida, pagar internet, que, para quem estuda, precisa, então ficava muito caro, muito caro mesmo. Então, assim, as bolsas são de extrema importância, ajudam muito, é mais um incentivo, tanto o Restaurante Universitário quanto as bolsas são de uma motivação extrema para a gente (Fernanda / Matemática).

Eu sou uma aluna que sempre necessitei desse tipo de assistência, desse tipo de bolsa para me manter na universidade, principalmente por conta que o nosso curso era à tarde, então ficava um pouco complicada essa questão de trabalhar e estudar, principalmente porque os trabalhos geralmente são dois turnos, manhã e tarde. Então, a gente precisava dessa bolsa para se manter na universidade,

principalmente pela questão de xerox. No meu caso, me [sic] ajuda a comprar material, como livros, aparelhos como *notebook*, para me auxiliar nas atividades; assim, são diversas outras coisas que contribuem tanto dentro da universidade quanto fora, mas que refletem diretamente na universidade, como, por exemplo, a questão do combustível, que nos ajuda a nos locomovermos, como eu, que moro longe da universidade, me [sic] ajudava nesse sentido de me locomover da universidade para lá. Então, sem a bolsa, seria muito complicado para mim (Elivana / Pedagogia).

Eu nunca tive experiência porque, pouco depois que eu ingressei na faculdade, eu comecei a trabalhar, então não tive essa experiência, mas eu acho essencial, inclusive tinha que ter mais, principalmente para manter o aluno que tem uma renda menor, que tem que bancar uma vida de fora muitas vezes, que, por morar aqui no Iguatu, mas ser de outro município, tem que bancar aluguel, tem que bancar água, tem que bancar comida. E, além disso, além do atendimento, a bolsa é um incentivo a mais no estudo, é uma forma de abranger mais ainda o estudo, mais ainda para que a pessoa, principalmente nós, que somos da licenciatura, conheça de fato o que é o ensinar, o que de fato é realmente a escola, a sala de aula (Hugo / Letras).

Avalio como algo muito positivo, pois têm um impacto significativo na vida acadêmica de nós, estudantes. É uma oportunidade para desenvolver futuros projetos, como também participar do cadastro de alunos/as de baixa renda familiar, que têm maiores dificuldades para se manterem na universidade, principalmente quem mora mais longe do *campus* universitário. É uma excelente iniciativa a universidade promover políticas estudantis através da PRAE/UECE em parceria com o Fecop para proporcionar aos alunos de baixa renda maiores desempenhos nos conhecimentos, que visem a melhorias de permanência universitária (Janes / Física).

Como podemos observar, as bolsas auxiliam os estudantes de diversas formas, seja no desempenho acadêmico, custeio de material didático, locomoção, estadia, alimentação, água, internet, incentivo aos estudos, ajuda no conhecimento da prática escolar, ou seja, melhora significativamente a permanência na universidade. Então, podemos constatar que de fato as bolsas da Fecop estão cumprindo seu papel no combate às desigualdades sociais, na qualificação do

ensino e na superação das mazelas condicionadas pelo sistema capitalista. Elas são a forma mais expressiva de assistência estudantil na Fecli para aqueles que mais precisam.

O movimento estudantil da Fecli se uniu pela primeira vez desde que suas instalações foram transferidas do bairro Areias para o *campus* Multi-Institucional Humberto Teixeira, uma estrutura de longe muito melhor, mas ainda distante do ideal, visto que falta acessibilidade, falta utilização adequada dos espaços, falta segurança, falta climatização, falta transporte universitário. Precisamos discutir os problemas sociais, a qualidade da água e a construção de uma residência universitária, que acreditamos que deva ser o novo ponto de encontro dos estudantes da Fecli, na luta pelo fortalecimento das ações de assistência estudantil. Com relação à luta pela garantia do acesso ao Restaurante Universitário, os estudantes destacam:

Foi um processo muito lento, porque a gente se sentia muito frustrado quando via a URCA lá e a gente não tinha direito. Por que a gente não tinha direito? Quando a gente ia atrás, sempre eram 'Ns' e 'Ns' desculpas para cima da gente (Fernanda / Matemática).

Foi uma luta bastante longa, porque, desde o outro *campus*, isso era uma das pautas que eram recorrentes, até pelo histórico dos outros estudantes que relataram isso. Motivou também a questão da união do grupo; somente com a união do grupo dos estudantes, foi possível realizar isso, até porque uma pessoa só é mais difícil ter voz. Então, a gente teve que buscar essa voz da sociedade acadêmica da UECE por completo, a motivação dos professores, a questão também de enfrentar algumas autoridades, mostrando cartazes tendo esse confronto direto com eles, de participação. Então, demandou muita resistência da nossa parte, uma resistência grande, e a minha participação se deu tanto de uma estudante que precisava do Restaurante Universitário quanto de uma das participantes do centro acadêmico, e a gente, enquanto centro acadêmico, digamos que somos um norte dos outros estudantes, das dificuldades dos outros estudantes. A gente tinha uma voz que era mais simplificada, que a gente captava as informações e as passava para os demais, as dificuldades, o que a gente necessitava e tudo o mais (Elivana / Pedagogia).

[...] a partir daí, a gente realmente resolveu ir para a frente dessa luta, principalmente atrás de um Restaurante Universitário que englobasse UECE e URCA, porque a URCA já tinha direito ao Restaurante Universitário, mas a UECE ainda não, e aí a gente, a partir dessa luta, luta essa que já existia antes de mim, antes da gente, antes inclusive do *campus*, mas só conseguiu se concretizar no *campus*, depois de muita peleja. Eu acho que a gente ainda tem muita coisa para se vencer dentro daquele *campus* (Hugo / Letras).

Foi antes de mim que começou. Quando eu entrei na UECE, eu já peguei o bonde andando, já estava tendo algumas ações. No meu primeiro semestre, a galera que já era veterana, que já estava para sair inclusive, formou um movimento, um grupo que reivindicava; tinha sido deflagrada uma greve; entre as reivindicações, além das que os professores e os profissionais da UECE cobravam: concurso público, melhorias no salário, aquela coisa toda e tal, e havia também as reivindicações dos estudantes e, entre elas, estava o Restaurante Universitário, e eu fui conhecer isso no primeiro semestre já. E a gente começou com manifestação, fizemos panelaço, fizemos intervenção, barramos a entrada do reitor, e a gente fez o que pôde para realizar. Só que essa peleja demorou três anos depois que eu entrei; já vinha uma luta de antes e aí, depois que eu entrei, ainda demorou mais três anos para sair o Restaurante Universitário. Depois de muita discussão, muita conversa, muita manifestação, muita ação, a gente conseguiu essa vitória gigantesca, que, para o governo, para a UECE, é uma coisa pequena, mas que, para nós, é muita coisa (Dauzyio / Biologia).

Assim se deu a maior conquista dos estudantes da Fecli de que se tem relato. As bolsas Fecop, de fato, têm muitos impactos na redução das desigualdades ao amparar aqueles mais carentes, mas o Restaurante Universitário foi o ponto de encontro, de reencontro do movimento estudantil, deu mais um gosto de pertencimento, de que fizemos parte de alguma forma do seu funcionamento. Tornou a faculdade mais atrativa, com mais condições de estar lá dentro, acabou-se a história de dificuldades de ficar nos contraturnos, uma política extremamente democrática, por um valor simbólico.

Assim, o fornecimento das refeições como ação de assistência estudantil universitária contribui na diminuição dos índices de

evasão, fortalece a comunidade universitária ao funcionar como apoio a intercâmbios acadêmicos de estudantes em âmbitos estadual e nacional, além de funcionar como elemento agregador de sociabilidades e elos da comunidade acadêmica (UECE, 2020, p. 10).

O Restaurante Universitário, como mencionado nas falas, tanto fortaleceu o movimento estudantil da Fecli quanto agregou exponencialmente na formação acadêmica de cada um. Se hoje a UECE é destaque no país, deve-se a anos e anos de luta; se hoje a Fecli tem Restaurante Universitário e um *campus* com boas instalações, deve-se a muitas mobilizações, muito suor, inclusive daqueles que terminaram a graduação antes mesmo de provarem o gosto da comida, ou melhor, da conquista, e é importante ter consciência de que nada vem do acaso e reconhecer aqueles que antes de nós vieram e construíram as bases para que tivéssemos sustentação para irmos além.

A implantação do serviço de alimentação para os estudantes na Fecli eu vejo de muita importância nesse contexto para qualificar a permanência do estudante no *campus*, de criação de um melhor ambiente acadêmico para que o estudante possa aproveitar melhor o período de formação dentro do curso e dentro do *campus*, de formação e de convivência com os pares dentro do *campus* (Emerson / ex-pró-reitor).

Dessa forma, o Restaurante Universitário é outro importante instrumento para amparar os estudantes da Fecli, que, juntamente com as bolsas Fecop, são as ações mais expressivas dentro da faculdade no que tange à assistência estudantil, à qualificação da permanência universitária, à redução das desigualdades e à promoção de uma educação inclusiva.

Conclusão

Os problemas relacionados à falta de recursos para locomoção, alimentação e residência interferem diretamente para a inserção

do ambiente acadêmico, e a assistência estudantil é um importante mecanismo, como agente da superação dessas barreiras, desses empecilhos que aos poucos vão se dissolvendo através das várias ações existentes dentro desse campo, que visam a promover a permanência universitária e qualificar essa permanência, atuando para que possamos superar esse caráter elitista e excludente que marca a história do Ensino Superior no país.

A UECE é consciente disso e desempenha um papel fundamental na democratização do Ensino Superior no estado, atuando de frente no combate às desigualdades sociais e regionais, já que mais de dois terços de seu alunado é proveniente de famílias pobres. Então, ela não pode, em nenhuma hipótese, deixar de ter um olhar especial para esse público, até mesmo pelo contexto de lutas pelo qual foi forjada, com ideais tão nobres intrínsecos à sua jornada, mesmo com as condições e limites que tem.

A Fecli, sendo pioneira na oferta do Ensino Superior no Centro-Sul cearense, não pode deixar de levar em consideração que essa região é uma das mais carentes de políticas públicas do estado, assim como tem feito, sendo hoje referência na assistência estudantil no contexto local, mas ainda longe da forma que almejamos.

O Restaurante Universitário foi uma conquista muito importante. Deu-nos condições mais dignas para que possamos aprender de forma plena. Fez-nos acreditar e ter certeza de que a luta vale a pena, de que a mobilização organizada do movimento estudantil constrói, deixa frutos, assim como deixou um legado que servirá para as gerações futuras de que o resultado pode demorar, mas, com o empenho necessário, mais cedo ou mais tarde, ele há de chegar! Agora que já o temos, mesmo que parcialmente, devemos trabalhar pela sua manutenção, pela qualidade de seus serviços e pela sua constante ampliação, conforme as demandas dos estudantes.

Mas não queremos só comida! Queremos conforto e segurança nos transportes coletivos; queremos residência para aqueles que vêm de muito longe; queremos água de qualidade para aqueles que têm sede; queremos mais bolsas, mais acessibilidade e inclu-

são para aqueles que têm deficiência ou dificuldade de locomoção; queremos cultura, esporte, lazer, segurança e acompanhamento psicológico; queremos climatização das salas de aula; queremos suporte para aulas de campo e para a participação em eventos; queremos mais professores, mais concursos, mais investimentos em pesquisa e na sua estrutura; queremos também melhorias não só para nós, mas para o conjunto da sociedade cearense, porque o bom desenvolvimento da assistência estudantil depende de uma universidade de qualidade, que tenha condições de desenvolvê-la, que tenha uma política estruturada, coordenada com planos de ação com base na realidade da sua comunidade acadêmica. Nós sentimos essa falta na UECE e na Fecli, de políticas sólidas, organizadas e participativas, para que o caráter de transformação social que as identifica não fique apenas no papel, pois ações isoladas não são o suficiente para romper essa estrutura social extremamente desigual e segregadora.

Referências

ALVES, D. C. *Política de Educação Superior no Ceará e a resistência do movimento docente na Universidade Estadual do Ceará-UECE*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ALVES, D. C.; MACÁRIO, E.; VALE, E. S. A política de Ensino Superior no Ceará: o caso da Universidade Estadual do Ceará. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2013.

ARAÚJO, R. D. *O movimento estudantil nos tempos da barbárie: a luta dos estudantes da UECE em defesa da universidade pública*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ASSIS, A. C. L. *et al.* As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. *Revista Gual*, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, 2013.

BARBOSA, R. A. *A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB*. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CEARÁ. Decreto nº 13.252, de 23 de maio de 1979. Transforma a Fundação Educacional do Estado do Ceará - Funeduce em Fundação Universidade Estadual do Ceará - UECE e baixa o respectivo Estatuto. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 24 maio 1979a.

CEARÁ. Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – Funeduce, dispõe sobre a extinção das autarquias educacionais do Estado e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 19 out. 1973.

CEARÁ. Lei nº 10.262, de 18 de maio de 1979. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Educacional do Estado do Ceará - Funeduce - em Fundação Universidade Estadual do Ceará - UECE e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 19 maio 1979b.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 253-264.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017.

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social,

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

RANKING Universitário Folha 2019. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

UECE. *Histórico institucional*. Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: <http://www.uece.br/institucional/historico/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UECE. *Redução da desigualdade coloca a UECE no 2º lugar do Brasil em novo ranking internacional*. Fortaleza: UECE, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/reducao-da-desigualdade-coloca-a-uece-no-2o-lugar-do-brasil-em-novo-ranking-internacional/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

UECE. *Relatório de gestão 2020*. Fortaleza: UECE, 2020.

A BIBLIOTECA MUNICIPAL DE IGUATU E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE LOCAL POR MEIO DO SEU PAPEL HISTÓRICO SOCIAL E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES

MARIA APARECIDA FÉLIX DINIZ

E-mail: aparecida.diniz@aluno.uece.br

MARIA EDUARDA SILVA ALBUQUERQUE

E-mail: eduarda.albuquerque@aluno.uece.br

MARIA YAYA DE ALMEIDA FEITOSA

E-mail: maria.yaya@aluno.uece.br

Introdução

Este capítulo tem como objetivo identificar, refletir e estudar o histórico social da Biblioteca Pública de Iguatu, Ceará (CE), e sobre como a biblioteca tem um papel fundamental na disseminação de conhecimentos, de saberes aprofundados e de pesquisas estimuladoras que abrem espaço e acesso à nossa cultura e às nossas ideias, que são favorecidas diariamente por uma sociedade que visa a construir e contribuir de maneira qualitativa e inovadora para o nosso patrimônio público.

A biblioteca sempre foi um dos maiores estímulos de busca de aprendizagem das gerações e vem “[...] como um espaço dinâ-

mico e vivo, tendo como uma das tarefas fundamentais colecionar, proteger, inventariar e, finalmente, tornar acessível a herança da cultura escrita” (Chartier *apud* Andrade, 2009, p. 26). Mesmo com o avanço contínuo de diversas ferramentas inovadoras, tal como a internet, ainda assim não substitui o seu fazer constante e toda a intelectualidade que repassa e progride ao longo dos anos no âmbito de potencialização de cada indivíduo e de sua formação educacional. Dessa forma:

[...] a biblioteca pública, porta de entrada para o conhecimento, proporciona condições básicas para a aprendizagem permanente, autonomia de decisão e desenvolvimento cultural dos indivíduos e grupos sociais (Unesco, 1994).

Isso reflete o acervo como um espaço para o conhecimento, que, mesmo com novas adaptações tecnológicas, culturais, etc., esse espaço continua importante para o desenvolvimento individual/coletivo. Vai além de uma transformação, fica estático no requisito do aprendizado contínuo.

Dessa forma, o interesse pelo tema surgiu devido ao fato de a instituição ter mais de 60 anos que desenvolve atividades de aprendizagem cultural e social, de pesquisa e leitura. Isso se reflete no desejo de conhecer e ampliar nosso entendimento sobre a história da biblioteca, seu papel na nossa sociedade local, seus projetos ou ações voltados para a educação básica, como iniciativas voltadas para as crianças e jovens.

Logo, o percurso metodológico está pautado em uma pesquisa exploratória, que, conforme destaca Gil (2002, p. 41), “[...] a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fator”, tratando-se de uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995, p. 62), possui:

[...] um conjunto de características essenciais, onde o campo de pesquisa é o ambiente do sujeito e o pesquisador é o instrumento fundamental para a obtenção de dados a serem coletados da forma mais imparcial possível.

Assim, concentramos o foco na pesquisa de campo. Gil (2002, p. 42) explica que:

[...] o objetivo de uma pesquisa de campo é entender a diferença entre um indivíduo e outro, a partir da análise da interação entre pessoas de um grupo ou comunidade, extraindo dados diretamente por meio da realidade dos indivíduos.

Dessa forma, realizamos nesta pesquisa uma visita guiada na biblioteca, na qual uma funcionária do acervo nos acompanhou e esclareceu algumas dúvidas, como a divisão do próprio espaço, com salas para adultos, crianças e acessibilidade, incluindo um espaço de braille, etc.

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário, que, de acordo com Gil (2009, p. 56), “[...] é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações”. Desse modo, formulamos quatro perguntas abertas, enviadas por *e-mail* para a instituição, sobre o referido tema, e quem respondeu foi uma bibliotecária da instituição. O questionário teve como objetivo ampliar nossa compreensão sobre o funcionamento da biblioteca, sua história, sua construção e suas ações que a moldam na perspectiva do contexto educacional. Para aprofundarmos nossas reflexões sobre o tema, buscamos referenciais teóricos para um melhor entendimento e aperfeiçoamento da temática. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento do trabalho, destacamos as considerações para a construção do tema, bem como as contribuições para o processo de desenvolvimento da biblioteca, com foco no ensino.

Função histórico-social das bibliotecas

Diante da nossa pesquisa, visamos a dar ênfase à importância da biblioteca e aos seus aportes culturais (sociedade, instituição, memória, identidade, ideologia e educação). Nesse papel determinante, buscamos embasar e dar continuidade a nosso trabalho estudando autores como Chartier e artigos e fazendo alusões a leituras, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

histórias da própria biblioteca e bibliotecários que dão ênfase e enfoque à influência da compreensão que buscamos para abordar qualitativamente o nosso eixo.

Dentre os aspectos que trouxemos neste trabalho, elencamos como exemplos os projetos que possuem na biblioteca, os quais em grande parte ressaltam e incluem sobre a importância da leitura, enfatizando sua relevância para uma construção ampla e diversificada do conhecimento. Embasamo-nos nos PCN, que explicam que:

[...] a prática da leitura deve ser sempre um meio e não um fim. Para isso, a participação da biblioteca é fundamental, devendo possuir um ambiente confortável e agradável, com acervo variado, onde o professor possa indicar livros, mas em que também os alunos possam escolhê-los por conta própria, e até mesmo levá-los para casa (Brasil, 2000).

Uma das ações da biblioteca é voltada para o público infantil, em que a contação de histórias é um incentivo à leitura que é proporcionado às escolas. Consideramos essa temática como um dos focos para pesquisar e conhecer como essa prática é aplicada na biblioteca. Observamos que o acervo possui alguns projetos de leitura, tornando-se uma forma que busca promover e incluir a leitura como meio de construção. Chartier (1999, p. 71) enfatiza que “[...] a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega a cada vez outro significado”, a exemplo da ação/contação de histórias que é oferecida pela biblioteca.

Dessa forma, para Suaiden (1980, p. 2): “[...] a função social da biblioteca está integrada com a comunidade e a escola. Onde biblioteca e escola se complementam, se sucedem em diferentes etapas da vida do indivíduo e o marcam para sempre.”

Podemos observar a importância do acervo para o ensino e as experiências significativas que ela pode trazer para o desenvolvimento do indivíduo.

Dentro dos nossos eixos, como exposto acima, faz-se necessário explicar esta citação de Chartier (1999, p. 119):

Um leitor profissional pode ter grande prazer em perambular em uma biblioteca pública aberta, com livre acesso às prateleiras e, desse modo, circular no meio daquilo que é oferecido [...]. Na biblioteca pública, você deve encontrar livros que não procura, como se fossem eles que o procurassem.

Contextualizando nossa vivência de busca ativa de conhecimentos e aprendizagens, pudemos indagar que a cultura está tão associada aos nossos encontros que, antes de buscá-la, ela já se encontra na gente. Através da experiência de estarmos imersos no mundo mágico da informação, sempre existirá uma ideologia particular que chamará a atenção para o seu mundo, para a sua peculiaridade e significação, pois os livros (a cultura em si) têm um olhar para cada leitor/cada indivíduo que constrói sua face perante eles.

Resultados e discussão

Nesse ponto, indagamos e analisamos as respostas do nosso questionário para a atendente da biblioteca, que nos deu subsídio de reflexão durante a nossa visita na instituição e sempre se manteve solícita acerca das evidências e de sua contribuição no ambiente de trabalho. No desenvolvimento da pesquisa, fundamentamos a valorização da identidade cultural, analisando questões primordiais, como a história, fundação, mudança e missões da instituição. Também buscamos compreender as ações e projetos que a biblioteca proporcionava e desenvolvia aos visitantes, quais eram as principais iniciativas, se a demanda de políticas públicas se mantinha necessária para que fossem vivenciadas com qualidade e com uma aprendizagem construtiva.

Dessa forma, trouxemos inicialmente a história da instituição para conhecer sua finalidade e histórico/trajetória. A Biblioteca Pública Municipal Dr. Matos Peixoto foi criada em 1963 com o objetivo de democratizar o acesso a livros e à leitura, produzindo informações e conhecimentos para a população. Em seu prédio histórico já funcionou a sede da prefeitura.

No decorrer dos anos, a biblioteca passou a disponibilizar outros serviços além dos empréstimos do acervo, já que as necessidades dos usuários foram se transformando; um desses serviços é o acesso à internet e ao computador. Além do salão principal, a biblioteca possui a sala infantil e a sala de livros em braile. A biblioteca fornece serviços de consultas orientadas, pesquisas para diversas finalidades, empréstimos domiciliares, projetos e ações para as inscrições escolares, dividida em espaço de biblioteca: adulto, infantil e braile, com acessibilidade com um público variado.

Dentre as curiosidades e ações relevantes da história da biblioteca municipal, destaca-se o ano de 2018, quando a biblioteca passou a fazer parte do “Conecta bibliotecas”, um programa nacional de estímulo à transformação social por meio de bibliotecas públicas, promovendo formações continuadas. No ano de 2019, a biblioteca foi reconhecida a nível nacional, obtendo o terceiro lugar no prêmio da Recode, uma organização voltada ao empoderamento digital.

Logo, buscamos viabilizar sobre os projetos e ações. Das atividades voltadas aos visitantes, a biblioteca possui uma ação denominada “Visita guiada”, em que a instituição de ensino ou outra instituição realiza um agendamento prévio para a realização da ação. Nesse sentido, são apresentados cada setor da biblioteca e suas finalidades; mediante solicitação prévia, assim se procede também no momento de contação de história.

O “Chá literário” é um debate/ação que acontece sobre autores brasileiros, discutindo a importância da literatura, tendo como público-alvo estudantes acadêmicos, artistas, etc., momento oportuno que favorece a compreensão sobre a literatura brasileira e os autores que nela contribuem; conhecer a história que fundamenta o desenvolvimento literário do país é essencial, como enfatizam Koch e Elias (2006, p. 11): “[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Entre as ações desenvolvidas na programação da biblioteca, o projeto “Bibliotur” é voltado para o incentivo à leitura para o público infantil, em que são realizadas contações de histórias e mediações

de leitura; as crianças têm também o acesso a livros infantis. A biblioteca possui ações voltadas aos mais diversos públicos, inclusive crianças e jovens, entre as quais podemos citar o projeto “Livro em todo canto”, em que se leva parte do acervo para os mais distintos locais da cidade, visando a atender a um público diversificado e, assim, divulgar a biblioteca. O projeto “Bibliotur” também faz parte das ações, bem como a consulta local e empréstimo de livros, acesso à internet, assim como outras ações mediante parcerias.

Em termos de planejamento, a equipe da biblioteca realiza anualmente, em que se propõe uma programação para ser executada durante todo o ano. A partir da programação, é possível atender a diversos públicos: crianças, jovens e adultos. Após as atividades, são feitos relatórios para acompanhamento do processo. Nesse ponto, consideramos a importância do planejamento para se concretizar o que foi regido. Libâneo (2004) “[...] define o planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação da prática docente, articulando a ação escolar e o contexto social”. Reflete, portanto, que o planejamento da biblioteca reforça as relações sociais, pois nele são trazidas iniciativas de acompanhamento para que a instituição seja efetiva no processo de avaliação das ações realizadas.

Consideramos importante abordar também a garantia de políticas públicas para a construção e manutenção das bibliotecas. Desse modo, no Brasil, a garantia de políticas públicas está prevista em diversas normativas e leis, entre elas a Constituição Federal de 1988, no artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. O Estado deve garantir o acesso à cultura, incluído o acesso a bibliotecas. Essas políticas visam a assegurar a promoção e acesso à informação para toda a população.

Como resultado, concretizamos a importância de um mediador dentro da biblioteca para nos nortear sobre as aplicações e contribuições de identidade para a nossa sociedade. Pudemos ver o

quão a nossa abordagem foi qualitativa e norteadora nesse processo de influência, principalmente na memória, no acervo documental, nos projetos e ações para o contexto educacional e na política de comunicado de nossos indivíduos, que se fazem relevantes culturalmente no meio social, tornando-a cada dia mais justa, inclusiva e democrática.

Considerações finais

Trouxemos o tema da biblioteca como foco de nossa pesquisa, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre esse espaço que, além de ser um patrimônio cultural, desempenha um papel fundamental na disseminação do conhecimento. Destacamos sua importância desde a fundação até a sua relação com o contexto educacional. É gigante ao longo da história a influência cultural, educacional e social que a biblioteca manifesta diante do seu cenário de eficácia, legitimando um acervo que se constitui de saberes apropriados, que incentivam assiduamente a leitura de obras literárias, produção de trabalhos e projetos que visem a contribuir de maneira significativa na vida dos cidadãos que fazem uso do atendimento da biblioteca. A biblioteca segue sendo propulsora nesse processo de disseminação de aprendizagens e de criar possibilidades de construção e mudança para novas adaptações, metas e anseios, tornando-se cada dia mais um espaço central e de maior identificação para os membros da comunidade, viabilizando e reiterando como justa, qualitativa e inclusiva.

Dessa forma, concluímos que o tema abordado é bastante relevante, pois percebemos que a biblioteca busca ações e projetos que incentivam crianças e o público em geral a se expressarem livremente por meio da leitura, de estudos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, relacionando questões acadêmicas e profissionais, contribuindo na melhoria da aprendizagem. Trouxemos também como considerações que é fundamental que a leitura e a contação de histórias sejam

mais reconhecidas e valorizadas no dia a dia, pois são instrumentos valiosos para a formação crítica, criativa e autônoma do indivíduo.

Referências

ANDRADE, R. M. N. Bibliotecas: lugar de memória e de preservação: o caso da Biblioteca Nacional do Brasil. *Patrimônio e Memória*, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 25-42, 2009.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20594>. Acesso em: 19 mar. 2023.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

SUAIDEN, E. J. *Biblioteca pública brasileira: desempenho e perspectivas*. São Paulo: Lisa, 1980.

UNESCO. *Manifesto da Unesco sobre bibliotecas públicas*. Paris: Unesco, 1994.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO: O COLÉGIO CENECISTA RUY BARBOSA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE IGUATUENSE

GISLÂNIA MARTINS ALCANTARA
WESLEY PRADO GOIS

Introdução

A história ao longo dos anos sofre diversas mudanças, sejam elas físicas ou mudanças do pensamento do homem e sua relação com o mundo. De qualquer forma, sabe-se que a história diz respeito ao homem, e vice-versa. Ao longo do tempo, diante de vários acontecimentos que ocorriam na realidade, o homem foi buscando formas de registrar e materializar a sua experiência humana em diversos materiais, porém nem sempre foi possível ter registros físicos, como fotografias, documentos, diários, entre outros, tendo apenas a memória e a história oral como fontes primordiais na vida das pessoas para acessar o passado. Sendo assim, história e memória se inter cruzam na busca de voltar ao passado e seus fatos históricos.

Dessa forma, ao pensar sobre a educação e a escola, compreende-se que, como Instituições Sociais, carregam em si diversas mudanças, sejam elas na sua própria estruturação, que ocorre ao longo dos séculos, sejam na vida dos sujeitos que ali vivem. Dessa forma, o Patrimônio carrega consigo uma importância indescritível na vida das pessoas da sociedade, que nem sempre terão todas as suas vivências documentadas, mas estarão vivas na memória de cada um.

Diante disso, este capítulo se incumbe de pensar sobre uma Instituição Educacional importante para a memória do Centro-Sul cearense, a Escola da Companhia Nacional de Escolas Comunitárias (CNEC) Ruy Barbosa, na cidade de Iguatu, Ceará (CE), a qual surgiu por ser uma instituição com suas atividades encerradas e que atualmente se encontra com dilemas e movimentações fervorosas, gerando muita comoção pública. A referida instituição marcou uma geração de estudantes que fizeram parte dessa história.

Sendo assim, é importante salientar que, por não conseguir documentações oficiais para identificar a escola de uma maneira consistente, a pesquisa em campo, através de entrevistas semiestruturadas, foi primordial para tal contexto ser traçado. Desse modo, foram entrevistadas duas pessoas importantes no movimento de preservação do colégio. Assim, busca-se como objetivos compreender a história da escola a partir das memórias afetivas e pessoais dos entrevistados e a importância educacional da instituição para a sociedade iguatense.

Ela está dividida nas seguintes seções: “Introdução”, em que se apresentarão de maneira inicial a justificativa e os objetivos da pesquisa, posteriormente, no desenvolvimento, serão apresentados os seguintes pontos: conhecendo a cidade de Iguatu, onde se trará um resgate histórico e geográfico da cidade para situar o leitor, e depois encontra-se a busca da memória: a Escola Ruy Barbosa e suas histórias, em que elementos das falas dos entrevistados, conjuntamente com os referenciais teóricos, serão potencializadores nas nossas reflexões. Por último, as considerações finais e referências.

Conclui-se, portanto, que falar sobre patrimônio é entender que se fala de memória e de história; quando se volta o olhar para a escola, sem dúvidas, constata-se um espaço muito sensível, que deve ser preservado e cuidado, por ter em si uma responsabilidade muito grande em formar cidadãos críticos para a sociedade onde ela está inserida. Diante disso, percebe-se que, durante as análises realizadas, foram perceptíveis o respeito e o cuidado pelos entrevistados em falar sobre a Escola Ruy Barbosa e a sua importância para a memória

iguatuense. São compreensíveis a revolta da situação da escola atualmente e o desejo de as pessoas quererem mudar o seu destino.

Metodologia

O presente capítulo teve como referência a pesquisa bibliográfica, que se define como:

[...] levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32).

Utilizou também uma abordagem qualitativa, uma vez que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2001, p. 24), através da pesquisa de campo e do uso da entrevista semiestruturada, que aconteceu de forma gravada, contendo anonimato no uso das respostas dos entrevistados, que serão identificados como E1 e E2; a entrevista conteve um total de sete perguntas, sendo elas: 1 - Dados iniciais (nome, idade, formação e tempo de vivência na escola); 2 - De forma livre e espontânea, conte-nos como foi a sua experiência de vida na escola; 3 - Antes de você entrar na escola, como ela era? Em que ano isso aconteceu?; 4 - Durante sua estada, que mudanças e acontecimentos significativos aconteceram na instituição?; 5 - Durante sua jornada escolar, o que mais chamava a sua atenção ou o que você mais gostava de fazer lá?; 6 - Qual é a importância da escola para a sua cidade?; 7 - Como você se sente relacionado à atual situação em que se encontra a escola atualmente?

Os ladrilhos da memória: a Escola Ruy Barbosa e sua história na cidade de Iguatu-CE

Após serem apresentados a justificativa e o objetivo do trabalho, juntamente com a metodologia, os seguintes tópicos se destinam a trazer a localização geográfica e territorial da cidade de Iguatu, capital do Centro-Sul, como também a história e a contextualização do Colégio Ruy Barbosa.

A atual cidade está localizada na região Centro-Sul do Ceará e foi criada no ano de 1825 onde era um local habitado pelos índios Quixelô. Sua localidade fazia parte do distrito de Icó, contudo, no ano de 1831, a cidade foi reconhecida como distrito, chamado de Telha, tendo, assim, em 1851 sua retirada do distrito de Icó, tornando-se uma nova sede; tempos depois, no ano de 1883, o local teve seu nome alterado para Iguatu, com o significado indígena “água boa”. Durante essa época, o seu maior ponto econômico estava caracterizado pelas produções de algodão e também pela sua estrada ferroviária no ano de 1910, que interligava algumas cidades da região, o que acabou contribuindo para a expansão comercial e turística da cidade.

Atualmente a cidade é considerada o centro da região Centro-Sul do Ceará, dividida em oito distritos: Iguatu (sede), Barreiras, Barro Alto, Baú, Gadelha, José de Alencar, Riacho Vermelho e Suassurana, possuindo aproximadamente 103.633 pessoas, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021. Atualmente sua maior fonte econômica se caracteriza pela agricultura, empresas alimentícias, moveleiras e de calçados, que geram empregos para a sua população e também para as regiões vizinhas.

Seus maiores patrimônios culturais estão divididos em alguns contextos: como local religioso, encontram-se a Igreja Matriz de Senhora Santana e a Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, dentre outras; no Educacional, estão algumas escolas públicas, como a Escola Estadual de Educação Profissional Lucas Emanuel Lima

Pinheiro, como instituição profissionalizante, e a Escola de Ensino Médio Liceu, possuindo também as particulares, como SESC, Colégio Pólos e Colégio Modelo; como centros educacionais de nível superior, encontram-se a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Instituto Federal do Ceará (IFCE), entre outros; suas formas de transporte para a locomoção dos cidadãos para outras cidades são: o Terminal Rodoviário Senador Fernandes Távora e o Aeroporto Francisco Tomé da Frota; na área da saúde pública, tem o Hospital Regional e a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), tendo também seus centros particulares, como o Hospital São Vicente e o Hospital São Camilo, juntamente com algumas clínicas; como ponto turístico, estão suas áreas públicas, como as Praças Matriz, da Criança e Bandeira como principais; em seus patrimônios, estão a Lagoa da Bastiana, a Lagoa da Telha, o Açude Trussu, a Biblioteca Pública, o Museu da Imagem e do Som Alcântara Nogueira, o Teatro Pedro Lima Verde, entre outros.

Além dos seus pontos turísticos, também existem os eventos culturais da cidade, como a Festa da Padroeira Senhora Santana, a ExpoIguatu, as Festas Juninas, o Iguatu Festeiro, entre outros. Dentro de todos os contextos culturais e históricos da cidade, também há os filhos ilustres da cidade, como os músicos Eleazer de Carvalho, Humberto Teixeira e Evaldo Gouveia, alguns dos maiores músicos brasileiros.

O Colégio Cenecista Ruy Barbosa é uma instituição educativa localizada na rua Dona Luzia Moreira, 804, no bairro Veneza, na cidade de Iguatu. Classificada como uma instituição privada, pertencente à CNEC, órgão que regulamenta e assessora escolas mais acessíveis para a comunidade.

A CNEC, segundo o *site* da companhia, surgiu em 1943 em Pernambuco pelo acadêmico de Direito Felipe Tiago Gomes, que: “[...] implantou um modelo brasileiro de escolas no Brasil que envolvia a comunidade na construção da missão do projeto”. Assim, “De caráter filantrópico, a CNEC mantém seus valores pautados na formação de líderes capazes de mobilizar iniciativas pelo bem co-

mun”. Dessa forma, ao longo desses anos, ela atua atualmente em 18 estados e no Distrito Federal.

O Colégio Ruy Barbosa em Iguatu foi fundado no início dos anos 1960; segundo o *site* do *Jornal a Praça* (2019), “[...] foi pioneiro no ensino privado com mensalidades acessíveis, atendendo alunos de diversas cidades do interior do Ceará”. Sendo assim, desde o final de 2019, o órgão mantenedor CNEC emitiu um comunicado sobre o fechamento do colégio e o encerramento das suas atividades educacionais. Na mesma hora, houve uma grande mobilização formada por ex-alunos, ex-professores e lideranças locais para a memória do legado da instituição para a sociedade iguatuuense. Assim, o movimento “Somos todos Ruy Barbosa” começa a fervorar na sociedade civil como um todo. O intuito desse movimento é preservar o patrimônio da escola, com sua estrutura e mobiliário. Com o passar dos meses, porém, a situação da escola encontra-se ainda em dilemas e descasos pelo órgão mantenedor, fato este que, em janeiro de 2022, fez com que um vídeo tenha circulado e ganhado força sobre a escola, na rede social Facebook, com fotos e vídeos da situação do prédio atualmente.

Dessa forma, através de entrevistas com duas pessoas protagonistas do movimento, irá se buscar, a partir da memória de cada entrevistado, como era escola e a importância do legado desta instituição.

Ao ser perguntada sobre a sua experiência de vida na escola pelo entrevistado, E1 respondeu:

Olha, o Ruy Barbosa tem um significado enorme na minha formação, na minha vida, na minha história pessoal. Praticamente todas as minhas bases eu construí lá, foram construídas a partir da experiência, do aprendizado lá no Ruy Barbosa. Era sem dúvida uma escola incomparável, não dava para comparar com qualquer outra que a gente possa imaginar, porque era uma mistura de muito conteúdo, bons professores, boa metodologia e uma dinâmica de integração entre os alunos muito interessante, valorização de cultura, de arte, de movimento estudantil que eu também participei lá, teatro que eu também participei lá; amostras culturais que fazíamos na época [...]. Então, era muita coisa interessante, era

realmente um celeiro de incentivo à cultura, à ciência, ao estudo, à cidadania, né? Protagonismo social também. Tudo que eu faço hoje eu aprendi, construí as bases no Colégio Ruy Barbosa. Se não fosse o Ruy Barbosa, eu talvez não fosse e não fizesse o que eu faço hoje, né?

Além de ter sido ex-aluno do colégio, E1 foi por um tempo professor da instituição anos depois. Seu recorte como ex-aluno é assim exemplificado por ele: “[...] foi de 82 a 88, ou foi 89, 1989 [...]”. Já o entrevistado E2 assim se posicionou sobre esse período:

Assim, eu peguei a fase do Ruy Barbosa no auge do Ruy, que foi ali da virada do século XX para o século XXI, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, então eu identifico como uma das fases mais fantásticas da minha vida, tanto que, quando eu saí do Ruy, eu fui fazer História na URCA lá no Pimenta. Meu sonho era voltar e ser professora do Ruy; também fui aluna-atleta, então a minha experiência com o Ruy também não foi especificamente só de estudar. Fui aluna-atleta, então eu participava das competições, e isso também foi algo muito importante, que foi para mim uma experiência de formação de caráter: o esporte associado com a educação, então eu descrevo como uma experiência que eu só tenho lembranças bonitas e positivas. Claro que aconteceram coisas desagradáveis, é óbvio, mas, depois que vai construindo sua memória afetiva e sua história, os pontos positivos acabam ofuscando as experiências negativas.

Demonstra-se, assim, a importância dessa instituição na memória de cada ex-aluno, e esse é o papel de um patrimônio educacional, ela marca no sujeito experiências afetivas.

Perguntados sobre como era a escola antes de se vincularem à instituição e em que ano isso aconteceu, E1 respondeu:

Não, quando eu comecei, ainda criança, o colégio... o que temos de estrutura hoje ali era em torno de 30%, 40%. É como eu digo: foi tudo sendo ampliado ao longo do tempo, doação, doação do poder público, inclusive aquela área da frente [...] ali do colégio, que hoje é o polo esportivo, foi doação do poder público, o terreno [...], depois construído com todas essas campanhas às quais eu me refiro aqui.

Em seguida, E2 contemplou:

Na minha época, tinha em média 2.000 alunos; de infraestrutura era a melhor da região; nenhum colégio particular tinha a infraestrutura que o Ruy Barbosa tinha. Outra coisa importante também: o Ruy não era uma escola particular privada; era uma escola sem fins lucrativos, então o lucro dela tinha que voltar para ela mesma. A escola foi levantada pelos alunos, então, na época que estudei lá, o que se estava construindo era a vila olímpica e foi uma época que a gente trabalhou muito para a construção da vila olímpica. Então, essa questão de ser uma instituição sem fins lucrativos, que você diz assim: ‘Olha! Eu trabalhei e, de certa forma, contribuí para a construção física do prédio’, cria uma identidade e um sentimento de pertença muito grande com a instituição e você diz assim: ‘Eu fiz parte disso não apenas como estudante, mas eu ajudei a levantar a escola, de fato, literalmente.

Demonstra-se, assim, que a escola realmente era da comunidade de Iguatu; os laços fortes que cada ex-aluno criou com aquele espaço se tornam entendíveis por sua revolta de hoje.

Perguntados sobre quais acontecimentos ou mudanças significativas ocorreram na instituição, E1 respondeu:

O esporte era uma marca muito grande; havia dois grandes figurões do esporte no Iguatu, porque existiam olimpíadas, olimpíadas municipais aqui, organizadas, envolvendo todas as escolas da cidade, aí os grandes, digamos assim, o Brasil e a Argentina da Copa do Mundo, eram o Ruy Barbosa e a Escola Técnica, que hoje é o Instituto Federal, então eram os dois grandes. Quando tinha jogo com essas duas equipes, era como Brasil e Argentina, afora as outras escolas que também tinham, né? O Colégio São José, na época, Adauto Bezerra, Adahil Barreto, então existiam na cidade olimpíadas aqui envolvendo todas essas escolas, era uma coisa assim, e o Ruy Barbosa é destaque no vôlei, no futebol de salão, no futebol de campo, etc. Então, tinha todo esse lado aí e tinham também as gincanas culturais, que eram uma grande marca, envolvendo até outras escolas, aí íamos ali para a quadra Agenor Araújo. Ali ficava lotado para apresentações artísticas, musicais. Então, era um colégio que indiscutivelmente tinha uma característica que – pelo menos não me recordo – não percebi mais existir por aqui haver algo parecido.

Em seguida, E2 assim respondeu:

Eu acho que a grande diferença do Ruy Barbosa em relação às outras escolas do Iguatu, sejam elas públicas, privadas ou até confessionais, [...] é que o Ruy tinha uma Pedagogia Humanística; o doutor Edson era adepto do Humanismo Católico, então ele tinha uma visão de construção de Educação Integral, então, por exemplo, ele não tinha aquela visão de uma Educação Capitalista, voltada exclusivamente para a formação de mão de obra. Ele queria obviamente preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas que saíssem dali com uma construção de valores humanos. Como a escola expressava isso? Nessas atividades extras, de esporte, de música, de teatro, as quermesses do Ruy Barbosa abalavam o Iguatu. Os interclasses... a quadra tem capacidade para mil alunos, tinha a parte da arquibancada lotava ali, então ele tinha uma visão holística de Educação e, mesmo sendo muito católico, o doutor Edson foi a pessoa que abriu e ajudou, apesar de ser um educador extremamente conservador. Então, você tinha que mostrar a meia para entrar na sala de aula dentro da escola, então os meninos de meia preta e as meninas de meia branca, nessa perspectiva bem conservadora, mas, por exemplo, ele ajudou a diminuir o preconceito com a população negra no Iguatu, porque, quando o doutor Edson trouxe a capoeira, ela foi legalizada no Iguatu, então 'A capoeira não é mais coisa de nego vagabundo', mas agora ela é coisa de cidadão, porque está na escola de doutor Edson, então o maculelê, por exemplo, chegou a quase 50 anos. Ninguém nem sabia o que era isso, que era contribuição da cultura africana para o povo, então, muito embora ele fosse extremamente católico, ele tinha essa abertura, e isso ajudou a diminuir um pouco o preconceito. É um ser humano contraditório, extremamente católico, extremamente conservador, mas tinha essa abertura para a questão da cultura afro-brasileira, e eu acho que isso foi um ponto que me empacotou, porque, antes de entrar no Ruy Barbosa, eu não sabia nem o que era o maculelê, por exemplo, então tive essa experiência positiva. Acho que a coisa mais positiva que me empacotou foi essa formação Holística da Educação, e hoje nenhuma escola de Iguatu tem isso, e é uma coisa que me entristece, nenhuma escola privada, nenhuma escola confessional, infelizmente nenhuma escola pública tem essa perspectiva Holística de Educação que o doutor Edson tinha. Cada vez mais, a escola pública no Ceará,

apesar de ser excelente, está virando cada vez mais capitalista, escola profissional voltada para o mercado e tudo mais, então a crítica também que faço é a essa questão, então me entristece que a experiência que eu tive e que muitos iguatouenses tiveram de ter uma Educação Humanista de formação holística hoje nenhuma escola proporciona isso no Iguatu.

A partir dessas falas, consegue-se perceber como a escola se organizava na época do seu funcionamento, além disso, percebem-se as mudanças da escola enquanto papel formador do passado e do presente.

Perguntados sobre sua jornada escolar, o que mais gostavam de fazer na escola, E1 assim se posicionou:

Além de estudar muito, eu sempre gostei de estudar, era como eu disse: movimento estudantil, na época, era Centro Cívico, porque ainda era um pouquinho da ressaca da ditadura militar. Quando o golpe militar aconteceu em 1964, os grêmios estudantis foram extintos. Depois, os anos 1970 e 1980 foram... o movimento estudantil aconteceu através do Centro Cívico, que era o Grêmio Estudantil de hoje, né? [...] Então, eu participava do Centro Cívico, era da diretoria; lutávamos para voltar o Grêmio Estudantil, aí havia toda uma discussão política, no bom sentido, ideológica, debate, um debate muito interessante, se continuava Centro Cívico, se fazia Grêmio Estudantil, qual era a autonomia dos estudantes. Dessa militância eu participava ativamente dentro do Colégio Ruy Barbosa e tinha o teatro, que agora está fugindo o nome. Era um grupo teatral que existia na época e apresentava as obras literárias clássicas, *Lucíola*, *Iracema*, José de Alencar, Machado de Assis [...] esses autores clássicos. A gente lia as obras no colégio e fazia as apresentações teatrais com figurino, com tudo, né? Tinha a Semana Cultural e ficava lotado o auditório; os alunos se apresentavam dessa forma, então eu fazia isso [...] Gincana Cultural Nordestina, por exemplo [...] inclusive, nós chegamos a trazer, a minha turma trouxe um ano o Patativa do Assaré para se apresentar lá na noite cultural. Foi histórico esse momento também, nós fomos a Assaré encontrar o Patativa, convidá-lo [...]. E aí a gente valorizava essa cultura regional, local, então era isso que eu fazia, eu só não fazia esporte, que eu não tinha aptidão para isso [risos].

Já o entrevistado E2 disse:

Assim, na perspectiva do Ruy Barbosa, o esporte era de alto rendimento, então basicamente minha vida era estudar e jogar basquete. Então, a gente tinha um treinamento realmente puxado. Uma coisa que eu gostava também da escola foi que eu tive um maestro que foi de música aqui de Iguatu; ele foi professor de lá, então eu cheguei até a me envolver um pouco com a banda de música da escola, mas, como o esporte era algo visto como de alto rendimento, então você tinha que ter uma dedicação exclusiva, então eu basicamente era estudar e jogar basquete; minha vida no Ruy Barbosa se resumia nisso.

É possível observar nas falas que a escola ia além do padrão educacional. Era possível desempenhar atividades extracurriculares que tinham por intuito enriquecer o rendimento escolar, social, esportivo e cultural dos seus alunos.

Perguntados sobre a importância da Escola Cenecista para a cidade de Iguatu, E1 respondeu:

Sem dúvidas, forjou gerações o Ruy Barbosa. Hoje qualquer ex-aluno do Ruy Barbosa tem orgulho de ter estudado lá, de ter passado por ali, de ter aprendido muita coisa, por isso a indignação quando o colégio foi fechado, porque, na verdade, o colégio foi sangrando, é essa a informação que todo mundo sabe claramente, que a CNEC foi sangrando. Como é sangrando? Retirando recursos, pagava os professores e o lucro não ficava para investir na própria escola, entendeu? Foi deixando de um jeito que ela foi sangrando, ela foi sangrando a céu aberto [...], aí, como não havia investimento, como não havia qualificação, foi caindo, foi caindo. Também tem essa história da... não quero aqui culpar só a CNEC; tem também toda essa coisa midiática das escolas modernas, das... do estilo um pouco mais capitalista, mais de... e aí o Ruy Barbosa não conseguiu acompanhar, aí os pais foram também entrando na onda de retirar os alunos e colocar nas escolas famosas do momento, as escolas mais, eu não sei... acho que foi tudo isso, uma mistura. Até que chegou um nível realmente que não tinha mais a CNEC, tinha que fechar, porque não tinha aluno. Claro que faltou também uma abertura mais clara para a comunidade, um incentivo, reuniões, simpósios, quem sabe alguma coisa que envolvesse o resgate da história do Ruy Barbosa e o incentivo para que os pais matriculassem os alunos de volta; não houve isso; nada. Foram deixando e deixaram mesmo sangrar a céu aberto, até que chegou um nível de volume morto;

não tinha mais aluno que mantivesse uma sala sequer, aí, sim, foi preciso fechar, porque o interesse é fechar para poder vender o imóvel e faturar milhões com uma coisa que a CNEC não investiu naquele patrimônio. Não investiu, por isso a injustiça desse processo todo [...] quando ela sangrou o colégio o quanto pode [...] até chegar ao patamar que ela fechou para vender, e a gente sabe que ela fez isso com outras escolas; o próprio Júlia Jorge em Fortaleza e outras tantas escolas pelo Brasil afora. Suga tudo, depois pega o patrimônio e vende. É o que ela tenta fazer agora com o prédio do Ruy Barbosa, com o complexo [...]. Na época do fechamento, nós formamos comissões de ex-alunos e de professores e tentamos sensibilizar a sociedade para impedir que isso acontecesse, não sei se foi por causa disso que esfriaram a história da venda, ficou lá parada como que esperando a coisa tranquilizar ou porque não encontraram venda ou se é porque não regularizaram o problema do documento, não sei quais foram as razões, só sei que está lá o prédio parado, uma atitude irresponsável [...], porque era melhor passar aquele prédio para o poder público, para uma Associação de Professores, não sei, para um entidade que fizesse ela voltar a ter a função social e comunitária que tinha antes. Essa é uma questão de justiça. Como eu disse no começo, nós formamos várias comissões e tal, mas o pessoal foi esfriando, foi cuidando das suas coisas, das suas atividades, aí ficamos um grupo muito pequeno, muito pequeno. Como eu já tenho inúmeras atividades e tarefas [...], eu avaliei e disse: 'Não adianta eu ir sozinho com mais três ou quatro e tentar'. Deixa ver aí se aparece novamente. Eu estou disposto a encampar de novo as lutas e a ajudar, mas não sozinho ou com um pequeníssimo grupo. Teria que ser um grupo maior. [...] O Ruy Barbosa formou grandes líderes. Hoje existe gente pelo Brasil e pelo mundo afora exercendo cargos importantes e de liderança, de muita influência social, cultural e até política, todos forjados no Ruy Barbosa. Essa escola não merece o destino que ela teve, não merece. Foram muitos professores que passaram por ali, grandes professores, grandes e inesquecíveis professores, alunos, diretores e educadores que não podem ficar simplesmente na lata do lixo da história. Não! Não! Jamais! Jamais! Porque eles fizeram algo que nunca mais foi feito parecido com aquilo de tão bom.

O E2 assim se pronunciou:

O Ruy Barbosa, sem dúvida nenhuma, foi o maior formador de intelectuais do Centro-Sul. Por quê? Porque criou, antes de

existir o curso, a Fecli [Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu], exemplo, antes de existir o curso de Pedagogia, o Ruy abriu o normal, então as normalistas eram professoras, e também foi o primeiro científico, se eu não me engano, foi o primeiro científico do Iguatu que não fosse escola pública. Então, a partir dos anos 1980, ela começa a ter formação do professor; ela é uma escola e, ao mesmo tempo, forma os professores da região, porque o Ruy sempre recebeu muitos alunos da região. Por conta da fama rígida de doutor Edson, os pais mandavam; a imagem que se tinha era de quase um corretivo: 'Vou mandar o filho para lá porque o doutor Edson apruma'. Meu avô me mandou para o Ruy com essa perspectiva também: 'Vou mandar para o Ruy porque o doutor Edson apruma'. Então, isso atraía muita gente da região, por exemplo, pensionatos; uma coisa que eu descobri um tempo depois, pensionatos de estudantes foram criados no Iguatu por conta do Ruy Barbosa para receber estudantes da região. Um pensionato bem famoso, que hoje é o da Telha, foi um pensionato de estudantes. Eu entendo que o Ruy Barbosa, na minha opinião, ainda será por muito tempo, até a plena consolidação da URCA [Universidade Regional do Cariri], da Fecli, assim, quando eu digo plena consolidação aqui, por exemplo, quando chegarem aqui cursos de pós-graduação, mestrados, doutorados, eu estou falando nesse sentido, de uma plena consolidação dos departamentos que aqui existem até isso acontecer, o Ruy Barbosa vai ser ainda o maior formador de intelectuais do Centro-Sul, não só do Iguatu, mas do Centro-Sul cearense. Então, a importância é essa. Uma outra coisa também que eu acho importante no sentido que reforça o argumento desse sentimento de pertença.

A partir das duas falas dos entrevistados, é possível compreender o Colégio Ruy Barbosa como um local de disciplina e amparo para várias pessoas além do ensino básico, também sendo para a formação de professores, recebendo alunos de todas as regiões vizinhas, formando diferentes tipos de profissionais a partir dos seus métodos de ensino. Também é possível compreender o sentimento de pertença dos ex-alunos ao trazerem suas memórias e vivências que são adicionadas à tristeza ao relatarem sobre a atual situação da antiga escola e também sobre o suor de ex-alunos sendo invalidado perante o descaso ante o espaço físico da instituição.

Perguntado sobre seu sentimento relacionado à atual situação da escola e como encontra-se atualmente a instituição, E1 disse:

É de cortar o coração. É deplorável. O vídeo que foi divulgado, acho que foi esse ano, né? É triste demais. A gente até evita ver o vídeo para não ficar tão ruim por dentro, porque é uma mistura de indignação, de frustração, de decepção, de tristeza muito forte, muito forte. E não é só comigo, é com muita gente, haja vista a repercussão nas redes sociais daquele vídeo [...] é muito triste.

Já E2 assim se pronunciou:

Primeiro foi choque; segundo foi uma tristeza profunda quando eu entrei na quadra; a primeira coisa que eu vi foi a sala em que eu fiz o terceiro ano, mas aí, quando fui para a quadra em que eu fui atleta de basquete, em que eu ganhei dois títulos de basquete pelo Ruy Barbosa e vi a tabela no chão, ali me derrubou. Ali, quando eu vi, eu disse: ‘Tantas lembranças, de campeonatos, de alegrias, de treinos, de camaradagem e de atletas’, ali me derrubou, eu estava lá com os trabalhadores, eu não queria chorar com vergonha na frente deles. Eu saí logo porque eu ia explorar mais áreas, eu estava com vontade de subir na parte de cima, onde ficavam as oitavas séries, mas eu não suportei, eu nem tinha a intenção, eu nunca fiz um vídeo que viralizasse tanto, eu não tive intenção disso, eu apenas compartilhei no meu grupo de terceiro ano, que existe ‘terceirão’. Nós estamos organizando para ver se faz uma festa de vinte anos no ano que vem. Apenas compartilhei para mostrar como estava a situação aos meus colegas; quando passaram cinco minutos, depois eu estava recebendo o vídeo que eu mesma havia compartilhado, para vocês verem a importância que foi o Ruy Barbosa. Viralizou demais, e a revolta maior é que as pessoas sabem que aquele prédio é delas, no sentido que elas venderam balaio de São João, participaram de quermesses e de rifas, alunos, por exemplo, terminavam a aula, tiravam a camisa da farda e cavavam alicerce, que era a contribuição deles para levantar a escola; outros ali serviram de serventes de pedreiro, hoje obviamente isso é inimaginável, mas, na década de 1980, isso era possível. Então, as pessoas estão revoltadas, porque elas sabem que ali tem o suor de gerações de estudantes; a escola era privada, mas ela não era particular, no sentido que ela não dava lucro a alguém; ela era sem fins lucrativos; só voltava a ela mesma. Cria um sentimento de pertença e realmente de comunidade. O

que eu quero é que o Ruy Barbosa, na verdade, que se respeite a memória do Ruy, pelo menos isso.

Durante suas falas, é notório o sentimento de tristeza ao encontrarem sua antiga escola no atual estado, mostrando também a decepção e revolta de muitos alunos que passaram pela instituição, os quais nela se encontram para estabelecer atos militantes ao seu descaso e também encontrar meios para que o legado e memória da Escola Cenecista continuem por gerações como influência de uma escola humanista que oportuniza, além de contextos educacionais, o acesso a outras áreas, como esportiva, social, artística, entre outras.

Considerações finais

O texto possui o intuito de relatar e refletir sobre a importância do Centro Educacional Cenecista Ruy Barbosa em Iguatu mediante o uso de entrevistas de dois ex-alunos que puderam contar sua história vivenciada na escola e retratar, através de suas memórias, um sentimento de pertença, relatando também sua tristeza perante a atual situação da escola, que se encontra fechada e tem seu espaço físico em desuso. Além disso, pretende trazer a Escola Cenecista como um local histórico da cidade, reconhecendo-a como patrimônio da identidade iguatense, que será lembrado através de sua educação humanista e inclusiva.

É possível observar que o presente escrito pode apresentar um olhar histórico e afetivo do antigo colégio, assim se estabelecendo em sua memória como uma escola da comunidade que contribuiu para a aprendizagem educacional, profissional e social de muitos dos seus alunos, reconhecendo o seu legado, sua memória e história como sinônimos de educação além da sala de aula.

Referências

COMUNIDADE... *A Praça*, Iguatu, 26 out. 2019. Disponível em: www.jornalapraca.com.br/comunidade-lamenta-fim-das-atividades-do-ruy-barbosa/. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

IBGE. *Cidades e estados*: Iguatu – Ceará. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/iguatu.html>. Acesso em: 18 dez. 2022.

IGUATU. *Histórico da cidade*. Iguatu: Prefeitura Municipal de Iguatu, 2022. Disponível em: <https://iguatu.ce.gov.br/a-cidade>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS GOVERNADOR LUIZ GONZAGA FONSECA MOTA PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE CONQUISTAS E SUPERAÇÕES

**DANIELE VITÓRIA DA SILVA
JOSÉ LEANDRO CANDIDO DA SILVA
MARIA JESSICA UCHÔA FELISMINO**

Introdução

A história da educação no Brasil teve seu início concomitante ao processo de colonização, sendo essa originalmente fundada com o objetivo de catequizar e domesticar os povos originários. Adiante, a educação passou por inúmeras mudanças e alterações em sua estrutura e em seus objetivos, contudo ela sempre esteve atrelada ao favorecimento da estrutura social vigente, sendo essa um reflexo das organizações políticas e sociais de cada período histórico. Com a Educação de Jovens e Adultos não foi diferente, ela, em seu surgimento, seguiu boa parte da estruturação geral da educação, porém nem sempre foi considerada como uma modalidade educacional, não possuindo, as-

sim, uma estrutura e uma legislação próprias. Segundo Costa (1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil surgiu como uma alternativa à qualificação de mão de obra para atender às demandas do processo de industrialização. Sua principal função, portanto, era a de formar indivíduos autônomos e sem nenhum senso crítico, fazendo com que essa não ocorresse além da formação básica e inicial, voltada apenas para o grau instrucional. Durante muito tempo, a EJA foi negligenciada, sendo somente pautada em 1996 com o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, que reafirmava o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público, com sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (Brasil, 1996). É então nesse cenário que surgem os Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas).

Os Cejas são instituições que oferecem cursos de ensino fundamental e médio para jovens e adultos que por alguma razão não conseguiram concluir seus estudos. Essas instituições funcionam de modo semipresencial, ofertando tanto aulas regulares como por meio de materiais e estudos orientados de acordo com a disponibilidade do educando. Dessa forma, a EJA se apresenta como uma chance para aqueles que buscam uma oportunidade de concluir seus estudos e alcançar melhores condições sociais. É nesse sentido que o Ceja Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, na cidade de Iguatu, no estado do Ceará, surge e se coloca para aqueles que estão em busca de uma reestruturação na sua jornada acadêmica. O Ceja, em seu interior, desenvolve incansavelmente esforços para assegurar o direito à educação a todos os jovens e adultos da região Centro-Sul que não tiveram acesso ou continuidade de concluir os anos fundamental e médio, possuindo uma estrutura flexível, que permite aos educandos realizarem suas matrículas em qualquer período do ano letivo, além de possuir uma organização semipresencial, o que facilita o acesso desses jovens e adultos a continuarem e organizarem seus estudos conforme a sua disponibilidade. Assim, o Ceja busca não só

apenas formar esses cidadãos academicamente, mas cumprir o papel de uma instituição formadora em seus diversos aspectos educacionais, sociais e éticos, demonstrando a cada um que, apesar do preconceito ainda existente quanto a essa modalidade de ensino, nunca é tarde e impossível conquistar aquilo a que se propõe.

O Ceja Governador Luiz Gonzaga Fonseca Mota

O Ceja Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, em Iguatu, foi fundado em 25 de janeiro de 1984, tendo sido criado por ato do governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota, sob o Decreto nº 16.653, de 7 de agosto de 1984. Destina-se a ofertar a modalidade de ensino EJA àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria, segundo a LDBEN nº 9.394/1996 nos seus artigos 37 e 38 e respectivos parágrafos.

O público-alvo dessa instituição apresenta características como: autoimagem negativa, defasagem no nível de escolaridade, baixa renda, incluindo a renda familiar, nível elevado de desemprego e preponderância de alunos egressos da escola pública. Nota-se também a inserção de uma clientela no Ceja com renda familiar mais elevada, alunos oriundos da rede particular de ensino, com redução da faixa etária. Os economicamente ativos são trabalhadores do comércio, profissionais autônomos, empregadas domésticas e donas dos lares. São pessoas que vivem no mundo do trabalho formal e informal, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir das experiências vividas na realidade cultural em que estão inseridos, bem como alunos que cumprem medidas socioeducativas.

O Ceja Iguatu representa, para a maioria de seus estudantes, a esperança de manter ou conseguir seus empregos, melhorar suas condições de vida e concluir seus estudos. A maioria deles apresenta um enorme sentimento de culpa por ter abandonado os estudos,

fazendo-se necessária uma ação educativa sistemática para a elevação de sua autoestima.

Durante toda a sua trajetória, vários projetos foram implantados no Ceja, como: Logos, Habilitação de Professores Leigos (HPL) e Agora Eu Sei, voltados para a formação inicial de professores, na modalidade normal; Educação Especial para Surdos; Educação Carcerária (parceria entre Secretaria da Educação e Secretaria da Justiça); e Programa de Atendimento à Pessoa Idosa (Papi).

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois considera que “[...] as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa” (Patias; Hohendorff, 2019, p. 2). As percepções apuradas neste trabalho foram coletadas a partir dos depoimentos de três docentes e três estudantes do Ceja Governador Luiz Gonzaga da Fonseca de Iguatu no ano de 2024.

Essas percepções retratam a vivência e a subjetividade que a dada modalidade oferece, portanto indagou-se sobre as dificuldades e sentimentos e sobre o que levou os estudantes a procurarem o Ceja. Para isso, foram realizadas entrevistas individuais, para melhor compreender as lápides que constituem o Ceja, contemplando os docentes e os próprios alunos, os quais são protagonistas nesse processo de ensino-aprendizagem, acolhendo suas concepções através desse momento de escuta de suas vivências até sua chegada à instituição. Através das respostas, foi possível compreender as percepções dessas duas perspectivas primordiais.

Ao desenvolver a metodologia de pesquisa, foi assegurado o anonimato quanto à identidade dos envolvidos na pesquisa. Além do questionário, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos científicos encontrados na plataforma de dados Google Acadêmico e uma revisão de literatura com a utilização de arquivos documentais,

como o Projeto Político-Pedagógico da instituição Governador Luiz Gonzaga Fonseca Mota.

Os caminhos da pesquisa

O desenvolvimento do trabalho promove o reconhecimento das contribuições da EJA quanto à sua ação por meio do fomento à sua participação ativa, do estímulo ao desenvolvimento de habilidades e de interações sociais e afetivas desenvolvidas durante a sua realização. O trabalho interveio de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, buscando mais a fundo as “[...] potencialidades de uma pessoa (ou de um grupo de pessoas) em busca de fortalecimento de aspectos saudáveis” (Estanislao; Bressan, 2014, p. 41). Logo, integrou o reforço de práticas críticas e reflexivas mediante o desenvolvimento de uma pesquisa, buscando saber dos próprios estudantes como se davam seus estudos e seus momentos dentro do ambiente escolar. Com o emprego da observação flutuante (Kastrup, 2007), em que não se buscou selecionar informações, mas captar o todo presente no ambiente das turmas a partir de um olhar crítico-reflexivo, dando importância para as subjetividades dos alunos envolvidos, conseguimos coletar as problemáticas que mais lhes afetaram e/ou o que os levou a essa modalidade educacional, buscando saber o bem-estar dos educandos e a qualidade do ensino e da aprendizagem das turmas.

Para isso, produzimos um roteiro de visita no qual se tinha a presença de um questionário com perguntas direcionadas para a gestão, os professores e os alunos, sendo elas: Gestão: 1. Qual o seu cargo, sua formação e o tempo de atuação nessa função? 2. Quantas turmas funcionam atualmente? 3. Quantos professores? 4. Qual o perfil dos alunos? 5. Qual o maior desafio enfrentado pela gestão? 6. O que o Ceja representa para você hoje? Professores: 1. Formação e tempo de atuação como professor de EJA? 2. Qual o perfil dos alunos? 3. Quais os maiores desafios enfrentados em

sala de aula? 4. O que o Ceja representa para você hoje? Alunos: 1. Idade, grau de instrução? 2. Por que não conseguiu concluir os estudos? 3. O que lhe levou a procurar o Ceja? 4. O que o Ceja representa para você hoje? Por meio dessas perguntas, foi possível se conectar mais com os alunos e professores e entrar mais no cotidiano da instituição, ocorrendo uma troca de saberes e experiências mais significativas. A socialização foi trabalhada no cotidiano escolar, como era a rotina, nas aulas e relações entre pares. As perguntas realizadas para os professores e alunos propuseram o desenvolvimento da escuta paciente (Freire, 1996), trazendo a importância de se saber ouvir e ser ouvido para a concretização do diálogo construtivo e coerente no decorrer do momento em que estávamos realizando as perguntas, sempre com o cuidado para não invadirmos o espaço deles.

Pudemos perceber que a resposta mais frequente entre eles era a de estar na escola para justamente poder conseguir um futuro melhor, um trabalho melhor. Os discentes também relataram que os professores eram bem dinâmicos, ajudavam e eram bem pacientes em relação aos conteúdos e às possíveis dificuldades. Na perspectiva da aprendizagem socioemocional, percebemos que proporcionou aos educandos o desenvolvimento de competências como a consciência social, que envolve saber respeitar, reconhecer e aceitar os pensamentos e os sentimentos do outro; a habilidade de relacionamento, que se refere à formação de relacionamentos saudáveis pautados na cooperação e no compromisso com o outro; saber lidar com futuros conflitos, fornecer ajuda e saber solicitar ajuda; e o autocontrole, que está ligado ao autogerenciamento de emoções e comportamentos (Estanislau; Bressan, 2014).

Na perspectiva do professor, uma das maiores dificuldades entre eles é a de compreender as limitações dos alunos, as dificuldades, por muitas vezes, de ter que alfabetizá-los, bem como a questão financeira da escola. Levando isso em consideração, debruçamo-nos sobre a pedagogia *freireana* (1996), que enfatiza a importância do ensino no combate de qualquer forma de preconceito e discrimina-

ção, pois são práticas aversivas à identidade humana, as quais ferem a dignidade do ser e seus direitos inalienáveis.

Assim, empregamos ações que fomentam o gerenciamento do clima organizacional do espaço escolar, a valorização e o fortalecimento das relações interpessoais, o desenvolvimento do senso de respeito, o reconhecimento das capacidades e singularidades dos colegas, bem como práticas. Com isso, salientamos que as atividades mediadas pelo professor devem almejar o enriquecimento de experiências educacionais, a mudança de comportamento e o bem-estar mental.

Resultados e discussão

Analisar e discutir as respostas obtidas constitui um movimento reflexivo sobre as visões e compreensões da modalidade de EJA, percebendo como funciona o ensino promovido. Os professores, através da entrevista, relataram que seus maiores desafios enfrentados em sala de aula eram: “Dar todas as disciplinas de uma área”, pois isso demandava estudos constantes acerca de todas as disciplinas ministradas; lecionar para “alunos especiais”, pois necessitavam “compreender o aluno”; “elaborar recursos”, pois a instituição não tinha recursos necessários e apropriados: “A EJA tem banco de dados para AEE [atendimento educacional especializado], mas há ausência de recursos táteis”, o que compromete a aprendizagem desses anos. Além disso, os professores também colocam que não é fácil “[...] fazer com que os alunos concluam, não desistam”, pois essa questão não depende exclusivamente do professor, dado que, em boa parte dos casos, os alunos que trabalham e estudam não conseguem dar conta de tanta demanda, tendo em vista sua vida cotidiana; também existe muito preconceito na sociedade em relação à modalidade em questão, o que os desestimula a continuar os estudos.

Apesar das dificuldades citadas, esses docentes colocam que o Ceja consiste em um espaço “[...] que é desenhado e planejado para

a aprendizagem do aluno”, fazendo-se “imprescindível” para a sociedade, o qual promove o “resgate” e “inclusão” dessas pessoas que não puderam concluir a educação básica. Acentuam que ser professor no Ceja é “[...] uma excelente experiência”, pois notam uma verdadeira “[...] valorização do professor por parte dos alunos”. Quanto aos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, procuram o Ceja a fim de ter a possibilidade de “[...] buscar oportunidades”, “[...] representa uma chance para concluir os estudos”, de forma que não sejam sobrecarregados, pois “[...] os professores oferecem uma assistência diferenciada”, percebem o Ceja como uma chance de “recomeço”, oportunidade significativa para mudar de “vida”.

A EJA tem um papel transformador na vida de muitas pessoas. Para muitos, retornar aos estudos é uma oportunidade de resgatar sonhos e abrir novas portas. A EJA não apenas fornece habilidades acadêmicas, mas também empodera os alunos, promovendo a autoestima e a autoconfiança. Quando os adultos têm acesso à educação, eles se tornam mais capacitados a enfrentarem desafios do dia a dia, como melhorar sua situação profissional e ampliar suas perspectivas de vida. Além disso, a EJA também promove a inclusão social, permitindo que esses indivíduos se sintam parte ativa da sociedade. A troca de experiências entre alunos, que muitas vezes têm histórias de vida ricas e variadas, enriquece o ambiente de aprendizado. Essa diversidade contribui para uma formação mais completa, na qual cada um aprende não só com os conteúdos, mas também com a vivência do outro.

Considerações finais

No decorrer dos estudos, foi possível compreender que a EJA inicialmente foi criada com objetivos políticos e econômicos, a qual, com o seu transcurso, foi sendo modificada e reconfigurada para educar o sujeito em consonância com a sua identidade, saberes, cultura e valores próprios, adaptando o modelo do ensino regular já

existente. Nesse mesmo sentido, os Cejas representam para aqueles que o frequentam a esperança de melhorar as suas condições de vida por meio dos estudos, sendo um espaço de construção, transformação e legitimação do ser em sua totalidade.

Apesar de representar tanta significância, o Ceja ainda enfrenta inúmeros desafios que, em sua grande maioria, estão associados tanto a questões político-administrativas relacionadas ao seu financiamento, disponibilidade de recursos e formação continuada dos professores como relacionadas aos próprios alunos, apresentando uma grande taxa de abandono e preconceito, que infelizmente ainda está bastante atrelada a essa modalidade educacional. Esse abandono, em sua grande maioria, pode ser associado a esse preconceito como também a questões de cunho pessoal ligadas a problemas familiares ou profissionais, como a indisponibilidade devido ao trabalho e até mesmo a falta de estímulo de alguns alunos em terminar seus estudos.

Com isso, conclui-se que, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, o Ceja possui uma grande significância para aqueles que estão inseridos em seu contexto educacional e que os profissionais que compõem esse local devem sempre estar buscando adaptar e remodelar as suas estratégias didáticas de modo a estimular que esses estudantes consigam alcançar a busca pelo conhecimento de modo crítico e consciente, quebrando os estigmas ainda associados a essa modalidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 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.

COSTA, C. M. *A educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra: a experiência do curso de magistério*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

ESTANISLAU, M. G.; BRESSAN, R. A. (org.). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERREIRA, F. F.; CUNHA, N. B. Desafios e evolução da EJA no Brasil. *Revista Uningá*, Maringá, v. 40, n. 1, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IGUATU. *Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota*. Iguatu, 2023.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 15-22, 2007.

LEITE, S. F. *O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Curitiba: CRV, 2013.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 24, p. 1-14, 2019.

A ESCOLA DE MÚSICA POPULAR HUMBERTO TEIXEIRA: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA NA CIDADE DE IGUATU-CE

ANA BEATRIZ LIMA DOS SANTOS

Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE),
campus da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).
E-mail: anabeatriz.santos@aluno.uece.br

RAIANE RODRIGUES DE ALMEIDA

Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE),
campus da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).
E-mail: raiane.almeida@aluno.uece.br

SARA ELANE FERNANDES DE SOUZA

Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE),
campus da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).
E-mail: sara.elane@aluno.uece.br

Introdução

A memória enquanto uma faculdade do ser humano de evocar as lembranças do passado constitui a capacidade de retenção das experiências vividas como uma possibilidade de imortalizar, de forma ressignificada, o que lhe foi mais marcante como um *continuum* do próprio viver (Araújo, 2010, p. 122).

Um som evocado pelas ruas da cidade de Iguatu, no sertão do Centro-Sul do Ceará (CE), assim escutamos desde pequenos/as essas

melodias entre os barulhos dos gritos, das falas, das feiras e das praças, e foi assim que a Escola de Música Popular Humberto Teixeira nasceu para nós. Crescemos aprendendo com os mais velhos a importância de Humberto Teixeira para a nossa cidade; com o tempo, outras músicas, outros tons, outras culturas musicais se misturaram nesse imaginário do Centro-Sul. Assim, o presente trabalho aborda a História e Memória da Escola de Música Popular Humberto Teixeira, de Iguatu-CE, sendo um espaço que promove a cultura musical a todos os iguatenses.

A Escola de Música Popular tem por finalidade a formação de músicos e o resgate em memória do talentoso músico igatuense Humberto Teixeira, tendo como objetivo principal espalhar a cultura em toda a cidade e região. O motivo do tema escolhido se deu pelo interesse ao conhecimento cultural igatuense e à história do surgimento da Escola de Música e pelo fato de essa instituição levar o nome de Humberto Teixeira.

O desenvolvimento do presente estudo tem como objetivo a compreensão entre as relações do município de Iguatu-CE e a história de Humberto Teixeira. De acordo com isso, destacamos alguns tópicos:

- Conhecer a história da Escola de Música Popular Humberto Teixeira, de Iguatu-CE;
- Mostrar que a cultura está presente no nosso cotidiano;
- Perceber a música e sua inserção na cultura humana.

A partir dessas considerações, o trabalho será organizado em três partes principais. A primeira apresenta a história da cidade de Iguatu-CE; a segunda exhibe a história e memória de Humberto Teixeira; e a terceira expõe a história da Escola de Música Popular Humberto Teixeira.

Humberto Teixeira e sua memória na cidade de Iguatu-CE

Chamou-se primitivamente Telha, nome proveniente de sua grande produção de cerâmica, tendo como foco principal o realdeamento de parte dos índios Quixelô. Em 20 de outubro de 1833, Telha teve seu topônimo mudado para Iguatu, que se relaciona com um termo indígena que significa “água boa” ou “rio bom” (ig ou i = água; catu = bom, boa), que deriva da maior lagoa do estado.

O município de Iguatu-CE localiza-se no Centro-Sul do estado do Ceará e é banhado por um dos principais rios do estado, o rio Jaguaribe. Nesta cidade, a ponte metálica feita pelos ingleses para atravessar o rio Jaguaribe é considerada um marco de engenharia para a época.

Iguatu-CE destacou-se ao longo da história do Ceará como importante centro produtor de algodão, mas o grande impulso econômico que trouxe o progresso para a região se deu com a expansão da estrada de ferro de Baturité-CE à cidade do Crato-CE. Sobre a economia, podemos citar vários tipos de atividades econômicas, como pecuária, agricultura, comércio e outras.

A cidade Iguatu-CE também é terra natal de um dos maiores músicos e compositores do Brasil, Humberto Teixeira, o “Doutor do Baião”. O cearense Humberto Cavalcanti de Albuquerque Teixeira nasceu em Iguatu-CE no dia 5 de janeiro de 1915, filho de João Euclides Teixeira e Lucíola Cavalcanti de Albuquerque Teixeira.

Na cidade, começou sua carreira artística estudando flauta com o seu tio Lafaiete Teixeira, o flautista da terra; depois estudou bandolim. O poeta Humberto Teixeira foi um dos grandes parceiros de Luiz Gonzaga. Juntos, revigoraram os ritmos populares nordestinos, inseridos no cenário nacional através do maior clássico da música brasileira, “Asa Branca”, em 1947.

De acordo com Vieira (2012, p. 44):

Em Asa Branca, Gonzaga canta e apresenta para o público brasileiro, de uma só vez, o São João nordestino, a plantação, o trabalho, a seca, a migração e a esperança do povo sertanejo. Todos esses temas compõem a letra do Doutor do Baião. Em certa

medida, ela dá o tom do que viria pela frente e seria característico da obra do sanfoneiro.

A música “Asa Branca”, considerada o hino do Nordeste, retrata a seca e a luta do povo nordestino. Com a parceria de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, Teixeira ficou conhecido nacionalmente como o “Doutor do Baião”, pelo fato de se formar em Direito e advogar, atuando como defensor do direito autoral no cenário da música brasileira.

O poeta cearense Humberto Teixeira defendia em um de seus depoimentos:

[...] nem eu nem Luiz inventamos o baião, o baião é, bem, [...] alguns não sabem disso, né, Luiz? Mas o baião é velho como o sertão que deu berço a ele, tem três, quatro séculos de existência. O que eu fiz com Luiz foi urbanizar, cidadinar, estilizar, dar características sulinas àquelas coisas e àquele ritmo da viola sertaneja (O homem..., 2014).

Humberto Teixeira fala da origem do baião e do ritmo da viola sertaneja. Segundo o seu comentário, o ritmo do baião já existia; ele juntamente com o seu parceiro Luiz transformaram o baião em um gênero da música popular brasileira. O parceiro de Luiz Gonzaga relata as origens de suas influências do baião:

Eu nasci e cresci ouvindo música, a música da minha terra, e na minha terra a música era baião. Aliás, em todo o Polígono da Seca, o chamado Polígono da Seca, na confluência dos estados do Ceará, Paraíba, Piauí e Pernambuco, lá só se tocava baião [...], eu via os cegos pedindo esmolas [...], as bandinhas de feira, nas procissões, eu ouvi baião em toda hora [...]. Eu nasci em Iguatu, eu, desde criança eu conhecia o baião (O homem..., 2014).

O baião, gênero de música produzida pelo povo do Nordeste, tornou-se nacional e internacionalmente conhecido e valorizado. Na trajetória musical, vale ressaltar que o compositor Humberto Teixeira teve outros parceiros e também fez muito sucesso sozinho. Desse modo, o “Doutor do Baião”, como era conhecido Humberto Teixei-

ra, faleceu no dia 3 de outubro de 1979, de infarto do miocárdio, em São Conrado, no Rio de Janeiro.

A Escola de Música Humberto Teixeira

A instituição recebeu o nome de Escola de Música Popular Humberto Teixeira em homenagem ao filho ilustre Humberto Teixeira, que nasceu no município. Foi fundada em 18 de dezembro de 2009 e iniciou suas atividades no mês de março de 2010.

A instituição desenvolve o ensino de música popular destinado a alunos de diferentes faixas etárias a partir de 7 anos de idade, ofertando aulas de educação musical nos seguintes instrumentos: percussão, bateria, canto coral, sanfona, contrabaixo, flauta, guitarra, teclado e violão, além das aulas da Banda de Música Municipal Manoel Ferreira Lima.

A Escola de Música oferta o ensino de música em três níveis: iniciante, intermediário e avançado, nos períodos da manhã, tarde e noite. Dessa forma, o espaço proporciona o acesso à educação musical através de aulas teóricas e práticas.

Considerações finais

Por fim, o trabalho descreve aspectos relacionados à memória, história e valores da cidade de Iguatu-CE, desde a sua formação até os dias atuais, destacando seus valores culturais dados a partir dos filhos da terra, resgatando um universo musical e artístico jamais esquecido e levado a todo o Nordeste brasileiro.

Referências

ARAÚJO, M. G. *Trajetória de formação e profissionalização de professoras leigas do município de Itapiúna/CE*. 2010. Dissertação (Mes-

trado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

O HOMEM que engarrafava nuvens. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (107 min). Publicado pelo canal Caio Nunes da Cruz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OLLcf8UTnPo>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VIEIRA, N. S. *Trabalho e vida cotidiana do sertão nordestino na obra de Luiz Gonzaga*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

A ESCOLA DE ECONOMIA DOMÉSTICA DO MUNICÍPIO DE IGUATU-CE: UMA VIAGEM HISTÓRICA A PARTIR DAS MISSÕES EDUCACIONAIS DE 1958

FRANCISCO HÉRCULES DE SOUZA BATISTA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).
E-mail: francisco.hercules@aluno.uece.br

MARIA YASMIM ROCHA MARTINS

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).
E-mail: yasmim.martins@aluno.uece.br

RAIMUNDA LOURDES TEIXEIRA NETA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).
E-mail: raimunda.lourdes@aluno.uece.br

Introdução

O presente trabalho visa a trazer uma breve análise histórico-crítica e documental a respeito das missões rurais educacionais do ano de 1950 que buscavam colaborar para a alfabetização de jovens e adultos de diversas partes do país, em específico na região do Nordeste, a qual se destacou pelo elevado índice de pessoas analfabetas, como ocorrera em 1962 na cidade de Iguatu, no Ceará (CE), através

do Colégio de Economia Doméstica Rural Elza Barreto. Tais missões surgiram como formações e cursos que visavam a ensinar os indivíduos sobre conteúdos relativos às suas áreas de atuação no campo de modo a colaborar para o seu desenvolvimento educacional e econômico, capacitando seringueiros, agricultores, donas de casa e artesãos, em sua maioria analfabetos, que tinham o desejo de aprender e desenvolver uma função na sociedade. Esses sujeitos tinham, através dos cursos, a possibilidade de aprender tais funções e ascender socialmente, dos quais muitos saíram para o mercado de trabalho e aprenderam a ler e a escrever, desenvolvendo-se em outras áreas.

Nessa perspectiva, diminuía-se, assim, o analfabetismo, o desemprego nas regiões com mais escassez de recursos e desenvolvimento e os grupos marginalizados, como as mulheres, negros e pessoas de baixa renda. Tivemos exemplos ocorridos também no Centro-Oeste do país, como no município de Itaperuna (Minas Gerais), a qual iniciou as missões em 1950.

Este trabalho também objetiva entender esse percurso histórico-social, como se deu, suas características e avanços que permeiam a sociedade e o sistema educacional até os dias atuais, oriundos das missões do século passado. As contribuições para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a década de 1990 e início dos anos 2000.

O percurso das missões educacionais de 1950 e sua influência na Escola de Economia Doméstica do município de Iguatu-CE

As missões educacionais de 1950, inspiradas no entusiasmo pela educação da década de 20, que viam na educação uma forma de mudar a sociedade, como ressalta Zapparoli (2005), difundiram-se através do Congresso Interamericano de Educação de 1949, ocorrido no Brasil, junto com os demais países da América Central e do Sul, como Jamaica, México e Venezuela, que, assim como o Brasil,

eram países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento que tinham um total de 70 milhões de analfabetos juntando os dois continentes, e esse número estava ligado a todas as mazelas sociais que os continentes enfrentavam, como o desemprego, a miséria, as calamidades sanitárias, dispendo de um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média mundial. Fundaram-se num alinhamento dos Ministérios da Agricultura e da Educação, que buscavam desenvolver um sistema de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram a alfabetização na idade certa, buscando prepará-los para serem seres “pensantes”, de consciência crítica limitada para exercer tal função, ajudando no desenvolvimento da nação através da força de trabalho, desenvolvida mediante o conhecimento, tendo um certo poder de transformação e combate contra mazelas sociais e desigualdades.

A primeira missão ocorrida e a mais conhecida é a de Itape-
runa, em Minas Gerais, ocorrida em 1950, escolhida por questões geográficas e econômicas, pelos números de analfabetos e por uma ausência de transformações político-sociais. Viu-se nesse município um local ideal para implantar a experiência. Um local que havia carência de um programa de saúde comunitária diante do caos de doenças, como coqueluche, leptospirose e verminoses, implantando um sistema de cooperação entre saúde e educação para conscientizar sobre a importância da higiene para o combate de doenças, além da instalação de sanitários e da disseminação de uma cultura de limpeza e higiene como base de uma sociedade saudável (Paiva, 1987), via a cooperação entre saúde, educação e agricultura desenvolvida pelas missões como uma forma de tirar grande parte do país de uma estrutura de miséria, doença e analfabetismo.

Através dessas missões, os grupos minoritários ou excluídos da sociedade brasileira foram inseridos em um contexto social e puderam ter um primeiro acesso à educação e ao conhecimento crítico-social posteriormente através do estudo. O país e o mundo passavam por transformações significativas após a Segunda Guerra Mundial e viviam o processo de industrialização, a famosa era tecnicista, em que modelos educacionais eram introduzidos ao nosso meio.

Esses modelos estavam presentes na Europa e em partes da América, onde a organização educacional era inspirada no modelo fabril, norteando a finalidade de tais ações, disseminando-se no Brasil por volta da década de 1940, junto ao período de industrialização, e promovendo mudanças também na área da educação, que passara a ser vista não só como algo exclusivo da elite, mas como um aliado do processo capitalista, visando a elevar a mão de obra e consequentemente o Produto Interno Bruto (PIB) do país. Com essas mudanças, alinhadas ao governo Vargas, que instituiu mudanças econômicas e sociais significativas, e com o Congresso Interamericano de Educação de 1949, instituíam-se as missões educacionais em 1950, tendo como objetivo modificar as realidades sociais encontradas, como o desemprego e o analfabetismo, diminuindo as desigualdades e inserindo grupos minoritários ou excluídos geralmente formados por mulheres, negros, camponeses, agricultores, artesãos, conhecidos no período histórico feudal como proletários.

Essas pessoas, geralmente analfabetas, recebiam o ensino das letras e dos números e uma formação técnica para desenvolverem determinadas funções. Para Freire (1981), o analfabeto na década de 1940 não dominava técnicas de leitura e escrita e era associado a espaços como roça, campo, zona rural, “subnutrição” e “pouca inteligência”, além de “pestes e doenças”. Os cursos oferecidos eram enfermagem, artesanato com couro e madeira, agricultura e pecuária, entre outros. Essa capacitação visava a muito mais que ensinar um determinado grupo, mas capacitá-los para atuarem na sociedade e assim diminuir as taxas de analfabetismo e desemprego, diminuindo os custos e responsabilidades do Estado para com eles. Esses indivíduos passavam a gerar lucro através do seu trabalho, em grande parte oriundo da manufatura. Organizadas pelos Ministérios da Agricultura e Educação em conjunto, foram escolhidas cidades com condições favoráveis e específicas para sediar tais missões, com características geográficas, instáveis economicamente, pelo número de analfabetismo e desemprego, para assim proporcionar mudanças em suas concepções, tendo as regiões Norte e Nordeste como as mais

complementadas pelo projeto. No entanto, o papel da mulher, ao ser inserida nos referidos cursos, ainda se voltava à capacitação para a atuação doméstica, como dona de casa ou em cursos voltados à enfermagem, diferenciando-se da formação oferecida para os homens para adentrar no mercado de trabalho. Vivíamos em um país que ainda respirava ares coronelistas, não distante da era do café; somente décadas depois, a mulher pôde brigar por um espaço na sociedade com equidade, tendo seus direitos e espaços respeitados.

[...] meninas, moças e senhoras, divididas em grupos de acordo com a idade, desenvolvimento, poder de assimilação e interesse. Às meninas foram ministradas aulas de trabalho úteis, confecção de peças para o uso próprio, trabalhos de lã, etc.; às moças foi dado um curso teórico prático de corte e costuras, e demais problemas relacionados com o lar (Brasil, 1952, p. 8).

Seguindo esse exemplo das missões rurais, no ano de 1962, no município de Iguatu-CE, foi criado pelo Ministério de Agricultura o Colégio de Economia Doméstica Rural Elza Barreto, o qual oferecia curso que tinha como função capacitar a população que morava no campo para que pudesse ter um melhor padrão de vida. Cursos voltados para bordados, costuras, crochês eram alguns dos quais a população rural poderia cursar. Essa escola teve grande importância para o desenvolvimento social da população rural e contribuiu para que muitas das mulheres pudessem ter uma renda para ajudar nos custos da casa. A instituição colaborou para que, um tempo depois, o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) fosse implementado no município, inclusive no mesmo prédio onde funcionava o colégio.

O declínio das missões e as consequências educacionais

Deu-se o declínio das missões ao alto custo estatal, em que era investido mensalmente. As mudanças econômicas e políticas ocorridas durante o período de ditadura militar (1964-1985) re-

sultaram em mudanças drásticas nos investimentos em todas as áreas, incluindo a educação. A introdução dos pensamentos neoliberais diminuiu investimentos estatais, colocando a responsabilidade de gastos em setores sociais e educacionais também no setor privado. O déficit docente e a fraca capacitação profissional na época contribuíram para o seu declínio; as questões político-sociais da época e as mudanças ocorridas mais à frente no sistema educacional descaracterizaram a continuidade dessas missões, mas os resultados obtidos ficaram até hoje na história da educação e do assistencialismo brasileiro.

Outrora outros eventos educacionais “semelhantes” vieram a sucedê-las, como a experiência de Angicos, de Paulo Freire, entre outras, até a Constituição Federal de 1988, que fomentou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a instituição da Educação de Jovens e Adultos como disciplina. Foi uma trajetória de mais de meio século para que se desenhasse em um considerável decaimento nos números de analfabetos, principalmente em regiões como o Nordeste, que detinha o maior número. Algumas questões políticas e o desenvolvimento econômico e social tiveram sua grande parcela de contribuição para esse decréscimo nas taxas de analfabetismo, bem como os investimentos na educação como um todo, em lugares e para públicos que antes não tinham acesso à educação, como aldeias/povos originários e pessoas acima dos 40 anos. Hoje há um número considerável de pessoas acima dessa faixa etária concluindo os estudos em EJA espalhadas pelo Brasil, em forma de regime híbrido ou presencial, tendo esse aumento também no ensino superior de pessoas com mais 50 anos ingressando em diversos cursos.

Considerações finais

Diante do referido estudo, conseguimos compreender sobre as missões desde o seu desenvolvimento até a sua aplicação em Ita-

peruna-MG, até sua influência na realidade educacional de outras localidades, como foi o caso do município de Iguatu-CE.

Conseguimos compreender como a educação é essencial para colaborar para o desenvolvimento da realidade dos alunos, como também a atribuição econômica colocada para a educação como influência no desenvolvimento econômico do país.

Considerando a intervenção das missões educacionais de maneira positiva no processo de alfabetização de jovens e adultos, além de colaborar para o aumento da economia, como foi o caso do ensino das técnicas utilizadas tanto em Itaperuna-MG quanto em Iguatu-CE, a educação desses indivíduos foi considerada positiva, pois colaborou para a qualificação de mão de obra e renda para o país, fazendo-nos perceber que a preocupação com a educação não estava ligada à questão de acabar com o analfabetismo, mas sim de investir em mão de obra qualificada e de custo reduzido.

Referências

BRASIL. *Missões rurais de educação: a experiência de Itaperuna, uma tentativa de organização da comunidade*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1952.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

ZAPPAROLI, I. D. Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. *In: ANPUH, 22.*, 2005, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2005.

SEÇÃO II

**FORMAÇÃO
DOCENTE**

MEMÓRIAS E DOCÊNCIA: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA LEIGA DA ZONA RURAL DO CEARÁ

GABRIELA FREIRE QUEIROZ

ANTONIO MARCOS FAUSTINO

CAMILA MENDONÇA

Introdução

Na história da educação brasileira, a instrução para a mulher nem sempre representou algum valor social no planejamento educacional do país. Em uma sociedade constituída por antagonismos, o caminho percorrido pelas mulheres foi sempre mais estreito e repleto de obstáculos, exigindo, portanto, uma postura de luta e resistência por parte das educadoras que cotidianamente formam os cidadãos do país. Ao ouvir a trajetória de mulheres educadoras, facilmente podemos identificar diversas proximidades entre suas narrativas que se entrelaçam através das dificuldades e dos desafios. Dessa forma, a memória e trajetória de mulheres educadoras revelam-se fontes históricas importantes para a compreensão e reflexão do processo de formação feminina para o magistério.

O fenômeno da docência leiga manifestou-se por todo o território brasileiro, principalmente no interior do país e no Nordeste. Neste contexto, a formação precária da população e a crescente demanda por escolarização resultaram em uma grande quantidade de docentes sem formação exercendo a docência. O magistério, ou seja, a primeira etapa da escolarização, foi sendo destinado às mulheres

e, por muito tempo, instituiu-se como a única profissão a ser aceita socialmente para o gênero feminino (Saffioti, 2013). As professoras eram frequentemente indicadas com base em critérios mínimos, exigindo-se apenas a alfabetização para o exercício. Assim, a trajetória das professoras leigas se revela como uma fonte essencial para entender a história da educação e, especialmente, para compreender como esse processo impactou a vida das mulheres brasileiras.

É sob esta perspectiva que este trabalho se constrói, a partir da história de Marenir Cândida da Silva, uma professora que lecionou por mais de 30 anos no Sítio Catingueira, no município de Acopiara, Ceará (CE). O trabalho visa a destacar a importância de valorizar a trajetória das professoras leigas no ensino, enfatizando suas contribuições para a formação educacional e cultural da comunidade local. A pesquisa busca não focalizar apenas as práticas pedagógicas adotadas durante o exercício do magistério, mas também revelar os desafios enfrentados pela entrevistada em sua realidade. Utilizando uma abordagem qualitativa e uma entrevista semiestruturada, este trabalho busca valorizar a identidade desses profissionais que contribuíram significativamente para a história educacional local.

A docência leiga e a feminização do magistério

A compreensão de *leigo* em determinado contexto pode expressar sinônimo de ignorância ou falta de acesso ao conhecimento. Essa noção decorre da tradição cristã e religiosa, que, por muito tempo, tornou o acesso ao conhecimento restrito a uma camada privilegiada da sociedade (Murta, 2006). No campo da educação, o conceito de leigo é citado por alguns autores para distinguir a separação entre a educação religiosa (Igreja Católica) e a educação leiga (ensino laico, gratuito e universal) a partir da Revolução Burguesa (Saviani, 2009). Esse conceito também aparece na literatura como forma de diferenciar os professores que não obtiveram formação es-

pecífica para o exercício da docência, mas que exercem a profissão. Dessa forma, ao se mencionar o conceito de docência leiga neste trabalho, compreende-se pela falta de formação específica, e não pela falta de conhecimento dos docentes leigos. Segundo o Ministério da Educação (2021), o professor leigo:

É o profissional que exerce o Magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação.

O fenômeno da docência leiga no Brasil revela o abandono histórico da educação nacional, tanto em relação à qualidade do ensino oferecido quanto em relação às condições de trabalho enfrentadas pelos professores leigos. Desde o estabelecimento da República, já no final do século XIX, a falta de um plano consistente para a educação nacional levou a uma vasta fragmentação do ensino brasileiro, em que a gestão das instituições de ensino foi sendo distribuída conforme as administrações locais de cada província ou estado da federação. Com a demanda crescente de escolarização e a carência de profissionalização docente em todo território nacional, passou a ocorrer o fenômeno de professorado leigo.

Com a feminização do magistério, ao longo do tempo os homens passaram a abandonar o magistério, restando, portanto, às mulheres o exercício desse ofício. Em uma sociedade fundada a partir da ideologia patriarcal, a feminização do magistério ocorreu de forma gradual no cenário educacional e serviu como justificativa para a precarização ainda maior do trabalho docente através da baixa remuneração.

Aspectos da legislação educacional brasileira sobre a docência leiga e Proformação

Ao longo deste tópico, abordaremos brevemente o processo histórico de formação e profissionalização docente para o magistério com foco na legislação educacional vigente de 1960 aos anos 2000. Esse recorte temporal justifica-se devido ao papel organizacional e orientador que a legislação desempenhou em relação às transformações políticas e educacionais da época. Como já ressaltado anteriormente, a formação docente no Brasil enfrentou diversos desafios devido à escassez de professores qualificados, nesse percurso, somente a partir da década de 1990, medidas mais incisivas acerca da formação docente foram instituídas nas políticas educacionais. Conforme Pimenta (2022, p. 37):

A sociedade brasileira será profundamente alterada a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora, que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica.

Tanto a primeira resolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/1961, quanto a segunda (Lei nº 5.692/1971) previam a habilitação docente para o exercício do magistério no ensino primário (1ª à 4ª série) de forma precária, estabelecida por meio de “exames de suficiência”. Apesar de a LDBEN nº 5.692/1971 ainda prever a admissão especial de professores precariamente habilitados, a partir dela, passaram a ser previstos também programas especiais de recuperação para os professores sem formação adequada para o exercício do magistério:

Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida (Brasil, 1971, art. 80).

Neste cenário, um grande contingente de professores passou a exercer o ensino sem formação específica, além disso, as pesquisas alertavam que o nível de escolaridade dos professores e professoras leigas era ainda muito inferior em comparação ao que a legislação permitia. Dessarte, só a partir da década de 1990 o cenário educacional passou a receber ações mais incisivas acerca da formação docente (Murta, 2006).

No Ceará, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi uma importante ação voltada para a formação de professores leigos que possibilitou a habilitação em Magistério na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o MEC, estados e municípios (Bof *et al.*, 2005). Foi um dos programas da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) desenvolvido na gestão do ministro da educação Paulo Renato de Souza, do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2000).

O objetivo do Proformação foi proporcionar a habilitação de professores leigos do magistério que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como nas turmas voltadas à alfabetização e pré-escola. Esse programa abrangeu as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Foi financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), em parceria com o Banco Mundial, e foi desenvolvido por dois anos, com aulas presenciais nas agências formadoras (escolas) e a distância, com uso de tecnologias, por exemplo, a TV Escola, e acompanhamento por tutores do programa (Morais, 2003). Os principais objetivos do Proformação, segundo Bof *et al.* (2005), são:

Habilitar os professores das redes públicas de educação, de acordo com a legislação vigente; Elevar o nível de conhecimento e competência profissional dos docentes em exercício; Contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos das séries iniciais da educação fundamental das redes públicas dos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; Valorizar o Magistério criando condições para a efetiva valorização da profissionalização docente, como requisito para a melhoria da qualidade do ensino.

O programa de governo teve como base legal a própria LDBEN nº 9.394/1996, em que atribui em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, que: “[...] todos os municípios, estados e União devem realizar programas para a formação de professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da Educação a Distância”. Neste mesmo artigo, continua exigindo a qualificação acadêmica do magistério, quando afirma que é obrigatório para o exercício do magistério “[...] professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, art. 87).

Veredas da memória: a vida e docência de Marenir Cândida da Silva

Marenir Cândida da Silva nasceu no Sítio Catingueira, do município de Acopiara-CE, cidade localizada na região Centro-Sul do estado. Através de seu relato, compartilhou momentos importantes de sua vida e principalmente a sua trajetória no magistério. Ainda na sua infância, não existiam escolas no sítio onde residia, por conta disso, para ter acesso ao ensino, seu pai tinha que pagar para uma professora ensinar em sua residência, sendo essa a única forma de acesso à escolaridade de sua época. Devido ao contexto de dificuldades, teve que interromper sua escolarização na 4ª série do 1º grau. Ao concluir o 4º ano, surgiu a proposta para ensinar os alunos do 1º ao 3º ano, devido à escassez de professores em sua comunidade.

De início, ela lecionou em uma comunidade vizinha, chamada Sítio Bom Sucesso. As aulas eram realizadas na Escola Municipal de Bom Sucesso, que funcionava de forma improvisada em uma residência cedida pelos próprios moradores. Após dois anos, o proprietário da casa foi embora, o que levou à transferência da escola para a sua comunidade, no Sítio Catingueira, passando a funcionar na casa de seu pai.

Aos 20 anos, voltou a estudar fazendo o supletivo para terminar o Ensino Fundamental, que, na época, era até a 8ª série. Para

concluir o supletivo, Marenir estudava em sua casa e realizava provas quinzenalmente no município de Iguatu-CE. Ao concluir o Ensino Fundamental, Marenir iniciou o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na vila de Umari, próxima ao seu sítio. Para chegar a Umari, Marenir se deslocava de bicicleta até um sítio chamado Calabaço para então pegar um pau de arara até a escola; esse percurso, às vezes, era feito a pé quando algo acontecia com sua bicicleta.

Ao ser questionada sobre o porquê ela não continuou seus estudos, Marenir respondeu que, além da distância de sua residência da cidade e da falta de transporte, o que mais fez ela ficar em casa sem dar continuidade aos estudos foi ter que cuidar de sua mãe, que havia adoecido. Segundo Ritter (2021, p. 5):

[...] as mulheres têm seu tempo penhorado, servindo aos cuidados dos filhos pequenos, até a inversão dos cuidados com os seus pais, mas também com a própria casa e com pessoas com deficiência em modelo familiar, com participação limitada do Estado, com a inversão da pirâmide etária, aumento da longevidade, com oferta do mercado limitada e segregada pela divisão sexual do trabalho.

A partir dos relatos compartilhados por Marenir, podemos constatar a dura realidade enfrentada pelas professoras durante o exercício da docência. A entrevistada ressalta suas principais dificuldades:

Ganhava muito pouco; era muito para gente ir assistir ao planejamento, essas coisas assim. Tinha que ir lá para a vila de Umari, que era longe que só; não tinha transporte; muitas vezes, nós íamos a pé.

Além disso, ao ser questionada sobre a realidade da sala de aula, a entrevistada respondeu: “Multisseriada. Teve uma época que era com a sala com 40 a 30 meninos, tudo misturado, 1º, 2º, 3º e 4º, tudo misturado”.

Conforme Louro (2020), a baixa remuneração das professoras de magistério se legitimou em nossa sociedade através de diversos elementos e mitos sobre a personalidade feminina. Dessa forma,

por mais incômoda que fosse a baixa remuneração no magistério, “a boa professora” não poderia se preocupar com sua remuneração nem com as condições de trabalho, afinal o trabalho feminino no magistério era visto como uma extensão do trabalho doméstico e uma vocação ao cuidado dos alunos.

Esses [alunos] constituiriam a sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma, essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si (Louro, 2020, p. 458).

No ano de 1995, Marenir iniciou a sua formação para o magistério através do Proformação. As aulas eram realizadas de forma presencial durante as férias escolares no município de Iguatu-CE. Segundo ela, professoras de toda a região Centro-Sul participaram dessa formação. Através desse relato, evidencia-se que a ideia do Proformação, para além de promover a formação continuada dos/as professores/as, alinhava-se a um projeto político-econômico marcado pela ideologia neoliberal, que buscava adequar a realidade educacional brasileira aos ditames do Banco Mundial. Desse modo, o programa não enfrentava as raízes das contradições da educação brasileira, sendo apenas um mecanismo de imposição da nova ordem econômica, feito de forma precária, não havendo rupturas com os reais problemas.

Quando perguntada sobre os ganhos do programa Proformação na prática educativa, Marenir respondeu que, além do conhecimento adquirido, passou a compreender a importância da ludicidade na sala de aula, pois considerava as práticas cotidianas uma perspectiva tradicional, em que apenas o professor falava e não se tinha a participação ativa do aluno. Marenir também ressaltou que, durante o magistério, a prática da palmatória era comum entre os professores; com a formação, passou a compreender a problemática dessa prática.

Diante dessa perspectiva muito presente no cotidiano escolar, “[...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a

escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Quando analisamos a condição feminina na sala de aula, a questão da disciplina se faz muito presente, afinal a responsabilidade social da criação e educação das crianças é majoritariamente delegada às mulheres. Através do relato de Marenir, é possível perceber também como o papel socializador e disciplinador recai sobre as mulheres.

Por meio da entrevista, podemos perceber a importância de Marenir para o acesso à educação em sua comunidade, pois, mesmo com baixa escolarização, a partir dela, outras crianças passaram a ter acesso à escola por meio de subsídios ofertados pelo município de Acopiara-CE, tornando-se, portanto, uma professora de referência no território rural.

Conclusão

Como já mencionado neste trabalho, através da partilha e da escuta das trajetórias docentes, podemos obter elementos importantes da história da educação, pois, a partir das narrativas, compreendemos as transformações ao longo do tempo narradas por sujeitos que vivenciaram diariamente no chão da escola todo o processo educacional. Através da vivência compartilhada por Marenir, compreendemos que o percurso na educação das professoras leigas foi sendo construído a partir de muita luta e resistência diante de um contexto social patriarcal, racista e capitalista; tanto as escolhas pessoais como as experiências das mulheres na docência se cruzam por meio das desigualdades sociais e dos desafios.

A viagem na história de Marenir permitiu compreender um pouco sobre a condição das mulheres da zona rural que exercem a docência. Durante toda a partilha de sua trajetória, Marenir expressou humildade e simplicidade ao relatar os seus feitos na educação de seu território; apesar disso, torna-se impossível não reconhecer a sua importância para o processo de escolarização da comunidade, em

que, por mais de 30 anos, alfabetizou diversas gerações de crianças do Sítio Catingueira.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 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.

BRASIL. *Site do MEC*. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/duv.shtm#26>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MURTA, C. *Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos Amazônidas*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RITTER, A. M. V. A visibilidade do trabalho não remunerado das mulheres e a cuidatoria como propulsoras da recuperação socioeconômica. *Revista Eletrônica da ESA*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA A DOCÊNCIA: HISTORICIZAÇÃO NO PROCESSO DE VISIBILIDADE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

ANTONIO RONISKEL DE OLIVEIRA

E-mail: antonio.oliveira@aluno.uece.br

KAREN VIRGINIA DA SILVA GUEDES

E-mail: karen.guedes@aluno.uece.br

Introdução

A docência se caracteriza como algo complexo, principalmente para o processo de mediação que atenda a todas as diversidades que fazem parte da complexidade escolar, sabendo disso, o professor precisa estar sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos em virtude de um aprimoramento sólido e embasado de sua prática que engloba todas as particularidades do contexto educacional. “Na legislação brasileira, a formação de professores tem lugar de destaque, entretanto nem sempre consegue definir com clareza para atuar com alunos que têm desenvolvimento atípico” (Santos; Falcão, 2020, p. 21). A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu artigo 59, especifica sobre o processo de formação de professores de forma contínua, preparado para receber e garantir a inclusão desses estudantes, e estabelece no inciso III:

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores

do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Embora a legislação brasileira reconheça a formação de professores como fundamental na construção de uma escola inclusiva, prevendo que ela aconteça para todos os docentes, tais regulamentações não dão conta da complexidade e especificidade da formação para a inclusão, sendo muitos os desafios vivenciados na formação inicial e continuada, especialmente para o professor da sala de aula comum (Falcão; Oliveira, A.; Oliveira, E., 2022, p. 32).

É relevante compreender que a docência se inicia ainda no curso de licenciatura e que as matrizes curriculares dos cursos em nível superior devem oferecer conhecimentos embasados, que permitam ao professor em formação uma prévia sobre temáticas como inclusão de estudantes com deficiência, variações de deficiências, déficits de aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento, principalmente sobre a compreensão da importância de incluir todos os estudantes em condição de igualdade e equidade, assegurando sua participação e permanência no ambiente escolar com estratégias adaptativas, contribuindo para que a criança se sinta assistida, compreendida e estimulada e para que ela se perceba como capaz de exercer e realizar uma variedade de atividades, construindo uma autonomia em se relacionar com os outros, com os espaços e com os objetos.

Para que o professor atenda a toda a demanda existente no espaço escolar, é preciso que ele tenha, desde o seu processo de formação inicial, uma percepção contra-hegemônica da educação, que, para Falcão, Oliveira, A. e Oliveira, E. (2022, p. 34), essa formação deve ser fortalecida e composta por reflexões, discussões e estudos sobre a temática, de modo a ajudar:

[...] os professores a desenvolver práticas pedagógicas que permitem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes independentemente das características físicas, intelectuais, sensoriais e/ou comportamentais.

Tudo isso para que ele possa garantir uma educação inclusiva e potencializadora, sem causar limitações a partir das condições dos discentes. Compreende-se, no entanto, que os cursos iniciais de licenciatura não atendem a todas as necessidades educacionais que o futuro educador encontrará em sala. É nesse ponto que entra a importância das formações continuadas, que, de acordo com Solon, Oliveira Neta e Falcão (2022, p. 72), devem ser organizadas “[...] com base nos princípios que regem a educação inclusiva, possibilitando a todos os professores a pensar estratégias de ensino que, sobretudo, respeitem as diferenças”. As formações continuadas devem ser tratadas como prioridades do poder público brasileiro e serem ofertadas com a responsabilidade de apresentar percepções em uma perspectiva de garantir a inclusão de pessoas com deficiência, atendendo às multiplicidades que compõem as escolas regulares. Diante disso, é preciso que haja um estudo contínuo sobre os mecanismos metodológicos que garantam um desenvolvimento tanto cognitivo como intelectual, melhorando suas práxis, na permanência e na participação dos discentes; esse deve ser um dos focos principais das formações continuadas.

Com o intuito de saber como são oferecidas as formações continuadas no município de Iguatu, localizado na região Centro-Sul do Ceará (CE), foi realizada uma pesquisa para compreender o contexto histórico e quais os avanços significativos que se concretizaram nas formações ofertadas pelo município com abordagem na formação inclusiva.

Esta pesquisa se estrutura a partir da introdução que aborda brevemente sobre a importância da formação inicial e continuada e sobre as políticas de inclusão, seguida pelos métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, os resultados e as discussões com um embasamento teórico e discursivo, apresentando a entrevista com a técnica de inclusão para a compreensão do contexto histórico da implementação das políticas na perspectiva inclusiva em Iguatu-CE; na sequência, serão apresentadas as considerações finais com as problemáticas e avanços das formações e, por último, as referências bibliográficas.

Formação continuada no percurso da educação especial brasileira

A educação inclusiva vem sendo amplamente debatida no Brasil desde a década de 1990; desde então, ocorreram muitos avanços, como a inserção dos alunos com deficiência na classe comum de ensino, porém os desafios ainda são inúmeros, desde a infraestrutura até a formação de professores para a sala de aula comum.

Certamente o núcleo gestor, assim como os professores, são essenciais na formação de alunos com deficiência, mas não podemos negligenciar a importância do professor da sala comum, que é o principal agente nesse processo. Para minimizar esses desafios, é preciso investir na formação continuada dos professores na educação especial, oportunizando a esse profissional se qualificar para desenvolver um trabalho de qualidade e totalmente inclusivo. Todo o sistema de ensino deve dar assistência ao docente, já que a inclusão exige um trabalho colaborativo, em que todos precisam de um apoio.

Entendemos que o trabalho colaborativo tem muito a oferecer no processo de inclusão das pessoas com deficiência, no entanto é necessário organizar trabalhos pedagógicos, elaborar estratégias diferenciadas de mediação pedagógica, de acordo com a necessidade de compensação cognitiva do estudante público da educação especial (Melado; Ramos, 2024, p. 14).

A formação continuada que fortalece o trabalho colaborativo se faz necessária na educação; ela garante novos métodos, trocas de conhecimentos, experiências e teorias que fortalecem a atuação docente, permitindo que esses professores saibam realizar um trabalho que acesse as particularidades dos estudantes através de estudos, saberes e pesquisas. Para Oliveira (2025, p. 50-51):

Tais formações devem nortear as ações e atuação de todos os profissionais envolvidos, contemplando reflexões, partilhas, conhecimentos específicos, conhecimento didático, conhecimento sobre políticas e legislações.

Essas formações no Brasil vêm em um percurso de avanços e transformações desde a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), que visa a fortalecer a educação, permitindo que todos tenham acesso e permanência, e a uma escolarização que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento das suas habilidades. É importante destacar que é um caminho que vem avançando de forma lenta, pois ainda existem várias lacunas que precisam de atenção e políticas de valorização, tanto dos docentes como dos discentes.

É necessário enfatizar que essas formações devem ser potentes e que precisam estar voltadas para a atuação dos professores para garantirem a inclusão e a permanência de todos os estudantes. As formações devem apresentar pontos diversificados, abordando currículo, escolarização, conteúdos e ações pedagógicas, bem como devem possibilitar ao educador o exercício de reflexão sobre sua própria prática, analisando o contexto de cada estudante, suas dificuldades, suas potencialidades, o que ainda precisam desenvolver. É fundamental olhar para a sua mediação para entender se ela está sendo em uma ótica que atenda às necessidades reais dos discentes.

Esses estudos também têm a função de apresentar para os docentes novas metodologias de ensino, com múltiplas possibilidades e mecanismos de ensino diversificados, utilizando diversos materiais pedagógicos que fomentem o desenvolvimento dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, o professor precisa se atentar às adaptações de atividades, caso sejam necessárias, e a formação precisa dar suporte ao alunado.

No contexto educacional, essas formações continuadas devem ser ofertadas com frequências demonstrando atenção e responsabilidade com a educação especial, com o intuito de atender e fortalecer a atuação inclusiva, no campo da acessibilidade, do cuidado e da mediação que enxergue a potência dos estudantes na sua totalidade permitindo acesso, participação e permanência (Oliveira, 2025, p. 53).

É pertinente evidenciar que as formações continuadas são um investimento que proporciona avanços que fomentam a educação

em uma perspectiva inclusiva. Quando se fala dessa formação em específico, que é voltada à educação especial, todos os profissionais que fortalecem essa educação precisam se atualizar, assim fortalecendo sua mediação, possibilitando que todos tenham boas aprendizagens partindo das suas individualidades e das suas habilidades.

Entende-se a inclusão escolar como um investimento permanente e indissociável no ensino, na pesquisa e na formação em serviço dos profissionais da educação em consonância às necessidades e desafios do cotidiano (Haas; Bezerra, 2023, p. 10).

De acordo com os estudos realizados por Solon, Oliveira Neta e Falcão (2024, p. 17), as formações que são oferecidas são focadas apenas no estudo das deficiências:

[...] perdendo de vista o real sentido de uma formação continuada, isto é, de proporcionar ao professor conhecimentos e reflexões sobre si mesmo e os outros, reconhecendo-se como um ser histórico, político e social.

Estudar sobre as deficiências é importante, porém estudar apenas sobre isso não contempla a amplitude que é a educação especial inclusiva. Essas formações devem ser completas, no sentido de apresentarem organização, planejamento, acessibilidade e métodos de tecnologias assistivas que atendam às especificidades individuais de cada discente.

Para Vygotsky (2022), a criança com deficiência precisa estar inserida no meio social, desmistificando a ideia do foco principal, que acaba olhando a deficiência em primeiro plano, esquecendo-se dos sentidos que estão preservados. Este é um olhar biologizante, que impacta de forma negativa o desenvolvimento da criança. “A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social” (Vygotsky, 2022, p. 120). Com isso, o autor destaca sobre a importância das relações sociais e seu impacto positivo no crescimento, do fortalecimento em respeitar o lugar do outro e aprender através das trocas de conhecimento.

Metodologia

Este estudo se apoia em uma pesquisa qualitativa, que:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...] (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002, p. 22).

A pesquisa busca compreender o histórico das formações continuadas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Iguatu-CE.

Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a técnica de inclusão da secretaria do município. Para Gil (2002), a entrevista semiestruturada busca um aprofundamento das questões propostas, seu planejamento apresenta uma maior flexibilidade, foca seus estudos em um único grupo estruturado socialmente e seus levantamentos são desenvolvidos no próprio local em que acontecem os fenômenos. Para Lakatos e Marconi (1991, p. 197), “[...] é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido e as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas”.

Resultados e discussões

Pensando na importância das formações continuadas, foi realizada uma entrevista com a técnica de inclusão no município de Iguatu-CE para compreender como acontecem as formações na educação especial, na perspectiva inclusiva na região Centro-Sul. A profissional tem suas formações em: licenciatura em Pedagogia e História; graduação em andamento em Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras); pós-graduação em História do Brasil e Libras no ensino dos anos iniciais.

A pedagoga estava atuando na Secretaria da Educação como técnica de inclusão havia seis meses, porém já vinha atuante no

contexto de acessibilidade e nos movimentos sociais por direito à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. A entrevista foi construída a partir de sete perguntas englobando o contexto da inclusão das pessoas com deficiência no município, as estratégias, os investimentos, as temáticas trabalhadas, o planejamento, a organização, a mobilização, a avaliação e os desafios ainda encontrados para a efetivação da política de 2008.

Quando questionada sobre o contexto da inclusão da pessoa com deficiência e de quando havia começado a inclusão no município, ela nos informou que no ano de 2005 foram criadas as primeiras turmas de educação especial, como forma de ensino, no Iguatu-CE. Na sequência, foram informadas as estratégias utilizadas para a efetivação da política de 2008 e a garantia de formações continuadas para o corpo docente, em que, desde 2009, segundo a técnica, visa-se ao fortalecimento da inclusão. Ela também informou que não havia recursos, mas sempre houve uma preocupação por parte da secretaria em estabelecer parcerias de outras cidades para possibilitar os cursos aos docentes.

A inclusão necessita de investimentos, por essa razão foi inquerido: “Quais foram os investimentos assegurados na oferta de formações continuadas?”. Ela disse que eram ofertadas palestras para as quais eram convidados tanto os professores de fora como também os próprios educadores do município. Nesse momento, ela destacou que os docentes que vinham de fora costumavam ser por meio de parcerias, que causavam um maior impacto positivo e aceitável. Na sequência, a docente relatou sobre as principais temáticas abordadas nas formações; ela especificou que atualmente as temáticas dentro da educação inclusiva focam principalmente o autismo, porém em cada formação é abordada uma temática específica.

Como já destacado, percebe-se uma fragilidade nos investimentos que envolvem a formação na perspectiva inclusiva. Sabe-se que, para incluir, a sociedade precisa se adequar e se articular no campo da educação com planejamento, organização e distribuição de verbas para garantir qualidade em formações potentes

que atendam às maiores dificuldades dos docentes. É fundamental evidenciar a vulnerabilidade nas formações continuadas, que, na maioria das vezes, são fragmentadas e não atendem a toda a complexidade da inclusão.

Com isso, foi perguntado para a profissional se existiam dificuldades em planejar, organizar e mobilizar os professores para as formações. Ela evidenciou que existe um planejamento antecipado, uma divulgação do que será trabalhado nas formações, que não costuma ter resistência de forma generalizada pelos docentes, no entanto alguns professores costumam se opor, mas a maioria não demonstra resistência.

Em seguida, continuaram-se as indagações sobre o processo de formação continuada ofertado na atualidade pelo município na perspectiva inclusiva e como a secretaria avalia suas atuações para a efetivação da inclusão. A profissional entrevistada enfatizou que a secretaria está sempre buscando desenvolver ações inclusivas, dentro das suas condições, buscando desenvolver um trabalho para auxiliar a atuação do professor na sala de aula.

A inclusão não se trata de uma boa vontade, é algo que está assegurado por políticas, leis, decretos, resoluções, declarações, estatutos, ou seja, está garantida constitucionalmente a obrigatoriedade de incluir todas as pessoas e garantir educação e formação de qualidade, permitindo que sejam cidadãos ativos socialmente. É por meio desses documentos que se tem a compreensão sobre a obrigatoriedade de incluir estudantes com deficiência, portanto o último questionamento foi direcionado à oferta de formações continuadas para os professores em uma perspectiva que atenda à pluralidade escolar e, nesse processo, quais são os maiores desafios. Ela informou que atualmente está mais fácil, que há uma relação de parcerias com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que a secretaria está sempre ofertando formações, em que a maior dificuldade encontrada é a resistência de alguns professores da sala de aula regular, que não têm um olhar inclusivo e colocam a responsabilidade da criança com deficiência para o monitor, destacando que

os monitores mostram mais sensibilidade do que o próprio professor responsável pelo aluno.

É importante destacar que na educação inclusiva o profissional de apoio/monitor tem funções estabelecidas, de acordo com a política de 2008, que são elas: “[...] atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p. 17), além do fato de que ele não exerce nenhuma função pedagógica. O aluno com deficiência é exclusivamente do professor que deve garantir e possibilitar metodologias que atendam às suas especificidades e permanência na sala regular. É pertinente que docentes e profissional de apoio tenham formações continuadas e conhecimentos sobre as pluralidades de deficiências para saberem atuar em uma perspectiva inclusiva e anticapacitista.

Os professores pedagogos são pesquisadores que devem buscar conhecimento em várias áreas do campo dos saberes, o que também só será possível através das ofertas de formações continuadas que partem de um lugar que garantem formações teoricamente embasadas e que o sistema educacional apresente fortemente o interesse e a responsabilidade de garantir educação inclusiva, partindo de uma perspectiva que mova as estruturas capacitistas entrelaçadas na sociedade.

Considerações finais

Pode-se perceber que na realidade existe uma lacuna no que é estudado nas formações iniciais, em que as disciplinas, na maioria das vezes, não abrangem as reais necessidades educacionais que permeiam o sistema educacional e também as formações continuadas, já que se observa uma carência de investimentos e, quando são ofertados esses momentos pelas secretarias dos municípios, são repassadas informações sem um embasamento teórico, em que, na maioria das vezes, os formadores mostram uma fragilidade na compreensão da realidade e da prática pedagógica na sala de aula regular.

Compreende-se que essas formações continuadas devem abranger o que está sendo vivenciado na atualidade, considerando as salas de aula repletas de estudantes com contextos diversos, com dificuldades, porém com potencialidades e buscando acesso e permanência para se sentirem pertencentes ao espaço escolar, com garantias para suas aprendizagens e desenvolvimento. “Existem barreiras estruturantes que resistem e se aprofundam na realidade educacional, produzindo contradições que engessam as tentativas de mudanças na escola, pertinentes à inclusão” (Santos; Falcão, 2020, p. 18).

Não cabem mais discursos por parte dos docentes que se sustentam em argumentos acerca de uma falta de preparo em incluir estudantes com deficiência ou de não se identificar com temáticas referentes à inclusão, já que se trata de um direito de a pessoa com deficiência estar incluída nos espaços sociais, compreendendo-se que, mesmo apresentando uma carência nas formações continuadas ofertadas pelos municípios, cabe ao docente a consciência de que sua profissão necessita de um processo contínuo de estudos, de pesquisas, inovando suas metodologias e práticas pedagógicas que abracem a diversidade e oportunizem o ensino, a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 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.

BRASIL. *Portaria nº 948/2007*: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

FALCÃO, G. M. B.; OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, E. S. Formação de professores da sala comum: experiência extensionista para uma atuação inclusiva. In: FALCÃO, G. M. B. (org.). *Educação inclusiva em diálogos*: tessituras sobre a formação e experiências docentes. Fortaleza: EDUECE, 2023.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, C.; AURÉLIO, Q. A. O trabalho colaborativo como princípio da educação inclusiva: desafios da acessibilidade curricular no ensino remoto em um instituto federal. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, e41890, 2023. DOI: 10.15448/2179-8435.2023.1.41890. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/41890>. Acesso em: 2 abr. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MELADO, K. C.; RAMOS, M. R. Educação especial inclusiva no Instituto Federal do Espírito Santo: atuação do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas no *campus* Cariacica. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 12, e11126, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n12-219. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11126>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, A. R. *Educação especial inclusiva: atuação do profissional de apoio na rede de ensino de Iguatu-CE*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, 2025. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=118059>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, G. C. S.; FALÇÃO, G. M. B. *Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2020.

SOLON, T. F.; OLIVEIRA NETA, A. S.; FALCÃO, G. M. B. Perspectivas teóricas da formação continuada no Atendimento Educa-

cional Especializado: um estudo em teses e dissertações. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 24, n. 82, p. 1172-1191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.24.082.ao09>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2024000301172&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas*: Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel-PR: EdUnioeste, 2022.

MEMÓRIA E LEGADO DOS PROFESSORES PIONEIROS DE IGUATU-CE NO PROCESSO EDUCATIVO

FRANCISCA SUÉLIDA MOREIRA BEZERRA

E-mail: suelida.bezerra@aluno.uece.br

CIENE AIVES PINHEIRO

E-mail: ciene.alves@aluno.uece.br

MARYLAND BESSA PEREIRA MAIA

E-mail: mary.bessa@uece.br

Introdução

A educação em regiões interioranas do Brasil, como Iguatu, no Ceará (CE), é historicamente marcada pela atuação de professores que, apesar das adversidades, deixaram um legado duradouro no desenvolvimento educacional local. Iguatu-CE, localizada no Centro-Sul cearense, sempre enfrentou desafios relacionados à escassez de recursos materiais e estruturais, e isso se refletiu diretamente no preparo pedagógico dos professores. Entretanto, os educadores pioneiros da região desenvolveram estratégias criativas para compensar essas dificuldades, desempenhando um papel crucial na construção de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades locais.

Este estudo tem como objetivo resgatar a memória desses professores pioneiros, analisando como suas práticas pedagógicas moldaram o cenário educacional de Iguatu-CE e influenciaram o desenvolvimento de novas gerações de educadores. Além disso, o estudo pretende compreender como a memória coletiva e a orali-

dade desempenharam um papel central na preservação do legado desses educadores e na perpetuação de suas contribuições para a educação local.

A memória coletiva e a preservação do legado dos professores

A base teórica deste estudo encontra-se firmemente enraizada na interseção entre memória coletiva e pedagogia crítica e no preparo contínuo de educadores, abordando diferentes perspectivas acadêmicas que iluminam o papel dos professores pioneiros no contexto de Iguatu-CE. Halbwachs (1990), em sua teoria da memória coletiva, afirma que a memória não é meramente um fenômeno individual, mas sim social, sendo construída e perpetuada por meio das interações dentro de grupos. No contexto educacional de Iguatu-CE, a memória dos professores pioneiros foi preservada através da oralidade e das histórias transmitidas por seus alunos, muitos dos quais se tornaram educadores. A memória coletiva, portanto, não apenas permite a preservação dos feitos desses professores, mas também reflete como eles contribuíram para a formação de uma identidade pedagógica regional. Como Halbwachs (1990) coloca, a memória é moldada por fatores sociais e culturais, que, no caso dos professores de Iguatu-CE, manifestam-se nas práticas pedagógicas adaptadas às condições locais.

Essa memória coletiva, conforme discutida por Bosi (1994), no contexto da história oral e da preservação do passado, é essencial para compreender como as práticas educativas desenvolvidas por esses professores pioneiros continuam a influenciar as gerações atuais. Através das histórias contadas e transmitidas pela oralidade, a figura do professor se torna um símbolo da resistência e adaptação em meio às adversidades regionais.

Freire (2021) destaca a importância de uma educação libertadora, que possibilite ao educador ser não apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador e facilitador de reflexões críticas por parte dos alunos. Ele argumenta que a prática pedagógica deve estar

enraizada na realidade dos discentes e suas necessidades. Isso é fundamental no contexto dos professores pioneiros de Iguatu-CE, que, apesar de enfrentarem restrições materiais, procuraram desenvolver práticas de ensino que dialogassem com a realidade local.

Freire (2021) também salienta que a educação deve ser um processo contínuo e dialógico, em que o educador aprende com o educando. Os professores de Iguatu-CE encarnam esse ideal ao incorporarem em suas práticas pedagógicas os desafios e as vivências de sua comunidade, promovendo uma educação crítica e reflexiva. O legado desses professores pioneiros está alinhado com a visão *freireana* de uma educação transformadora, em que o ato de ensinar é também um ato de aprender.

Nóvoa (1992) argumenta que o preparo pedagógico é um processo dinâmico, que vai além da formação inicial e envolve uma prática constante de reflexão e aprimoramento ao longo da carreira docente. Ele defende que os professores não podem ser formados em moldes fixos e devem estar sempre em desenvolvimento, adaptando suas práticas às mudanças sociais e culturais. No caso de Iguatu-CE, a ausência de políticas públicas eficazes e os recursos materiais limitados exigiram que os professores pioneiros adotassem práticas de autoformação, em que o aprendizado era construído em comunidade e através da troca de experiências.

Essa abordagem contínua no preparo pedagógico é complementada por autores como Gatti (2010), que destaca a importância do desenvolvimento profissional permanente para garantir que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios emergentes do contexto escolar. Mesmo sem acesso formal a programas de formação continuada, os professores pioneiros de Iguatu-CE exemplificam a prática de uma pedagogia crítica que está sempre em construção, aprendendo a partir de suas interações com a realidade local.

O conceito de memória e oralidade é central na preservação das práticas pedagógicas desses professores. Halbwachs (1990) e Thompson (2002) destacam que a história oral é uma ferramenta essencial para registrar as experiências que de outra forma poderiam

ser esquecidas. No caso de Iguatu-CE, a tradição oral desempenhou um papel vital na perpetuação das práticas educativas dos professores pioneiros, e essa oralidade continua a ser uma fonte de inspiração para os educadores contemporâneos.

A importância da memória oral na construção da identidade docente em regiões marginalizadas como o Centro-Sul do Ceará é especialmente significativa. A partir das histórias compartilhadas por ex-alunos e comunidades, as práticas pedagógicas inovadoras desses professores pioneiros são constantemente reavaliadas e aplicadas em novos contextos. Os trabalhos de Bosi (1994) e Thompson (2002) reforçam essa ideia, destacando que a memória oral serve não apenas como um registro do passado, mas como um instrumento de resistência cultural e social, particularmente em regiões onde os recursos e o acesso à educação formal são limitados.

Metodologia

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, utilizando técnicas de história oral e análise documental. Foram realizadas entrevistas com ex-alunos, familiares e professores da região de Iguatu-CE, com o objetivo de captar suas percepções e memórias sobre os professores pioneiros que marcaram o desenvolvimento educacional local. As entrevistas buscaram não apenas reconstituir as práticas pedagógicas desses professores, mas também compreender como suas trajetórias de vida influenciaram sua atuação na sala de aula.

A técnica da história oral, conforme Thompson (2002), permite recuperar as experiências e vivências que muitas vezes são negligenciadas pelos registros oficiais, oferecendo uma visão mais rica e complexa das práticas pedagógicas dos professores pioneiros de Iguatu-CE. A história oral é particularmente importante em contextos como o de Iguatu-CE, onde a memória coletiva e a transmissão oral desempenham um papel fundamental na preservação do conhecimento e das tradições educacionais.

Além das entrevistas, a pesquisa também incluiu uma análise de documentos históricos, como registros escolares, arquivos de instituições locais e jornais da época. Esses documentos permitiram traçar um panorama mais detalhado do contexto educacional de Iguatu-CE no início do século XX e das condições em que os professores pioneiros atuavam.

Resultados e discussão

Os resultados deste estudo revelam a complexidade e a profundidade das contribuições dos professores pioneiros de Iguatu-CE para a educação na região. Ao longo das entrevistas e análise documental, emergiu um quadro de práticas pedagógicas profundamente enraizadas no contexto local, caracterizadas por uma forte interação com a comunidade e pela criatividade diante da escassez de recursos materiais e institucionais. A seguir, são discutidos de forma mais aprofundada os principais achados desta pesquisa, relacionando-os com os conceitos teóricos previamente abordados.

Os professores pioneiros de Iguatu-CE enfrentaram uma realidade marcada pela carência de recursos materiais e infraestrutura educacional limitada. Essa falta de apoio formal, no entanto, não foi um obstáculo intransponível. Pelo contrário, tornou-se um catalisador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Um dos aspectos mais evidentes foi a capacidade desses educadores de improvisar e adaptar-se às circunstâncias. Eles criavam materiais didáticos com recursos mínimos, como cartilhas feitas à mão, uso de quadros improvisados e formação de bibliotecas comunitárias a partir de doações de livros.

Essas práticas revelam o que Nóvoa (1992) denomina de “autoformação docente”, em que os professores desenvolvem suas habilidades ao longo da vida, muitas vezes em condições adversas, aprendendo e inovando por meio da experiência e da troca com seus colegas e a comunidade. Além disso, a improvisação não se limitava

aos materiais didáticos, mas também à metodologia de ensino, com um enfoque prático e contextualizado, adaptado às realidades socio-culturais dos alunos.

Outro ponto forte nos resultados foi o papel central da memória e oralidade na preservação e perpetuação das práticas pedagógicas desses professores. Como Bosi (1994) e Halbwachs (1990) argumentam, a memória coletiva é fundamental para a construção de identidades sociais e culturais; no caso de Iguatu-CE, as memórias dos professores pioneiros foram transmitidas oralmente por ex-alunos e membros da comunidade, servindo como um alicerce para a formação de novos educadores.

Muitos dos entrevistados relataram que suas primeiras experiências com educação formal estavam profundamente ligadas às figuras desses professores pioneiros, cujas histórias e metodologias foram transmitidas ao longo dos anos. Através da oralidade, as práticas desses docentes, que muitas vezes não estavam registradas em documentos oficiais, continuam a influenciar a maneira como a educação é conduzida na região. A presença de um legado educacional oral também destaca a importância da história oral como método de pesquisa, conforme discutido por Thompson (2002).

Um aspecto notável dos professores pioneiros de Iguatu-CE foi sua atuação como líderes comunitários. Em um contexto em que o estado oferecia pouco suporte para a educação pública, os docentes assumiram um papel de mediação entre a comunidade e o sistema educacional. Eles não apenas educavam, mas também organizavam eventos comunitários, incentivavam a participação dos pais nas atividades escolares e, em muitos casos, atuavam como líderes em projetos sociais voltados para o desenvolvimento local.

Esse tipo de atuação se alinha com a visão *freireana* de educação como um ato político e libertador (Freire, 2021), em que o educador é também um agente de transformação social. O envolvimento ativo desses professores com a comunidade reforça a ideia de que a educação não pode ser separada da realidade social em que está inserida. Muitos dos educadores entrevistados relataram que a esco-

lha pela profissão foi diretamente influenciada por esses exemplos de liderança social e engajamento comunitário.

Apesar das contribuições positivas, a pesquisa também evidenciou os desafios significativos enfrentados pelos professores pioneiros e seus sucessores. A falta de investimento público em infraestrutura educacional, programas de formação continuada e materiais didáticos adequados eram algumas das dificuldades citadas de forma recorrente nas entrevistas. A ausência de políticas públicas que valorizassem o desenvolvimento contínuo dos educadores e a melhoria das condições de ensino foi apontada como um fator limitante para o avanço educacional na região.

Embora os professores pioneiros de Iguatu-CE tenham sido capazes de superar muitos desses obstáculos por meio da criatividade e do apoio da comunidade, os desafios estruturais permanecem como uma barreira para a educação de qualidade. Gatti (2010) ressalta que, para garantir a continuidade do desenvolvimento profissional dos professores, é essencial a realização de políticas públicas que assegurem programas de formação contínua e ofereçam condições adequadas de trabalho. No contexto de Iguatu-CE, essas políticas públicas continuam sendo uma necessidade urgente.

Outro resultado relevante foi a constatação de que, mesmo sem programas formais de formação continuada, os professores pioneiros adotaram práticas de preparo pedagógico contínuo, muitas vezes de forma colaborativa e informal. Esses educadores frequentemente organizavam grupos de estudo entre colegas, promoviam debates sobre práticas pedagógicas e buscavam aprender novas metodologias por meio da experiência compartilhada.

Essa prática de autoformação e desenvolvimento contínuo é enfatizada por Nóvoa (1992) como uma característica essencial do educador que busca não apenas transmitir conhecimento, mas também adaptar-se às necessidades emergentes de sua comunidade. O preparo pedagógico dos professores de Iguatu-CE foi, portanto, uma construção coletiva e dinâmica, que refletia a realidade social e cultural da região.

A pesquisa revelou que os professores pioneiros de Iguatu-CE desempenharam um papel fundamental na formação da identidade educacional regional, no entanto os desafios estruturais e a falta de políticas públicas eficazes para o preparo pedagógico contínuo permanecem como barreiras significativas para a consolidação de um sistema educacional mais equitativo e eficiente na região.

Considerações finais

O estudo revela que os professores pioneiros de Iguatu-CE desempenharam um papel crucial no desenvolvimento educacional da região e suas contribuições continuam a influenciar a prática pedagógica contemporânea. Suas metodologias inovadoras, desenvolvidas em um contexto de escassez de recursos, são um exemplo de como a educação pode ser adaptada às necessidades locais e de como os professores podem atuar como agentes de transformação social.

Ao resgatar a memória desses educadores, este estudo não apenas contribui para a compreensão do desenvolvimento educacional em Iguatu-CE, mas também reforça a importância da valorização da memória coletiva e da oralidade na preservação do conhecimento e na formação de novas gerações de educadores.

Por fim, o estudo sugere que a preservação da memória dos professores pioneiros de Iguatu-CE deve ser incentivada por meio de políticas educacionais que valorizem a história local e promovam o desenvolvimento contínuo dos docentes, garantindo que o legado desses educadores continue a inspirar e a influenciar a prática pedagógica na região.

Referências

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE IGUATU-CE: UM OLHAR PARA OS PROFES- SORES INICIANTEs

GILDERLÂNIA ALVES DE OLIVEIRA

E-mail: gilderlania.oliveira@aluno.uece.br

HEDYLA REBECA JUSTINO DE ALENCAR NEVES

E-mail: hedyla.rebeca@aluno.uece.br

Introdução

A formação de professores no Brasil é um processo historicamente influenciado por uma série de fatores políticos, econômicos e culturais. Em regiões interioranas, como Iguatu, no Centro-Sul do Ceará (CE), esses fatores se tornam ainda mais complexos devido às particularidades locais, que incluem desde o acesso limitado a recursos educacionais até as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de políticas públicas que contemplem as realidades sociais da região.

Este estudo parte da premissa de que o aperfeiçoamento docente em Iguatu-CE, ao mesmo tempo que enfrenta desafios estruturais significativos, também oferece oportunidades únicas para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a realidade dos estudantes. A partir dessa perspectiva, o objetivo central desta pesquisa é investigar como o processo de formação de professores no município tem contribuído para a preparação de professores iniciantes, bem como para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, que esteja em sintonia com as necessidades educacionais da região.

Ao longo deste trabalho, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: “De que forma a capacitação para o ensino oferecida em Iguatu-CE prepara os professores iniciantes para atuar em contextos educacionais desafiadores, típicos da região Centro-Sul do Ceará?”. Para abordar essa questão, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, explorando a memória e a oralidade dos sujeitos envolvidos, bem como as dinâmicas e interações sociais que permeiam o processo formativo.

Além de oferecer uma análise sobre formação de professores em Iguatu-CE, este estudo também contribui para a discussão mais ampla sobre a formação docente em regiões interioranas do Brasil, que muitas vezes são negligenciadas em políticas públicas e pesquisas acadêmicas mais abrangentes. Ao focar em um contexto regional específico, o estudo visa a lançar luz sobre as particularidades e os desafios enfrentados pelos futuros educadores, ao mesmo tempo que sugere caminhos para uma formação mais contextualizada e eficaz.

A formação de professores: breves notas

A formação de professores, como campo de estudo, tem sido amplamente discutida por diversos teóricos da educação. Freire (1996), em sua obra seminal *Pedagogia da autonomia*, defende que a preparação pedagógica deve ser compreendida como um processo de reflexão crítica, no qual o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente ativo de transformação social. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser vista como um ato de amor e coragem, no qual o professor, ao mesmo tempo que ensina, aprende com seus alunos, estabelecendo uma relação dialógica e horizontal.

Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto de Iguatu-CE, onde os futuros professores enfrentam uma realidade educacional muitas vezes desafiadora, marcada pela falta de recursos e pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que se-

jam não apenas eficazes, mas também sensíveis às realidades culturais e sociais locais. A capacitação de professores, nesse sentido, deve ir além da simples transmissão de conteúdos, oferecendo ao professor as ferramentas necessárias para refletir criticamente sobre sua prática e adaptar-se às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Minayo (2009), em seus estudos sobre pesquisa qualitativa, destaca que a educação deve ser compreendida em seu caráter subjetivo, considerando as ações, significados e interpretações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No caso de Iguatu-CE, essa abordagem permite que se compreenda como os futuros professores constroem suas identidades profissionais a partir de suas experiências formativas e de suas interações com o contexto local.

Outro ponto central para a fundamentação teórica deste estudo é o conceito de memória e oralidade, que são ferramentas essenciais para captar as experiências e vivências dos futuros professores. Halbwachs (1990), ao discutir a memória coletiva, argumenta que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas sim social, sendo construída e compartilhada em grupos sociais. Essa perspectiva é especialmente útil para analisar como os futuros professores de Iguatu-CE se apropriam de suas experiências pessoais e profissionais para construir suas identidades.

Além disso, Nóvoa (1992) sugere que a capacitação pedagógica deve ser vista como um processo contínuo, no qual o docente está sempre aprendendo e refletindo sobre sua prática. Esse processo de autoformação é fundamental para que o docente se torne um protagonista de sua própria aprendizagem, desenvolvendo uma prática pedagógica que seja crítica e inovadora ao mesmo tempo. Para Nóvoa (1992), a formação de professores não deve ser vista como um momento isolado, mas sim como um processo dinâmico e permanente, que acompanha o educador ao longo de toda a sua carreira.

Percurso metodológico

Este estudo adota uma metodologia qualitativa, exploratória e descritiva, que permite investigar de forma profunda as percepções, significados e experiências dos futuros professores em Iguatu-CE. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2009), é particularmente adequada para explorar as subjetividades e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, o que se mostra essencial para compreender como os futuros professores constroem suas identidades profissionais e desenvolvem suas práticas pedagógicas.

O processo de coleta de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes de licenciatura, professores formadores e gestores educacionais da região de Iguatu-CE. As entrevistas foram projetadas para capturar as percepções dos sujeitos sobre o processo de formação docente, os desafios enfrentados e as expectativas em relação à prática pedagógica. Além disso, as entrevistas buscaram explorar a memória e a oralidade dos sujeitos, permitindo que eles compartilhassem suas histórias de vida e experiências formativas.

Além das entrevistas, a pesquisa também utilizou a técnica da observação participante, que permitiu ao pesquisador imergir no contexto educacional local e observar diretamente as dinâmicas de interação entre professores e alunos. A observação participante é uma técnica poderosa na pesquisa qualitativa, pois permite que o pesquisador colete dados em primeira mão sobre o ambiente e as interações sociais que ocorrem dentro do contexto educacional.

A análise dos dados foi realizada por meio da identificação de categorias temáticas, que emergiram das entrevistas e da observação participante. Essas categorias foram utilizadas para agrupar e analisar os dados de forma sistemática, permitindo uma compreensão mais ampla das experiências e percepções dos futuros professores em relação à sua formação.

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa indicam que o desenvolvimento profissional de educadores em Iguatu-CE é marcado por uma série de desafios estruturais e pedagógicos, que afetam diretamente a preparação dos futuros professores. Um dos desafios apontados pelos entrevistados foi a falta de recursos nas instituições de ensino, incluindo a ausência de materiais didáticos adequados, infraestruturas deficientes e falta de programas de estágio supervisionado que permitam uma integração mais efetiva.

Apesar desses desafios, os dados revelam que muitos futuros professores demonstram uma forte motivação para superar as dificuldades e construir uma prática pedagógica que responda às necessidades de suas comunidades. As entrevistas mostraram que a escolha pela carreira de educador/a em Iguatu-CE muitas vezes está relacionada a experiências pessoais, como a influência de professores durante a infância e a adolescência ou o desejo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação na região.

A memória e a oralidade desempenham um papel central na construção da identidade docente em Iguatu-CE. Muitos dos entrevistados relataram que suas escolhas profissionais foram fortemente influenciadas por suas experiências escolares, que se tornaram um ponto de referência para a sua prática pedagógica. Esses relatos sugerem que a formação docente em Iguatu-CE não se dá apenas no ambiente formal das instituições de ensino, mas também nas interações cotidianas e nas memórias construídas ao longo da vida.

Outro aspecto importante destacado pelos resultados foi a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática da preparação acadêmica para o magistério. Os entrevistados indicaram que, embora a formação teórica seja fundamental, ela muitas vezes se mostra distante da realidade escolar local, o que gera dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. Nesse sentido, os futuros professores destacaram a importância de programas de estágio supervisionado que permitam uma imersão

mais profunda no ambiente escolar, possibilitando a integração dos saberes teóricos com a prática pedagógica.

Considerações finais

A capacitação para o ensino em Iguatu-CE apresenta-se como um processo complexo e multifacetado, marcado tanto por desafios quanto por oportunidades. A pesquisa revelou que, apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas pelas instituições de ensino, há um forte comprometimento dos futuros professores em relação à sua formação e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada.

A valorização da memória e da oralidade mostrou-se essencial para a compreensão de como os futuros professores constroem suas identidades profissionais e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Ao reconhecer a importância das experiências vividas e das histórias pessoais dos sujeitos, as instituições de ensino podem promover um desenvolvimento profissional de educadores mais rico e significativo, que responda às demandas e necessidades da comunidade local.

Por fim, a pesquisa sugere que, para garantir uma formação docente mais eficaz em Iguatu-CE, é necessário promover uma maior articulação entre teoria e prática, bem como investir em programas de estágio supervisionado e em melhorias na infraestrutura das instituições de ensino.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 4. ed. Porto: Asa, 1992.

O LUGAR DA AUXILIAR DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CENÁRIO HISTÓRICO À REALIDADE CONTEMPORÂNEA NO CENTRO-SUL

IANY KELLY LAURINDA PASCOAL

Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).

TÂNIA MARIA DE SOUSA FRANÇA

Professora adjunta do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).

MARYLAND BESSA

Professora assistente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli).

Introdução

O presente capítulo propõe uma reflexão sobre o lugar ocupado pela auxiliar de sala na Educação Infantil, considerando o cenário histórico e a realidade contemporânea no Centro-Sul do Ceará (CE). Esta reflexão é resultado de uma pesquisa de monografia no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli) com o título *Professora auxiliar de sala na Educação Infantil: quem é? O que faz?*.

A Educação Infantil, por muito tempo, foi associada predominantemente aos setores de assistência social, separando o cuidar do educar, entretanto a Lei nº 9.394/1996 reconheceu-a como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo-a como uma atividade integrante da rede de ensino, passando a ser assegurada pelo Estado. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, o direito à educação básica é uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família. Especificamente, a Educação Infantil é uma demanda atribuída aos municípios, os quais têm o dever de garantir o acesso a esse direito educacional.

Com a valorização da importância do desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais e a expansão da área de atuação, houve um impulso no aumento de contratações de docentes e profissionais auxiliares de sala. Nesse contexto, o papel do professor auxiliar surge como uma resposta às demandas para melhor atender às necessidades específicas e fisiológicas de cada criança. Sua função deve transcender a mera assistência de estar atento às necessidades básicas, como alimentação, higiene e descanso, mas também envolve atividades diretas de apoio à aprendizagem, supervisão e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Neste capítulo, além da introdução, o leitor vai encontrar uma reflexão sobre educar e cuidar como ações que se interligam; em seguida, a metodologia utilizada; depois os resultados e discussão da pesquisa considerando a realidade contemporânea no Centro-Sul do estado do Ceará; e, por fim, algumas considerações finais.

Educar e cuidar: ações interligadas

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, com o artigo 29, presente no capítulo II, na seção III, destaca que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais.

O artigo 30 regulamenta que a Educação Infantil deve ser dividida em duas etapas: a creche, atendendo a crianças de até 3 anos, e a pré-escola, atendendo a crianças de até 5 cinco anos.

Considerando o contexto e a faixa etária, o cuidado dentro da Educação Infantil não deve ser uma atividade meramente assistencialista. As atividades pedagógicas estão intrinsecamente ligadas às atividades rotineiras relacionadas às necessidades físicas, pois o corpo e a mente estão envolvidos em significados no contexto sociocultural (Maranhão, 2000). A partir da fala do autor, é possível compreender que o cuidado está diretamente ligado às atividades pedagógicas, isso porque tanto o corpo quanto a mente estão envolvidos no processo de desenvolvimento e um pode afetar diretamente o outro.

Nessa perspectiva, é compreensível que não há como dissociar o educar do cuidar, pois os dois caminham juntos. A didática em sala de aula vai muito além de conteúdo, há aprendizagem no ato de cuidar tal como há cuidado durante a aprendizagem, assim requer que os profissionais envolvidos analisem o contexto e busquem realizar práticas que façam sentido para quem está em processo de desenvolvimento. Compreendendo isso, a educação inicial é a etapa que servirá de base para as demais que estão por vir e é necessário que esse ciclo não seja inferiorizado no sentido de que qualquer pessoa que se denomine capaz seja colocada à frente para exercer tal função. Para o cargo, é crucial que se tenha domínio de conhecimentos, além do senso comum, pois, como afirma Chamarelli (2013, p. 40), a atuação do auxiliar requer intencionalidade, ou seja, “[...] gostar de criança não basta para o exercício do magistério da Educação Infantil”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz os conceitos de cuidar e educar, de forma separada:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades

corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis [...]. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em *[sic]* procedimentos específicos (Brasil, 1998, p. 23-24).

Embora os conceitos representem ações distintas, é perceptível a relação entre eles: o educar envolve a atenção, o respeito pelos outros, o cultivo das habilidades das crianças e seu bem-estar, de modo que a atenção está focada no crescimento da criança como indivíduo, aprimorando habilidades que naturalmente ativam outros conhecimentos já adquiridos, enquanto o segundo conceito indica que o ato de cuidar não deve ser meramente superficial, mas deve ser delineado por ações intencionais.

Metodologia

Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa, segundo Denzin e Lincoln (2006). A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Assim, a partir dessa sistemática é possível obter dados de experiências através da fala de indivíduos envolvidos levando em consideração suas percepções e subjetividades.

Para a produção dos dados, realizamos entrevistas com duas profissionais (auxiliares de sala) que atuam em uma instituição privada, que serão identificadas como Bia e Neuri, para garantir o anonimato das respostas. A escolha dessa ferramenta de pesquisa se deu pela oportunidade de conhecer e refletir sobre a realidade local, a percepção acerca da atuação, as responsabilidades e os impactos que a presença e a ausência geram no contexto da Educação Infantil. Os dados foram analisados a partir das respostas categorizadas.

Realidade contemporânea no Centro-Sul: resultados e discussões

Vamos iniciar este tópico apresentando o perfil das entrevistadas. A primeira, Bia, ainda atuante na função de auxiliar, e a segunda, Neuri, atualmente professora titular que iniciou sua carreira como professora auxiliar. Quanto ao gênero, as duas se identificam com o feminino. Bia respondeu ter entre 18 e 25 anos, enquanto Neuri afirmou ter mais de 35 anos. Referente à formação acadêmica, Bia respondeu possuir Ensino Médio, enquanto Neuri afirmou ter concluído a graduação no curso de Pedagogia. Acerca do tempo de atuação, Bia respondeu estar atuando em um período entre um e cinco anos e Neuri relatou experiência entre seis e dez anos. No que se refere à formação, as duas participantes relataram não ter tido formação para iniciar.

Ao serem indagadas sobre como foram a inserção na área e a motivação para atuar como professoras auxiliares, em seu relato Bia falou que sua inserção aconteceu de modo inesperado, aleatório, conforme deixou explícito:

Foi uma professora que mandou mensagem para mim dizendo que estavam precisando, aí eu vim porque era uma coisa que eu nunca tinha feito e eu tinha curiosidade para saber como era, aí eu vim e fiquei. É isso aí, no início também foi pelo dinheiro, mas depois eu fui gostando (Bia).

De maneira semelhante, a participante Neuri complementou a visão de começar de forma inesperada trazida por Bia e também sobre a afetividade com as crianças influenciar e transformar sua visão sobre a profissão, ressaltando a paixão pela área:

Eu era babá do filho da coordenadora. Porque eu gostei, gostei mesmo, me apaixonei! Aí foi quando eu comecei a faculdade, porque eu não tinha faculdade. Eu entrei em janeiro, aí fui chamada para ficar na sala com a professora. [...] Aí foi quando eu fui vendo aquilo, aí eu ficava de manhã auxiliando a professora e, à tarde, eu cuidava do bebê. Foi justamente por isso. Aí me apaixonei, me formei (Neuri).

Analisando as falas das entrevistadas, foi possível compreender que não há habilidades inatas ou predestinadas, ninguém nasce sabendo ser educador. Embora inicialmente houvesse desconhecimento sobre as atividades a serem desenvolvidas, as profissionais, a partir da prática, desenvolveram paixão pela profissão, que foi um dos motivadores para a permanência delas na área. Em suas obras, Paulo Freire defende que a educação, assim como o ato de aprender, envolve um processo de autodescoberta e conscientização que necessita de movimentos constantes de construção e reconstrução, de modo que os educadores são sujeitos ativos nessa construção de conhecimento. Para Freire (1991, p. 58), “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Embora não necessariamente se tenha uma regra, a condição financeira é um grande motivador para que diversos profissionais ingressem no mercado de trabalho, assim como uma das entrevistadas demonstrou aceitar iniciar na profissão sem conhecimentos prévios. A necessidade de emprego é crucial na vida de qualquer indivíduo, visto que, independentemente do contexto, terá que arcar com despesas para se manter. Levando em consideração estarmos inseridos em um país onde a realidade nos mostra com frequência situações em que acontece a desvalorização de diversas profissões, possivelmente a oportunidade de um emprego com condições básicas ou minimamente melhores se torna um grande influenciador/motivador para a aceitação de propostas. Conforme Bauman (2001, p. 47):

A precarização das relações de trabalho pode ser vista como uma das características centrais da modernidade líquida, onde o emprego fixo e seguro torna-se exceção, e a flexibilidade, uma regra incômoda.

Ainda com base na primeira resposta, constatamos semelhanças no procedimento de contratação. Uma prática muito comum na cidade onde a pesquisa foi realizada é a contratação por indicação, que, embora pareça vantajosa, possibilita que ocorra a partir da afetividade com o

candidato à vaga, de modo que a sua qualificação deixe de ser o principal aspecto avaliado. Por muito tempo, quando se tratava da atuação na Educação Infantil, havia a concepção de que qualquer profissional poderia atuar na área, pois não se necessitavam formação e conhecimentos pedagógicos específicos, bastava gostar e ter afinidade com crianças, então a qualificação deixaria de ser determinante no processo de seleção. No entanto, Freire (1987, p. 98) argumenta que: “[...] quando as necessidades básicas de sobrevivência falam mais alto, o trabalhador pode se distanciar da busca por atividades que proporcionem realização pessoal, priorizando a segurança financeira”. Diante disso, acreditamos que a identificação pela profissão é tão necessária quanto a formação, visto que é a parte teórica que vai embasar as práticas, de modo que se torne possível compreender os aspectos e o processo de desenvolvimento de cada criança, enquanto a base científica – sem prática e uso de métodos efetivos – se converte em ações vazias, desconexas, que podem acarretar prejuízos no desenvolvimento educacional e emocional do aluno.

Ao descreverem as funções exercidas pela auxiliar de sala, as respostas revelam atuação para além do ambiente de sala de aula. Bia descreveu de forma detalhada:

Não. Geralmente eu só fico com a professora, faço livro-diário, ajudo na escovação, mas eu vou para a outra sala, faço também livro-diário, tiro os intervalos de auxiliares e professoras; [...] 15 minutos para cada uma. Deixa eu ver: limpar, organizar a sala também. Eu sempre fico olhando os meninos para evitar que eles se machuquem: se precisar, levo ao banheiro; nos intervalos, eu que fico; às vezes, é na hora do parquinho, às vezes, é na hora da atividade, depende da sala.

Já Neuri relatou que sua atuação era mais direcionada ao acompanhamento:

Eu cuidava mais dos meninos. Era questão de orientar, sentar, fazer os comandos, por exemplo, como a gente tinha crianças [...]. Tudo isso, então, eu ficava muito nessa parte com eles, auxiliando, levando ao banheiro, tentando fazer atividades com eles para poder fazer com que eles pegassem no lápis, manuseassem.

Além disso, Neuri demonstrou participação na produção de materiais didáticos: “Também fazia toda a parte – como é que se diz? – do material didático, por exemplo, que a professora precisava; às vezes, não dava tempo para produzir, ficava nessa parte de produção do material”.

Nas duas falas é possível perceber semelhanças nas atividades desenvolvidas. Inicialmente as duas demonstram a necessidade de cuidado constante com as crianças. Bia mencionou: “Eu sempre fico olhando os meninos para evitar que eles se machuquem; se precisar, levo ao banheiro [...]”. Do mesmo modo, Neuri afirmou: “Eu cuidava mais dos meninos [...], auxiliando, levando ao banheiro”. Esse cuidado acontece de maneira constante na rotina de auxiliar em busca de garantir a segurança, visto que, no contexto da Educação Infantil, convivemos com crianças vivenciando a primeira infância, com idade entre 1 e 5 anos, faixa etária que o indivíduo ainda não possui autonomia suficiente para realizar o autocuidado, o que aumenta a necessidade de suporte para algumas atividades básicas do cotidiano, principalmente relacionadas à higiene. De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998, p. 25):

[...] cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades.

Para garantir a aprendizagem, é necessário garantir a segurança e o bem-estar das crianças. Essa indissociabilidade entre o educar e o cuidado se torna ainda mais indispensável considerando a possibilidade de criação de vínculos afetivos.

Ambas as profissionais relataram participação no auxílio das atividades diárias. Bia, por exemplo, afirmou ser responsável por ajudar na hora da escovação, limpeza e organização da sala, enquanto Neuri disse que tenta “fazer atividades com eles para poder fazer com que eles pegassem no lápis, manusessem [...]”. Essa assistência nas atividades diárias é indispensável, uma vez que a quantidade de

crianças em cada turma impossibilita que somente o professor titular consiga atender a todos e perceber as necessidades individuais. A atuação do auxiliar consegue diminuir a demanda e direcionar uma atenção maior.

No ambiente da Educação Infantil, como já foi dito, é difícil distanciar o cuidar do educar. As ações descritas pelas entrevistadas podem ser classificadas nos dois aspectos, mas sobretudo baseiam-se em ter a atenção voltada para o aluno, sendo a partir desse olhar/escutar que os profissionais criam meios de identificação das necessidades de cada criança. Segundo Ferreira (2008, p. 279), cuidar significa: “[...] aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação. Ter cuidado. Fazer os preparativos. Prevenir-se. Ter cuidado consigo mesmo”. Em relação ao educar, Ferreira (2008, p. 334) sugere tais conceitos: “[...] promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo”.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), essa relação:

Trata-se da criação de um vínculo entre crianças e professores, entre quem cuida e quem é cuidado. E, acima de tudo, proporcionar momentos para considerar o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança, na expectativa de que essa se torne cada vez mais independente, mais autônoma.

Na prática, é durante momentos de cuidados como os citados que conexões são estabelecidas e laços criados; as interações entre as crianças e os educadores são permeadas por uma carga afetiva, muitas vezes despertando uma relação similar à familiar.

Sobre as principais responsabilidades na dinâmica escolar, a participante Bia respondeu:

No geral, até no período da tarde. No geral, organizar decoração, chamadas; sou eu que faço as segundas chamadas de prova [...], organização e separação de material que precisa nas salas, guardar as decorações; quando as meninas precisam decorar, eu que subo, separo o que tem e levo para elas usarem. No início do ano, os materiais que chegam eu que separo e guardo.

Em contraste, a participante Neuri afirmou: “Não. Sempre fui só em sala de aula”.

A fala de Bia evidencia um claro desvio de função, em que suas responsabilidades ultrapassam ações tradicionalmente associadas à posição de auxiliar de sala. As atividades mencionadas, como a organização de decorações, a realização de chamadas, a administração de provas e a gestão de materiais, demonstram que suas atribuições vão além do ambiente da sala de aula. Essas responsabilidades adicionais indicam que Bia acumula múltiplos papéis dentro da instituição, desempenhando tarefas que poderiam ser distribuídas entre outros profissionais ou setores da escola. O relato de Bia ainda revela que, além das suas funções principais, é ela quem organiza e separa os materiais necessários para as salas, atuando como um suporte logístico essencial para que os recursos estejam sempre disponíveis e prontos para uso. Durante conversas rotineiras, Bia relatou que é esperado dela o controle sobre a localização de cada item e o destino de qualquer material descartado, mesmo que outras pessoas tenham total acesso a esses recursos. Acreditamos que essa carga de responsabilidades gera uma pressão significativa sobre a profissional, uma vez que o controle de todo o material da instituição e a eficiência das atividades e decorações, especialmente em momentos festivos, dependem em grande parte do seu trabalho. Esse relato, em particular, evidencia a falta de clareza na divisão de tarefas dentro da escola. O fato de existirem outros profissionais na instituição – apenas Bia era totalmente responsável por organizar, separar e distribuir materiais – aponta para uma distribuição inadequada de funções, em que certas tarefas poderiam ser delegadas a outros membros da equipe, permitindo que o tempo utilizado para suprir essa demanda pudesse ser direcionado para atividades em sala de aula.

Por outro lado, Neuri relatou uma experiência diferente, destacando que sempre esteve em sala de aula. Embora seja considerado que a atuação das duas profissionais acontecera em épocas diferentes, a discrepância entre os relatos sugere a existência de uma desigualdade quanto à distribuição de funções e responsabilidades dentro da

instituição. Neuri parece ter uma definição mais clara sobre seu campo de atuação e suas atribuições, focando exclusivamente no suporte ao ensino, enquanto Bia é sobrecarregada com múltiplas funções administrativas e logísticas.

Em relação à distribuição das atividades/tarefas entre professoras titulares e professores auxiliares e como ocorre a organização das atividades, a participante Bia destacou que, embora não participe do momento de chegada e da explicação das atividades, suas responsabilidades são semelhantes às da professora titular:

Eu só não faço o momento ali da chegada e explicar a atividade e tudo, mas tudo que a professora faz eu faço também. Tipo assim: como é feita a organização, por exemplo, de limpar a criança? Não tem uma regra, mas eu me imponho a fazer. Isso sou eu, nessa parte aí sou eu, a professora fica na sala.

Em contrapartida, Neuri ressaltou a existência de regras que delimitam a função de planejamento como responsabilidade principal do professor titular:

Tem a regra; a questão de planejamento é mais com o professor, mas, quando você vê que algo que está errado, acho que você também tem o mesmo direito do professor de chegar, conversar e dividir aquela função, mas porque não precisa toda hora que você está vendo e dizer: 'Fulano, é isso; é aquilo'. Eu acho que, na sala de aula, todos têm a mesma função. A única questão que eu vejo diferente entre o auxiliar e o professor é a questão de planejamento, que fica sempre mais para o professor, mas, sala de aula, acho que é tudo igual.

Ao refletirmos sobre as falas das entrevistadas, percebemos que o relato de Bia destaca que, apesar de não haver uma divisão de tarefas entre a professora titular e a auxiliar, muitas vezes a auxiliar assume responsabilidades que vão além do esperado. Esse comportamento demonstra uma disposição em assumir um papel que, embora não formalizado, é essencial para que não atrapalhe o funcionamento da dinâmica da turma e para que a professora titular fique disponível para ofertar a parte teórica e didática.

Por outro lado, Neuri abordou a questão do planejamento, enfatizando que, embora o planejamento seja tradicionalmente visto como uma responsabilidade principal do professor titular, ela relatou acreditar que o auxiliar também deve ter o direito de participar e dividir essa função quando necessário. Essa perspectiva reflete uma visão na qual as funções se entrelaçam, em que a opinião do auxiliar é tão válida quanto a do professor titular. Essa perspectiva de solicitar a participação do auxiliar de sala durante o planejamento possibilita a criação de planos de aula mais efetivos, visto que dificilmente somente um profissional em sala de aula irá conseguir perceber as dificuldades e potencialidades de todos os indivíduos. Neuri defende a ideia de que, dentro da sala de aula, as funções se equiparam, com exceção do planejamento, que tende a ser mais direcionado ao professor titular.

Esses relatos ilustram a complexidade e a necessidade de flexibilidade, em que muitas vezes é preciso ir além das atribuições formais para garantir o funcionamento da aula. A experiência de Bia demonstra a importância de assumir responsabilidades, mesmo quando não explicitamente exigidas, enquanto a de Neuri enfatiza a importância da colaboração e partilha de funções, sugerindo que o ambiente de sala de aula deve ser um espaço de cooperação. Stima-miglio e Bach (2018, p. 12) expõem a importância de que cada sujeito envolvido no ambiente escolar “[...] tenha o seu papel definido em um processo de participação coletiva”.

Ao serem indagadas se a falta da professora auxiliar causa algum impacto na dinâmica da sala de aula, Bia deixou nítidas as possíveis dificuldades que essa ausência pode gerar. Sua fala sugere que a falta de um auxiliar pode gerar sobrecarga no professor titular e conseqüentemente gerar prejuízos no desenvolvimento dos alunos: “Porque eu acho que [...] vem uma dificuldade maior para a professora. Eu acho que não consegue desenvolver bem, não sei”. Já Neuri trouxe uma resposta mais pessoal, considerando sua função atual como professora titular: “Ave Maria! Não me vejo sem”.

A falta da professora auxiliar na sala de aula é um aspecto que, segundo as entrevistadas, provoca um impacto significativo. Bia, ao

refletir sobre essa ausência, expressou uma visão de que, sem o apoio da auxiliar, a professora titular enfrenta uma dificuldade maior para desenvolver seu trabalho de maneira eficaz. Sua incerteza ao falar indica que ela reconhece o desafio que a ausência pode causar, mas, talvez pelo nervosismo para responder às perguntas, não conseguiu medir e exemplificar quais as consequências desse cenário. Por outro lado, a fala da entrevistada Neuri foi ainda mais intensa ao concordar e complementar a visão relatada por Bia, ao afirmar que não se vê sem a presença da professora auxiliar. A resposta dá a entender o reconhecimento da importância e uma dependência. A fala dela, mais uma vez, faz-nos refletir sobre o quão crucial é a atuação conjunta entre a professora titular e a auxiliar para manter a ordem e a eficiência nas atividades pedagógicas e no cuidado com as crianças.

As perspectivas relatadas pelas entrevistadas novamente se completam e reforçam a ideia de que a presença da professora auxiliar não é apenas desejável, mas necessária para o bom andamento das atividades em sala de aula. A falta de uma auxiliar não só dificulta o trabalho da professora titular, como também altera toda a dinâmica da sala, tornando o ambiente menos previsível e mais desafiador, tanto para os profissionais quanto para os alunos. Esse entendimento se alinha com a minha experiência, em que, em várias ocasiões, pude perceber que a colaboração estreita entre professora titular e auxiliar é a chave para garantir um ambiente de aprendizagem seguro para ambas as partes.

Em relação aos desafios e possibilidades encontrados ao atuarem como auxiliares de sala, Bia expressou que seu maior desafio é permanecer sozinha com as crianças, embora não veja grandes complicações na sua área de atuação: “Ah! O que eu acho mais difícil é ficar só com eles. No geral, assim, da nossa área, eu não acho, não. Não vejo complicação”. Já em sua fala, Neuri relatou outra perspectiva acerca das dificuldades relacionadas ao sistema de rodízio entre as salas, o que, ao seu ver, dificultava a construção de um relacionamento contínuo com as crianças. Ela destacou também que a falta de um planejamento e a necessidade de cobrir diferentes atividades

e horários criavam uma experiência educativa menos estruturada. Neuri lembrou que, quando começava a trabalhar, levava sempre um livro para contar histórias, uma prática que agora parece ser substituída por uma rotina menos planejada e mais imprevisível:

Porque eu era o rodízio de todas as salas. Quando eu comecei, era uma para todas as salas. A troca, por exemplo, que, às vezes, você está ali, você que fica mais na minha sala. Quando ela só vai tirar o recreio da outra pessoa, ela não tem o mesmo contato com as crianças, porque fica comigo. Ela passa mais tempo comigo, ela só vai sair aqueles 15 minutos para auxiliar na outra sala. Então, essa quebra, para você ficar mais em uma sala e só ir cobrir aquela outra professora, você não sabe como é o ritmo daquela criança e você vai estar ali numa hora do intervalo, então, de uma atividade livre. É diferente você conhecer a criança quando você está fixa numa sala. Questão salarial, questão de elas poderem ter o planejamento, porque tudo isso influencia, porque aqueles 15 minutos que eu estou fora, que ela vai protestar, ela chega, vai cobrir alguma coisa, como se fosse um tapa-buraco. Então, para isso era muito ruim. No meu tempo, eu sempre chegava na hora de contação de história. Eu sempre levava logo um livro, alguma coisa, porque eu ia para contar história, né? Mas hoje o que eu vejo é isto: você chega e você não sabe o que vai fazer. Às vezes, você está na hora da escovação, você está na hora do brinquedo, às vezes... Então, assim, eu acho que essa coisa de não ter um planejamento e não saber o que vai fazer...

O rodízio é uma prática que acontece de maneira mais comum em turmas de Educação Infantil, em que a professora auxiliar passa por todas as salas durante um período e as titulares fazem uma pausa para ir ao banheiro e lanche. Nesse intervalo, que costuma durar entre 10 e 15 minutos, a auxiliar assume a responsabilidade de entreter as crianças, garantindo que elas permaneçam em segurança. Normalmente existe uma organização quanto ao horário, evitando que a auxiliar fique encarregada de explicar e realizar as propostas pedagógicas planejadas para o dia. Normalmente esse momento de supervisão acontece quando os alunos estão em horários destinados ao lanche/escovação ou estão aproveitando seu momento no parquinho. Essa prática é essencial para permitir que as professoras titulares

tenham um breve momento de descanso, sem interromper o fluxo das atividades ou o cuidado com os alunos.

Considerando as falas das entrevistadas, os maiores desafios enfrentados por quem realiza os rodízios estão diretamente relacionados à falta de continuidade e ao distanciamento das crianças. Bia, por exemplo, mencionou a dificuldade de estar sozinha com as crianças, mas, de modo geral, mencionou não enxergar maiores complicações na atuação dentro da área. Isso sugere que, para ela, o principal desafio é a responsabilidade exclusiva sobre as crianças, dado que normalmente a responsabilidade é sobre 10 a 20 crianças, o que pode gerar insegurança, mas, ao mesmo tempo, indica que ela se sente à vontade com as demais atribuições de sua função. Por outro lado, Neuri trouxe uma perspectiva mais complexa, ao relatar a experiência de ser a profissional responsável por cobrir várias salas. Para ela, essa rotatividade impede o estabelecimento de uma conexão mais profunda com as crianças, já que o contato é esporádico e muitas vezes limitado a momentos de recreio ou atividades livres, que são menos estruturados. Neuri destacou que, ao não estar fixa em uma sala, a auxiliar pode se sentir como um “tapa-buraco”, sem um planejamento claro ou sem conhecer o ritmo de cada criança.

Anghinoni e Pozzobon (2015, p. 8) explicam que os papéis dos professores parecem estar mais claramente estabelecidos em relação ao papel do auxiliar, “[...] já que a função do professor parece ficar mais clara durante sua formação e atuação profissional”. Compreendemos a visão expressa por Neuri, pois, durante a graduação, por diversas vezes, foi abordado sobre as atribuições dos docentes, mas raramente eram mencionadas as atribuições sobre a função do auxiliar, e essa instabilidade tornou-se um dos maiores motivos de insegurança. A instabilidade a respeito das práticas, atividades ou público a ser atendido gerava um receio nas profissionais. Isso dificulta o trabalho e também limita a eficácia da atuação da auxiliar, que acaba se tornando uma figura secundária, sem a oportunidade de desenvolver um vínculo consistente com as crianças. Além disso, Neuri apontou que a falta de planejamento específico para a auxi-

liar é outro grande desafio. O fato de não saber o que vai encontrar ao entrar em uma sala ou de não ter clareza sobre suas funções em momentos específicos, como na escovação ou no intervalo, gera uma sensação de improviso constante.

Por fim, em relação ao reconhecimento adequado pelo seu trabalho, nas falas foi destacado que a falta de reconhecimento profissional é uma questão recorrente. O depoimento de Bia demonstra essa problemática, quando ela afirma:

Não. Porque nunca estão boas as coisas. A gente faz uma coisa e sempre tem aquela reclamação por parte da instituição em geral, não só da pessoa com quem você está lá com ela, não só da professora, ainda é mais fácil ser reconhecido pela professora do que pela direção.

Esse relato expressa sentimentos que descrevem como acontece a tensão entre as expectativas e a realidade, de modo que o auxiliar se vê diante de múltiplas exigências. A discrepância entre o que se espera e o que realmente é reconhecido pela instituição resulta em uma sensação de desvalorização, em que o esforço e a dedicação frequentemente passam despercebidos. Ao longo da minha trajetória como auxiliar de sala, vivi situações que deixaram evidente a desvalorização da nossa função. Semanalmente, éramos convocadas para participar de reuniões ou eventos escolares fora do horário regular, o que exigia um esforço adicional, como aconteceu em duas situações específicas em que saí de eventos realizados pela escola em comemoração ao São João já de madrugada, em que nós, colaboradoras, passamos o dia todo organizando, chegando em casa às quatro horas da tarde para nos produzirmos, retornando à escola às seis horas e chegando em casa novamente por volta das duas horas da manhã. Em vez de recebermos algum reconhecimento por essa dedicação extra, o que se percebia era uma postura de indiferença por parte da instituição, que parecia tratar essas situações como partes das nossas obrigações, já que, no dia seguinte, era obrigatório cumprir a carga horária normalmente. A valorização,

quando acontecia, surgia de forma esporádica e quase sempre com o intuito de mascarar a exploração a que estávamos submetidas. O discurso de apreço pelos auxiliares servia para suavizar a realidade de sobrecarga e falta de reconhecimento efetivo.

Libâneo (2004, p. 76) pontua que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social como economicamente, interferindo na imagem da profissão, isto se deve em parte: “[...] às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos”. Na mesma proporção que ocorrem debates sobre a desvalorização profissional e a busca por reconhecimento, os provedores se mostram desinteressado por buscar proporcionar melhorias para a classe trabalhadora, “[...] levando a uma degradação social e econômica da profissão a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país” (Libâneo, 2004, p. 77).

A questão da valorização é fundamental para a formação da identidade e para o desenvolvimento de uma relação positiva com o trabalho. Para Cardoso e Costa (2016, p. 2358), “[...] a satisfação profissional se reflete na eficácia do trabalho desempenhado, promove o bem-estar psicológico e permite um melhor desempenho das atividades docentes”. Como evidenciado no relato de Bia, a ausência desse reconhecimento gera uma percepção de que o trabalho realizado, por mais que seja imprescindível e desenvolvido da maneira correta, não é devidamente reconhecido e valorizado. Isso impacta diretamente a autoestima do trabalhador e a sua relação com o espaço institucional. De acordo com Libâneo (2004), as condições de trabalho e a desvalorização da profissão docente impactam negativamente a construção da identidade dos futuros professores. Isso ocorre porque a identidade profissional está relacionada ao valor pessoal e social que a profissão tem para o indivíduo. Quando o professor não encontra mais significado em seu trabalho, ele também perde a conexão com a profissão, resultando em sentimentos de mal-estar, frustração e baixa autoestima. No entanto, a revalorização da

identidade profissional, que inclui a busca por melhores salários e uma formação de maior qualidade, pode assegurar a recuperação do prestígio social da profissão. A fala de Bia, ao evidenciar a dificuldade de ser reconhecida pela direção da instituição, destaca essa falha estrutural, em que o papel do auxiliar é visto como secundário e, muitas vezes, invisível.

Além disso, ao refletir sobre a percepção dos pais, Neuri traz à tona uma outra faceta dessa questão ao afirmar que: “[...] alguns não veem diferença, outros sim, mas vai variar muito de pai para pai, mas é igual professor”. Sua fala pode ser compreendida de duas formas: na primeira, é possível compreender que, para alguns pais, o papel do auxiliar e do professor se confundem, enquanto, na segunda visão, compreende-se que os pais não reconhecem o trabalho desenvolvido pelas auxiliares e, por esse motivo, não reconhecem as profissionais.

Recordo-me da necessidade diária de passar *feedbacks* para os pais de como haviam sido o comportamento e a rotina dos alunos; quando eu pontuava situações que julgava ser necessárias, como “o aluno não comeu” ou “o aluno apresentou febre”, os pais não demonstravam dar a devida atenção ao alerta, mas, caso a professora titular fizesse o mesmo procedimento, a resposta era muito mais atenta e cuidadosa.

Essa diferença no tratamento me fez pensar na invisibilidade do trabalho da auxiliar para muitos pais, como se o fato de as colaboradoras não desenvolverem a parte pedagógica as tornasse incapazes de ter uma visão sobre a criança. A sensação de que, por ser auxiliar, minha preocupação e alertas não eram valorizados, enquanto as mesmas observações feitas pela professora titular recebiam mais consideração, evidenciando uma realidade dolorosa, pois, na maioria dos casos, era a auxiliar quem fazia o acompanhamento do aluno. Assim, a ideia que se entende é que o trabalho da auxiliar constantemente é subestimado e a dedicação que colocamos em nossas funções não é reconhecida na mesma medida. Segundo Oliveira e Alencar (2012, p. 545):

[...] mesmo o professor sendo considerado um dos principais agentes do contexto educativo, capaz de influenciar no desenvolvimento e expressão da criatividade dos alunos, ele faz parte de uma equipe de profissionais e, portanto, não está sozinho.

A fala de Neuri também aponta para a questão da interação com os pais, em que alguns valorizam o trabalho do auxiliar, enquanto outros parecem indiferentes. Essa variação pode estar relacionada à falta de clareza sobre as funções dos profissionais da Educação Infantil. Segundo Bronfenbrenner (1996), o ambiente escolar é um dos microsistemas que influenciam diretamente o desenvolvimento da criança, e a relação entre escola e família é essencial para o sucesso desse desenvolvimento. Quando os pais não compreendem o papel do auxiliar, essa relação pode se fragilizar, impactando não apenas o reconhecimento do profissional, mas também como acontecem as relações e o desenvolvimento das crianças.

Em síntese, a falta de reconhecimento do trabalho dos auxiliares de sala é uma questão que envolve não apenas a relação com os professores e a direção da escola, mas também com a comunidade escolar como um todo, incluindo os pais. A sobrecarga de funções, a falta de clareza nas responsabilidades e a precarização do trabalho são fatores que contribuem para essa invisibilidade.

Considerações finais

As reflexões geradas a partir das respostas coletadas evidenciam a complexidade e a importância desse papel, mesmo que muitas vezes invisibilizado ou desvalorizado no contexto escolar. Dois pontos notórios em ambas as entrevistas foram a percepção e o reconhecimento de que a ausência da professora auxiliar na sala de aula impacta diretamente a dinâmica e o funcionamento das atividades pedagógicas. Tanto a auxiliar quanto a titular concordam que a presença dessa profissional é essencial, pois sua ausência sobrecarrega a professora titular e compromete o atendimento individualizado das

crianças. A organização das tarefas, no entanto, muitas vezes carece de clareza, resultando em uma distribuição de responsabilidades que nem sempre corresponde às competências ou à formação da auxiliar, reforçando a necessidade de maior reconhecimento e regulamentação dessa função.

Quanto à influência da atuação da professora auxiliar no desenvolvimento das crianças, ambas as entrevistadas concordaram que essa presença faz diferença. A primeira entrevistada ressaltou que o vínculo estabelecido com as crianças facilita o aprendizado e a participação nas atividades, enquanto a segunda entrevistada apontou que, como auxiliar, tinha a oportunidade de observar aspectos do comportamento e do desenvolvimento dos alunos que muitas vezes escapavam à professora titular devido à quantidade de responsabilidades. Apesar dos desafios encontrados, como a falta de reconhecimento e a sobrecarga de funções, a pesquisa apontou que a função da professora auxiliar é indispensável. É preciso, no entanto, que sejam criadas políticas públicas que assegurem uma melhor formação e valorização desse profissional. Embora a maioria das auxiliares possua formação educacional, como foi o caso de uma das entrevistadas, essa qualificação não tem sido devidamente reconhecida pelas instituições escolares, o que limita o potencial desses profissionais de contribuírem de forma ainda mais significativa para o processo educativo.

A partir do relato, também foi possível concluir que, no contexto do cotidiano dentro de uma instituição de ensino, o impacto de receber uma orientação clara e estruturada possivelmente não irá afetar apenas o próprio desempenho, mas também o funcionamento de toda a equipe.

Por fim, ao concluir esta pesquisa, ainda não posso afirmar com exatidão aonde cheguei como docente. Sei, porém, que essa travessia transformou-me, fez-me refletir sobre múltiplas possibilidades da educação e sobre o papel fundamental de cada professora, substituta, auxiliar ou titular. Nossa função, muitas vezes invisibilizada, é também parte essencial da construção de um futuro educa-

cional mais justo e valorizado. Assim como no rio, a travessia continua e, com ela, sigo aprendendo.

Referências

ANGHINONI, M. H. P.; POZZOBON, M. C. C. *As atribuições do auxiliar de Educação Infantil na perspectiva dos professores de uma EMEI de Arroio Grande*. 2016. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/2318/1/M%c3%a1rciaHendePereira-Anghinoni2017.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 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.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, N. M. S. C. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n. 21, v. 8, p. 2357-2364, 2016.

CHAMARELLI, L. G. *O que fazer com o auxiliar de Educação Infantil?: um estudo sobre as políticas municipais no estado do Rio de Janeiro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

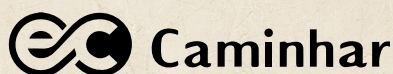
FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 115-133, 2000.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR, E. M. L. S. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia I*, Campinas, v. 29, n. 4, p. 541-552, 2012.

STIMAMIGLIO, J. F.; BACH, M. R. *Fundamentos históricos e legais da gestão democrática*. Gestão em Foco. Gestão Democrática. Paraná: Secretaria de Educação, 2018.



EDITORA CAMINHAR LTDA

Av. Dom Manuel, 709

Bairro: Centro – Fortaleza – Ceará - CEP: 60.060-090

Site: www.editoracaminhar.com.br

E-mail: camposcasemiro@gmail.com

Este livro, com o formato e-book, contém 163 páginas.

Fonte utilizada no texto: Adobe Garamond Pro 12

Editado no mês de janeiro de 2026

Fortaleza – Ceará