

Cesar Augusto Castro (Org.)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



POLÍTICA EDUCACIONAL

Perspectivas de análises



EDUFMA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E
POLÍTICA EDUCACIONAL**
Perspectivas de análises





Cesar Augusto Castro (Org.)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL

Perspectivas de análises

São Luís



EDUFMA

2023

©2023 Copyright by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

*Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor*

*Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

*Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor*

CONSELHO EDITORIAL

*Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. José Dino Costa Cavalcante
Profª Drª Diana Rocha da Silva
Profª Drª Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Profª Drª Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Drª Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior*

Coordenação Editorial: *Amaury Araujo Santos*

Revisão, Leitura de Texto e Normalização Bibliográfica:

Samuel Luis Velázquez Castellanos

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e Capa:

Amaury Araujo Santos

Ilustração da Capa: Documentos do Império (Agência Senado | [site](#))

História da educação e política educacional: perspectivas de análises / Cesar Augusto Castro (Org.). – São Luís, EDUFMA, 2023.

272 p.: il.

ISBN 978-65-5363-176-2 (*E-book*)
ISBN 978-65-5363-177-9 (Impresso)

1. Educação – Brasil – História. 2. Educação – Maranhão – História. 3. Política educacional. I. Castro, Cesar Augusto.

CDD 370.981
CDU 37(81)(091)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada por Erlane Maria de Sousa Alcântara – CRB 13/512

Impresso/Criado no Brasil [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA | Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga CEP: 65080-805
São Luís | MA | Brasil Telefone: (98) 3272-8157 | www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
	<i>Cesar Augusto Castro</i>
PREFÁCIO	15
	<i>Carlota Boto</i>
O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA (1968-1985): uma modalidade de escola	19
	<i>Wilson Raimundo de Oliveira / Samuel Luis Velázquez Castellanos</i>
EXPANSÃO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM SÃO LUIS-MA (1900-1920)	49
	<i>Delcineide Maria Ferreira Segadilha</i>
FACULDADE SANTA TEREZINHA (CEST): perspectivas históricas.....	69
	<i>Cesar Augusto Castro / Maria de Nazareth Mendes Maria José Silva Andrade / Adney Teles</i>
O LEGADO DE “ROSA CASTRO” PROFESSORA NORMALISTA E INTELLECTUAL MARANHENSE	93
	<i>Marcia Cordeiro Costa / Cesar Augusto Castro</i>
EVIDÊNCIA DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NA UFMA, NO SÉCULO XX	117
	<i>Diomar das Graças Motta / Glaucia Santana Silva Padilha</i>
ENTRANDO PELAS PORTAS E JANELAS: mulheres na docência em Escolas Étnicas Comunitárias Luteranas	131
	<i>Franciele Vanessa Sander / Iran de Maria Leitão Nunes</i>

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:
direcionamentos em Programas Governamentais do Partido dos
Trabalhadores – o governo Lula 153

Carlos André Sousa Dublante

**AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO E ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR:** o caso do REUNI.....181

Welline Dayane Reis Ribeiro / Antonio Paulino de Sousa

**REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA**..... 201

Francilva Costa de França / Angelo Rodrigo Bianchini

**A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO AOS
MUNICÍPIOS MARANHENSES NA OFERTA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PLANO DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**..... 225

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO
ÂMBITO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO
NAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES NO PERÍODO
DE 2013 A 2017** 247

Janaina de Araujo Pimenta / Maria José Pires Barros Cardozo

Brenda Cristina Ferreira Gomes

AUTORES (AS)..... 265

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne estudos e pesquisas realizadas de forma colaborativa entre os docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, nas áreas de Política Educacional e História da Educação em suas diferentes abordagens e perspectivas teóricas e metodológicas. São 11 (onze) textos sendo 5 (cinco) sobre a História da Educação e 6 (seis) relativos a Política Educacional, que apresentamos a seguir:

O texto O Colégio Universitário da UFMA (1968-1985): uma modalidade de escola de autoria de Wilson Raimundo de Oliveira e Samuel Luís Velázquez Castellanos, analisa o vínculo criado entre a forma escolar instituída no Colégio de Aplicação do Maranhão (COLUN/UFMA) como modalidade de ensino singular (1968-1985), a natureza da relação pedagógica nos processos de formação e o modo escolar de socialização segundo a Teoria da Forma Escolar. Avalia-se a tensão entre ensino superior, educação básica e reformas educacionais, abordando-se processos de idealização/concretização da forma escolar de escolarização no Brasil. Utiliza-se a história cultural como referencial teórico-metodológico, focalizando-se em jornais, arquivo escolar, legislação e entrevistas. Conclui-se que o COLUN/UFMA embora reflita a heterogeneidade do ensino secundário brasileiro, imprime sua especificidade local.

No capítulo, Expansão de educação pública primária em São Luís-MA (1900-1920), Delcineide Maria Ferreira Segadilha apresentam-se os resultados da pesquisa na qual objetivou-se investigar o processo de expansão de uma educação de caráter moderno em São Luís-MA no período 1900-1920. Utiliza-se como método de abordagem a História Cultural na perspectiva de Roger Chartier (2002). Para constituição dos dados empíricos usou-se análise bibliográfica e documental. Na análise documental, verificou-se mensagens do governo estadual. Como resultados, constatou-se que os governos maranhenses atuavam buscando a manutenção dos grupos políticos existentes no Estado, desestabilizados somente pelas rivalidades entre os mesmos, em consonância com a demanda da política nacional. Concluímos que o Estado do Maranhão

viabilizou, mobilizado pelas demandas sociais e políticas, uma expansão lenta, porém perceptível, da educação de caráter moderno em São Luís (1900-1920), por meio da Escola Modelo Benedito Leite, erigida sobre representações frustrantes, a legitimarem-se pela violência simbólica efetivada pela diferença, ao passo em que este ensino propugnou-se de modo bastante desigual nos diferentes tecidos da sociedade de São Luís.

Em Uma instituição de educação superior no Maranhão gerada com DNA da filantropia, Cesar Augusto Castro, Maria de Nazareth Mendes, Maria José Silva Andrade e Adney Telles, fazem um resgate histórico da criação, implantação e da contribuição social da Faculdade Santa Terezinha - CEST, instituição de educação superior mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Luís, na cidade de São Luís (MA). A coleta de dados foi realizada a partir das fontes históricas disponibilizadas para análise documental. O estudo está dividido em introdução, fundamentação teórica, análise dos dados e conclusão. Como conclusão destaca-se o fato da Faculdade ser a primeira instituição de educação superior implantada por uma APAE no Brasil, e a justificativa de sua origem está na demanda social pela assistência às pessoas com deficiência e na inexistência de cursos de graduação nas áreas de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia no Estado do Maranhão, à época.

No texto O legado de “Rosa Castro” professora normalista e intelectual maranhense os autores Marcia Cordeiro Costa e Cesar Augusto Castro traçam o percurso de Rosa Castro que, destacou-se por seus escritos no campo educacional e na formação de professoras e professores no Estado do Maranhão, imprimindo sua atuação como normalista, intelectual e Diretora da Escola Normal Primária “Rosa Castro” criada por ela em 1916. Na incursão de sua trajetória buscamos também, indícios de elementos sobre sua formação, sua participação em outros espaços públicos e sua produção como a obra literária o “Livro de Lúcia”, destinada aos professores do ensino primário. Dessa forma, inquirir sobre Rosa Castro no âmbito da instrução primária e do magistério no Maranhão em seu papel como professora e intelectual da educação se faz necessário para dar visibilidade às mulheres professoras, que têm sido historicamente silenciadas nas narrativas da História da Educação.

Em Evidência de professoras afrodescendentes na UFMA, no século XX, Diomar das Graças Motta e Glaucia Santana Silva Padilha, discutem o ingresso da mulher afrodescendente, no século XX, na universidade, como professora, em solo maranhense, contribuiu para o registro da memória intercultural e o enriquecimento da história da educação local. Desafio instigante que permitiu o início do afropioneirismo na instituição UFMA, após mais de meio século do ensino superior no Estado. O

afropioneirismo, enquanto categoria de análise, ajudou-nos a alargar o conhecimento sobre essas professoras, além do atributo fenótipo da cor da pele. Assim, o texto incidirá, em fragmentos, da trajetória educacional e profissional de professoras afrodescendentes, na educação superior, registrando especificidades, acerca dos enfrentamentos do preconceito e da discriminação. Haja vista que estas mulheres têm experiências distintas das mulheres brancas, em parte, face a sua inserção social. Evidências não demolidas, apesar do capital educacional e profissional.

O artigo *Entrando pelas portas e janelas: mulheres na docência em Escolas Étnicas Comunitárias Luteranas de Franciele Vanessa Sander e Iran de Maria Leitão Nunes*, analisa a influência do processo de feminização docente em escolas comunitárias étnicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Partiu-se da constatação de uma lacuna, quanto ao registro da presença de mulheres citadas em textos históricos das referidas escolas, e, apesar dos poucos relatos, há motivos que levam à suspeita de que as mulheres estariam presentes de forma mais ativa ao que foi observado nas bibliografias analisadas acerca da temática. Portanto, pretende-se com este artigo provocar uma reflexão quanto à presença não historicizada das professoras em sua formação e atuação nas referidas escolas. Utiliza-se a hermenêutica da suspeita conforme proposta pela Teologia Feminista. Por meio de seus recursos são levantadas algumas hipóteses quanto à lacuna da presença das mulheres na historiografia sobre as escolas comunitárias em questão. Pretende-se assim, contribuir com os estudos que buscam dar visibilidade à presença das mulheres no magistério brasileiro, fazendo registro de sua atuação em espaços nos quais houve o silenciamento quanto ao seu exercício na docência

O capítulo de autoria de Carlos André Sousa Dublant; *a Democratização da educação no Brasil: direcionamentos em Programas Governamentais do Partido dos Trabalhadores – o governo Lula*, tem o objetivo de estabelecer a relação entre a democratização da educação brasileira e as ações realizadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. A perspectiva apresentada insere-se em um contexto de disputas, no qual a educação se apresenta como bandeira de luta dos movimentos sociais e, consequentemente da sociedade. Neste contexto, as ações propostas, embora se apresentem a partir de um ideal de democratização, pretendem atender interesses divergentes, em um primeiro momento aos anseios do capital e em segundo, a uma participação da sociedade nas questões educacionais.

No texto *As políticas de expansão e acesso ao ensino superior: o caso do REUNI*, de autoria de Welline Dayane Reis Ribeiro e Antonio Paulino de Sousa refletem sobre o cenário brasileiro de constantes re-

formas estatais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) se configurou como um dos principais programas de expansão do ensino superior e de políticas públicas na área da educação, tendo como objetivo criar condições para que um número mais elevado de estudantes tivesse acesso à universidade pública, com garantia de permanência até a conclusão do curso. Na Universidade Federal do Maranhão, o processo de expansão foi marcado pela intensificação das ações e políticas neoliberais, cujos interesses se sobrepuseram aos direitos conquistados pelos sindicatos e comunidade acadêmica em favor da educação superior pública, gratuita e de qualidade. Verificou-se que a carência de infraestrutura e recursos humanos nos campi do interior do estado, comprometeu a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, tendo contribuído também para a precarização dos próprios campi, bem como do trabalho docente e da formação acadêmica dos estudante

Em as Reflexões sobre as políticas públicas de formação de professores a distância no Curso de Pedagogia da UFMA, Francilva Costa de França e Ângelo Rodrigo Bianchini, analisam as políticas de formação docente a distância e suas implicações para o contexto da prática no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão através da Diretoria de Tecnologias na Educação (DINTE). A metodologia segue com base numa pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa e descritiva, pautados no ciclo de políticas criado por Ball e Bowe (1996), tendo como referência as concepções apresentadas por Giolo (2010), Bastos Filho (2010), Becker (1993), Belloni (2012), dentre outros autores. Os resultados demonstram algumas possibilidades e limites da modalidade de educação a distância como uma alternativa didática para o processo formativo dos profissionais de educação.

Cacilda Rodrigues Cavalcanti, faz em seu artigo A assistência financeira da união aos municípios maranhenses na oferta da educação básica a partir do plano de desenvolvimento da educação, uma análise sobre os efeitos da política de assistência financeira da União para os municípios maranhenses a partir da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, no contexto dos debates e proposições do regime de colaboração entre os entes federativos e da distribuição de recursos para promoção da equidade. A política de assistência financeira da União, implementada com o PDE, tem implicações direta nos municípios maranhenses, considerando seus indicadores educacionais, o que justifica uma análise dos possíveis efeitos dos recursos transferidos pela União no orçamento

O trabalho Gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino nas dissertações e teses da CAPES no pe-

ríodo de 2013 a 2017, Janaina de Araujo Pimenta, Maria José Pires Barros Cardozo e Brenda Cristina Ferreira Gomes analisam as produções, em teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES, do período de 2013 a 2017, que versem sobre a gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino. As autoras, levantaram-se dados, por meio dos seguintes descritores: gestão democrática, sistemas municipais de ensino, participação e condições político-institucionais na plataforma online da CAPES. Em seguida, selecionaram-se produções com títulos, resumos e análises referentes às categorias, ou seja, os elementos que constituem o princípio da gestão democrática, como participação e autonomia. Os resultados apontam que as condições político-institucionais, referentes à gestão democrática nos municípios, ainda estão longe de serem efetivadas, contudo, notam-se avanços, como por exemplo, a existência de alguns espaços e mecanismos de participação.

Portanto, este livro, ao trazer ao público relevantes e diversos temas atinentes as campo da educação, podem estimular o interesse de pesquisadores do Estado do Maranhão e de outras localidades do Brasil pelos mesmos. Daí, desejamos que os leitores possam usufruir de uma leitura madura, consistente e ampla sobre as Políticas Educacionais e a História da Educação abordadas nesta obra.

São Luís, agosto de 2022

Cesar Augusto Castro



PREFÁCIO

A produção acadêmica no Brasil hoje é fundamentalmente vinculada a Programas de Pós-Graduação. São resultados de produtos desses programas, na forma de dissertações e de teses, bem como de livros e artigos dos docentes de tais cursos de pós-graduação. O fato é que, no campo da Educação, nos últimos vinte anos, vimos a constituição sistemática de incontáveis grupos de pesquisa, voltados para o estudo e a investigação do conhecimento novo. Na área de História da Educação não é diferente. Trata-se de um campo de atuação que, desde o final dos anos oitenta, vem se organizando nacionalmente, contando hoje com um conjunto bastante amplo de revistas científicas e de congressos acadêmicos, capazes de aglutinar pesquisadores e formar equipes e parcerias de trabalho. É disto que trata este livro. Composto por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, o objeto de estudo dos trabalhos aqui reunidos é a intersecção entre a política educacional e a História da Educação. Nesse sentido, a perspectiva da política é historicizada e a história torna-se politizada.

Abordando assuntos como o Colégio de Aplicação do Maranhão à luz da tentativa de decifrar a forma escolar do mesmo colégio universitário, o livro também abarca estudo sobre a expansão da educação pública primária em São Luís; comenta a constituição da Faculdade Santa Teresinha, uma instituição mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; destaca o legado de Rosa Castro, uma normalista e intelectual maranhense; pontua o lugar de professores afrodescendentes na Universidade Federal do Maranhão; versa, ainda sobre as mulheres na docência em escolas étnicas comunitárias luteranas; estuda os programas governamentais produzidos sobre educação no Partido dos Trabalhadores; foca nas políticas de extensão no acesso ao ensino superior via REUNI; pesquisa também as políticas públicas de formação de professores a distância; explora os resultados do plano de desenvolvimento da educação enquanto assistência financeira da união aos municípios maranhenses na oferta de educação básica; investiga, por fim, a gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino.

Entender a política educacional à luz de sua historicidade significa conferir significados públicos e sociais às escolhas dos governantes de organização dos sistemas escolares. Ao fazer isso, os/as autores/as aqui reunidos/as contribuem para que possamos verificar as similaridades e as distinções entre a forma escolar de socialização – para usar a expressão de Guy Vincent – e as estruturas e os dispositivos do ensino universitário. O paralelo entre a escolarização básica e o ensino superior ainda é matéria a ser estudada. O livro aqui apresentado oferece elementos que permitem visualizar essa intersecção. Qual é a forma da universidade brasileira e qual formato ela vem ganhando nos últimos anos? Como as distintas expressões de escola constroem um dado modelo escolar – para usar a expressão de António Nóvoa –, aquilo que autores como Dominique Julia e Diana Vidal chamam de culturas escolares? Por fim, a leitura de uma obra como essa nos leva a um aprendizado efetivo sobre a história da educação em uma importante região do Brasil; mas, mais do que isso, entrega também elementos que possibilitam visualizar as maneiras de escrita da história política da educação nos dias de hoje.

Fruto de trabalho coletivo e, como já se observou, produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, a obra aqui comentada demonstra a qualidade dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Nordeste do Brasil. Com redes de pesquisadores consolidadas, com a formação de grupos de estudo e de trabalho, houve nos últimos vinte anos um expressivo desenvolvimento da investigação em educação. O professor Cesar Augusto Castro, enquanto organizador desta coletânea, é um importante líder intelectual da referida equipe. Pesquisador do CNPq, César é um incansável estudioso da história da educação maranhense. Extremamente hábil no trato da documentação e da investigação arquivística, o professor César vem fazendo escola, pelo brilho de seu trabalho de orientação e por sua capacidade de aglutinar pesquisadores, de diferentes níveis de formação, junto de si. Realizando encontros de trabalho e promovendo congressos de nível internacional, César Castro é uma grande referência no território consolidado da pesquisa e do ensino de história da educação brasileira.

Por fim, escrever um prefácio de um livro é convidar o leitor para a leitura. Os capítulos aqui reunidos, escritos em uma linguagem agradável e fluente, nos permitem aprender, mas nos facultam também o leve fruir da leitura espontânea. Os textos são articulados uns aos outros e demonstram claramente a marca das excelentes orientações que tiveram. Trata-se de um plano de trabalho construído coletivamente e que deve ser assim interpretado. Por fim, hoje, mais do que nunca, pelas razões postas no âmbito de nossa história contemporânea, refletir politicamente sobre a matéria educacional é dever de ofício de todo educador.

A política e a perspectiva política do cenário educativo se impõem. Que possamos, pela leitura do livro, ler melhor a realidade da escolarização brasileira.

Profa. Dra. Carlota Boto (FEUSP)



O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA (1968-1985): uma modalidade de escola

Wilson Raimundo de Oliveira

Samuel Luis Velázquez Castellanos

1 Introdução

A escola é uma criação lenta que se vai estabelecendo conforme mudam as estruturas psíquicas, sociais e de poder numa determinada configuração, segundo as relações de interdependências recíprocas estabelecidas entre os indivíduos e o equilíbrio de tensões que emana de convivências, disputas e confrontos (ELIAS, 2001). A forma escolar surge no século XVI nas sociedades europeias e se desenvolve paralelamente à forma política correspondente ao estado moderno. Nessa dinâmica, se verifica desde então a sua exportação/imposição/ apropriação segundo os sujeitos, os pretextos e os contextos, em conformidade com o modo escolar de socialização que se foi estabelecendo, na medida em que a aquisição dos saberes relativos à leitura, à escrita e ao cálculo, embora suficiente para uma parte de grupos sociais cada vez mais numerosos, aos poucos, foi substituindo a antiga relação entre “mestre e discípulo”, na qual o artesão transmitia o *saber-fazer*, por uma nova realidade que se define principalmente a partir do método simultâneo de organização do ensino, instaurando-se na escola uma relação social de novo tipo. Mudança na relação pedagógica, na qual, o aprender, se faz por *ver-fazer* e *ouvir-dizer*; aprender que agora não se diferencia do fazer, na medida em que a criança faz a aquisição do saber ao participar das atividades da família, da casa, da escola (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001).

Relação pedagógica que se tem autonomizado e se torna predominante no mundo ocidental, ao ocupar espaços e tempos específicos e, ao fazer uso de métodos e materiais próprios que dependem da criação de regras impessoais, regulamentos, disciplinas e outros elementos que caracterizam a ordem escolar. Esta predominância da forma escolar não exclui conflitos, resistências e variações, se considerarmos que com-

preendê-la como unidade implica descrever as formações sociais que a fizeram emergir historicamente (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001); figurações, nas quais “[...] são definidas de maneira específica as relações existentes entre os sujeitos sociais e em que as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais” (CHARTIER, 2001, p. 8).

Na procura pela importação de modelos europeus e norte-americanos de desenvolvimento educacional que orientassem o país, em meados do século XX, alguns intelectuais da educação brasileira¹ reuniram-se em torno de uma proposta de renovação pedagógica denominada de Escola Nova. Um dos desdobramentos do escolanovismo no território brasileiro foi a criação dos ginásios de aplicação nas Faculdades Federais de Filosofia, as quais estavam voltadas para a formação de professores em nível superior e necessitavam de instituições de ensino experimentais como campo de estágio docente. Instituições que foram implantadas a partir do final da década de 1940 em cumprimento ao Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, sendo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pioneiro do novo modelo de ensino.

Nas décadas seguintes, novos ginásios e colégios de aplicação em outros estados brasileiros surgiram, consolidando-se uma rede escolar nas instituições federais de ensino superior. No entanto, ao converterem-se em instituições escolares de referência na educação secundária, tais ginásios acabaram se tornando objeto de disputa entre as classes médias e as elites urbanas, reforçando-se, portanto, uma histórica dualidade: o ensino propedêutico (para os que pudessem preparar-se exclusivamente para o ensino superior) e o ensino profissionalizante (destinado a formar a mão de obra menos qualificada). Nessa lógica, além dos ginásios de aplicação, as instituições federais de ensino superior foram autorizadas a criar colégios técnicos (para a formação profissionalizante) e colégios universitários (para o 3º ano colegial propedêutico) na década de 1960; contexto em que a Fundação Universidade do Maranhão (FUM) instituiu o seu Colégio Universitário. Espaço escolar reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação no ano seguinte à sua instituição (maio/1968), que passa por uma reformulação regimental em 1972 determinando sua transformação em Colégio de Aplicação².

¹ Dória (1914); Carneiro Leão (1917); Lourenço Filho (1941); e outros.

² É importante destacar que já haviam sido implantadas instituições dessa natureza em períodos anteriores: as Escolas Modelos anexas às Escolas Normais, que funcionavam como espaço para o tirocínio das estudantes normalistas. No Maranhão, a Escola Modelo Benedito Leite (criada em 1896 – a partir da Lei nº 155) é um exemplo, destinando-se à formação pedagógica de meninos e meninas entre 6 e 12 anos de idade e como campo de estágio para as(os) alunas(os) da Escola Normal (CASTELLANOS, 2010a; Silva, 2017). No entanto, “[d]e acordo com Saldanha (2009, p.127), apesar de ter sido criada em 1896, a escola só foi inaugurada em 1900, ‘quando o governo do Estado (José Tomás de Porciúncula) pôde, enfim, equipá-la [...], caracteriza[ndo]-se [como] elitista [...] com duração de sete anos, [sendo] reduzido a seis em 1906

Dessa forma, nossa intenção é analisarmos em que medida a forma escolar instituída no Colégio de Aplicação do Maranhão no período de 1968 a 1985, dependente da estruturação dos espaços, da nova economia de tempo e da criação de regras impessoais/regulamentos, como também do consumo múltiplo de métodos e da circulação de disciplinas, influenciou na natureza da relação pedagógica estabelecida nos processos de formação nesta modalidade de ensino e nos modos de socialização que apontaram projeções intencionadas para um público-alvo específico tendo em conta interferências e diligências entre uma cultura escolar que se instaurava e uma cultura local/bairro que se resignificava?

O recorte temporal justifica-se por contemplar o ano de sua fundação (1968) até a consolidação de sua identidade (1985) – conforme se verifica no projeto *Colégio Universitário: experiência pedagógica*; momento em que aparecem pela primeira vez, todos os elementos característicos da gramática escolar que o constituiu como modalidade escolar diferenciada, já que funciona num bairro periférico, com público alvo singular e com uma cultura escolar específica e única no cenário educacional maranhense e brasileiro. O trabalho apresenta-se em partes, situando-se em cada uma delas dados garimpados da bibliografia em uso e dos jornais impressos, dos documentos do arquivo escolar da instituição, da legislação e das entrevistas realizadas; informações que foram cruzadas e analisadas à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da história cultural.

2 Vestígios da forma escolar no ensino primário e secundário no Brasil

No Brasil, o século XIX foi o período em que o lugar da escola na formação das novas gerações começou a ser inventado e produzido em instituições encarregadas da instrução primária e elementar, com o intuito de generalizar os rudimentos necessários à constituição da nação brasileira e à irradiação do ideário civilizatório iluminista. Perspectiva político-cultural que, se por um lado, estava distante da realidade dadas as condições sociais do regime imperial, principalmente do peso representado pelo caráter escravocrata que o alicerçava política, econômica e culturalmente, por outro, tendo em vista essa necessidade de escolarizar a população, acabou ensejando o debate acerca das formas de organização da classe escolar no sentido de superar o método individual prove-

[e em 1926, a 5 anos]”. (Silva, 2011, p.80). Com o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores em Faculdades e Institutos de Ensino Superior no âmbito da Reforma de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1942), determinou-se às Faculdades de Filosofia Federais a obrigatoriedade de manterem “ginásios de aplicação” para a prática docente dos seus estudantes. Ginásios que à medida que iam implantando-se, também o segundo ciclo do ensino secundário, passaram a denominar-se de “Colégios de Aplicação”.

niente da instrução doméstica ou escola isolada. Método praticado nas escolas de primeiras letras que funcionavam em espaços improvisados onde o professor, mesmo se tivesse um número elevado de alunos, tinha que ensiná-los um a um; prática responsável pela grande quantidade de tempo não racionalizado no processo de escolarização (FARIA FILHO, 2000).

No Maranhão, argumentos referentes às formas de ensinar foram apresentados nos dispositivos de alguns presidentes. No que Joaquim Franco de Sá (1846-1847) defendia que os vencimentos deveriam ter “[...] diferença também em relação ao methodo individual, simultaneo, ou mutuo” (MARANHÃO, R. 1847, p. 43) e valorizava algumas metodologias em detrimento de outras por conta da abrangência e da economia de recursos; Herculano Ferreira Penna (1849), afirmara que o professor Felipe Condurú³, só estava ensinando os seus alunos pelo método ordinário, enquanto a sua aula ainda não havia se mudado para um prédio próprio que se encontrava em construção, pois quando ocorresse, ele trabalharia com o método simultâneo. Já Eduardo Olímpio Machado (1851-1852), apresentou como um defeito comum para a instrução pública de todo o Império a “[...] falta de uniformidade nos methodos de ensino” (MARANHÃO, R. 1851, p. 11).

Nessa perspectiva, a Lei nº. 267/1849 foi aprovada durante o governo do presidente Honório Pereira de Azeredo Coutinho (1849-1851), apresentando no título seu objetivo: “Regulamentar a Instrução Pública”. Legislação com 32 artigos, na qual os sete primeiros tratam de estabelecer uma relação entre o quantitativo de alunos e o método de ensino aplicado, com vencimentos distintos para os professores segundo o método em uso; os que possuísem maior número de alunos teriam direito a uma maior remuneração. A lei determinava três categorias de professores: os que tivessem de 10 a 39 alunos (art. 2º), que ensinariam pelo *método individual* e teriam um vencimento fixo de trezentos mil réis anuais; os que possuísem de 40 a 79 alunos (art. 3º), que lecionariam pelo *método simultâneo* e receberiam um ordenado fixo de quatrocentos e cinquenta mil réis anuais; e os que reunissem de 80 a 160 alunos (art. 4º), que ministrariam pelo *método lancetrino* e ganhariam uma remuneração fixa de seiscentos mil réis anuais. Além disso, esse dispositivo fazia uma previsão diferenciada para as professoras públicas (art. 6º) e também determinava uma gratificação adicional para todas essas categorias docentes de três mil réis por cada aluno que acrescentassem ao número mínimo.

³ Felipe Benício d’Oliveira Condurú (1818-1878) foi um importante intelectual e professor maranhense, tendo sido responsável pela introdução do Método de Lancaster nesta província – quando de sua atuação à frente da primeira tentativa de implantação de uma Escola Normal em São Luís, na década de 1840.

Nas discussões que se seguiram até a década de 1870, foram colocadas diferentes propostas que giravam em torno do método mútuo – que apostava no uso de diversos materiais pedagógicos (murais, cartazes, quadro negro, etc.) e na colaboração dos alunos mais adiantados para multiplicar o número de estudantes e estabelecer uma nova economia de tempo e de recursos humanos e financeiros –, e do método simultâneo – que propunha dividir as classes de acordo com a idade e o nível cognitivo dos alunos, em que cada professor lhes ensinaria um assunto específico ou disciplina dentro de um tempo delimitado; debates que tiveram lugar nas diversas legislações provinciais, uma vez que na prática, a aplicação desses ordenamentos pedagógicos acabava esbarrando na estrutura da instrução primária cuja precariedade era notória (FARIA FILHO, 2000). Legislações, discursos ou formações discursivas, que ao tentar deciframos os seus significados nas formas simbólicas que os intencionam (GEERTZ, 2015), longe de serem analisados partindo da coerência interpretativa e da interdependência entre elas organizadas num sistema concebido como “texto a ser lido” ou “realidade a ser lida”, são aqui examinados partindo das desigualdades que apontam diferenças na contramão do interesse comum: uma análise basicamente sensível às desigualdades na apropriação de materiais ou práticas comuns; como também, necessariamente perceptível às diferenças nas formas de expressão da cultura e nos usos das formas culturais (CHARTIER, 1982).

Nesse âmbito, os entraves que dificultaram a escolarização das classes populares ao longo do período imperial podem ser ratificados no aparente descaso do estado que se manifesta na fragmentação das políticas educacionais, na transferência às províncias das responsabilidades sobre a instrução primária e na precariedade do ensino público, da multiplicação das escolas privadas e da fragilidade das instituições responsáveis pela formação de professores (Escolas Normais)⁴, dentre outros fatores que retardaram a consolidação dos ideais de democratização, secularização e obrigatoriedade desse nível de instrução. A partir da década de

⁴ Sobre a instituição das Escolas Normais, Nascimento & Morais (2015, p. 3), afirmam que “Na província do Rio de Janeiro foi instituída em Niterói, em 1835, a primeira Escola Normal do Brasil [...] seguida por diversas províncias [...] Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890) [...] no entanto, tiveram existência intermitente [sendo] fechadas e abertas periodicamente”. Contudo, sendo o Maranhão a última província a ter uma Escola Normal instituída (55 anos após a primeira no Brasil) que também funcionava o Liceu Maranhense criado em 1838 e com duração do curso de três anos na primeira década de funcionamento, mesmo assim, segundo Castellanos (2010a), é imprescindível destacar as duas tentativas anteriores de sua instauração: “na primeira investida de natureza pública, se instalou numa aula de Pedagogia em 1840, baseada no método de Lancaster numa das salas do Convento do Carmo, onde também funcionava o Liceu, aula sustentada pelo sistema de ensino por monitoria e oficialmente recomendada pela Instrução Pública para todo o país, denominando-se “Escola Normal”; em 1874, a segunda tentativa de caráter privado sobre os direcionamentos da Sociedade Onze de Agosto, estabelece uma Escola Normal: sociedade fundada por intelectuais em 1870 que tinha objetivos educativos e beneficentes, entre eles o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da capital” (CASTELLANOS, 2010a, p.138-139).

1870, sob o impacto do capitalismo industrial, ganharam força as ideias reformadoras de cunho liberal e positivista que preconizavam uma educação laica e universalizada; princípios subjacentes à Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), que se não foi suficiente para colocar em prática esses ideais, pelo menos projetou novos rumos para o cenário educacional, permitindo-nos assinalá-la pelas suas proeminências como a mais sólida tentativa de organizar um sistema nacional de ensino em todo o Império (CASTELLANOS, 2010a).

A principal novidade trazida pela Reforma foi a introdução do método intuitivo, que de certa forma coroava os movimentos surgidos nessa década no sentido de deslocar as questões metodológicas para o âmbito das relações de ensino e aprendizagem. Baseado nas “lições de coisas” que propugnavam a exploração dos sentidos para desenvolver a capacidade de abstração mediante a intuição sensível pelo uso de globos, gravuras de rochas e de plantas, objetos do cotidiano; esta reforma proporcionou um caráter empirista ao ensino (FARIA FILHO, 2000), já que dialogava com as demandas e anseios da sociedade brasileira naquela fase de transição do regime monárquico para o republicano, de passagem do capitalismo mercantilista para o industrial.

A perspectiva de escolarização voltada para a inserção das classes populares como mão de obra livre nessa nova fase da economia e como cidadãos conscientes dos seus deveres patrióticos, em concomitância com a reserva do acesso ao ensino secundário e ao superior a uma parcela mais elitizada da população, faz da modernização educacional uma tarefa inadiável por parte da intelectualidade e da classe política influenciada pelos valores positivistas que deram sustentação ao discurso republicano que exigia escolas; sobretudo, as primárias, em sintonia com as transformações de um mundo em franco processo de urbanização, sendo necessário repensar a lógica da organização desses espaços do ponto de vista da relevância social dos conteúdos ensinados. República que, por esta razão, não poderia ignorar a urgência do investimento em estabelecimentos de ensino, exposições e publicações que se voltassem para a preparação do magistério primário, “[...] oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado” (BRASIL, 1890a, p. 3464). Tendência que levaria à Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890b) a valorizar o currículo científico, entendido como mobilizador das ciências positivas em detrimento da formação humanística e literária; mesmo que o analfabetismo atingisse 65% da população no início do século XX (CASTELLANOS, 2010a)⁵. Discurso republicano, que embora induza a mudanças, não

⁵ Segundo Florestan Fernandes, embora a população alfabetizada tenha crescido numericamente no Brasil entre 1900 e 1920 (passando de 3.380.451 para 6.155.567), em termos proporcionais o analfabetismo man-

considerou as condições reais de toda a população se analisarmos os “efeitos de verdade”, que para Foucault (2019), se produzem no interior dos objetos discursivos.

Nesse contexto, um novo modelo de escola foi experimentado no país. Trata-se da escola graduada, fruto das tentativas de universalização da educação popular que levaram os sistemas de ensino em formação a adotarem definitivamente o método simultâneo de organização da classe escolar, procedendo à classificação dos alunos em turmas cada vez mais homogêneas, às quais lhes correspondiam etapas seriadas do currículo e professores especializados, o que exigia nova ordenação do tempo e espaço escolares em horários fixos e de uma arquitetura padronizada, sendo esse tipo de escola a configuração mais moderna da forma escolar. Sua apropriação no Brasil resultou na invenção de algumas modalidades como as instituições educativas de confissão protestante e os estabelecimentos de ensino anexos às escolas normais que vinham inaugurando essa gramática escolar desde as décadas de 1870 e 1880. Mas apenas com o advento da República consolida-se a nova economia moral do ensino com a institucionalização dos grupos escolares em vários estados (SOUZA, 2013).

Com os grupos escolares, modalidade mais difundida do modelo de escola graduada no território brasileiro até a década de 1970, pretendia-se expandir o ensino primário e concretizar o projeto republicano de nação pela via da modernidade pedagógica. Entretanto, seus modos de circulação e formas de apropriação pelo vasto território brasileiro, como bem o demonstram os recentes estudos regionais⁶, têm revelado faces distintas dessa realidade que nos fazem percebê-la muito distante da uniformização sugerida pelas representações positivas que engendraram sua legitimidade. De fato, a disseminação dos grupos escolares foi bastante irregular e o funcionamento dessas escolas modelares seguiu dinâmicas próprias nas diferentes regiões do país, acompanhando o ritmo das condições materiais e humanas de cada estado da federação. Por esta lógica, é possível avaliar o peso das medidas legais que formataram o federalismo brasileiro desde a reforma constitucional de 1834, delegando às províncias e depois aos estados a responsabilidade pela instrução primária e secundária, uma vez que a descentralização em matéria de instrução teve sua continuidade garantida na primeira constituição republicana (SOUZA, 2013).

teve-se intacto durante estas duas décadas (aumentando seu número de 6.348.869 para 11.401.715); o que equivale a um percentual estável de 65% (1966, p.47).

⁶ Faria Filho (2000); Bencostta (2006); Lopes (2006); Vidal (2006); Souza (2013); Silva (2011; 2017); e outros.

Nesse sentido, discursos e contradiscursos colocam a escola primária numa gama de intencionalidades, representações e práticas no Brasil Oitocentista que permitem apreendê-la segundo diferentes concepções, estágios e interpretações. Nessa lógica, se para Paiva (1987, p. 65) “[...] o deslocamento do eixo econômico para o Centro-Sul explica o maior desenvolvimento dos sistemas de ensino observado nesta região”, mas não em todas as regiões, como acontece com o Maranhão⁷; e se para Faria Filho (2007), a diversidade e a forma desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária “[...] não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial” (FARIA FILHO, 2007, p. 138); para Bittencourt (2008), quanto à inserção dos livros escolares na instrução e os métodos aplicados para seu consumo, quanto às reformas e aos programas de ensino, isto é, aos “[...] assuntos educacionais, a partir de 1834, nunca deixaram de ser controlados de forma centralizada, apesar da aparente descentralização legal” (BITTENCOURT, 2008, p. 54).

Número significativo de textos legais⁸, ordenamentos pedagógicos ou formas discursivas que mostram como a normatização foi uma das principais formas do Estado intervir no cenário da instrução e de criar meios de governabilidade, não só propiciando “[...] condições para a existência de um Estado independente, mas, também dotar esse Estado de condições de governo [...] dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população” (FARIA FILHO, 2007, p. 137), sendo a instrução um dos mecanismos de orientação e controle. Práticas que para Hunt (1992) “[...] dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido a seu mundo [...] sejam elas econômicas ou culturais” (p. 25); relações estabelecidas não de dependência das estruturas mentais quanto a suas determinações materiais, uma vez que “[...] as próprias representações do mundo social são os componentes da realidade social” (CHARTIER, 1982, p. 30). No entanto, apesar das diferentes percepções e representações sobre o ensino primário, segundo os contextos, localidades e legislações, todas coincidem com os “[...] índices altíssimos da população infantil com idade escolar sem escolas nos diferentes estados da federação” (SOUZA, 2013, p. 20). Nessa perspectiva, o que dizer do ensino secundário?

Sob a exigência de funcionarem de acordo com o modelo francês adotado pelo Imperial Colégio de Pedro II, o qual adotou a denominação de *Gimnasio Nacional* que lhe foi dada pela República (BRASIL, 1890b), o que não impediu que liceus e instituições particulares de origens di-

⁷ Ver Castellanos (2010b; 2011) e Castro; Castellanos (2009; 2011).

⁸ Foram instituídos no período de 1835 a 1889 na Província do Maranhão, 217 leis, 16 regulamentos e quatro estatutos. Ver Castro (2009).

versas que ofereciam esse nível escolar com regularidade apresentassem suas especificidades, foram estes estabelecimentos não só frequentados por poucos privilegiados a quem se lhes dava a oportunidade de uma formação que habilitasse ao nível superior (PESSANHA, ASSIS & SILVA, 2013), como também por esta razão proliferaram os cursos preparatórios destinados a essa elite intelectual; uma vez que “[a]os exames finais do Gimnasio Nacional [não só] poder[iam] apresentar-se alunos estranhos ao estabelecimento, caso o requeir[essem], respeitada a ordem logica das disciplinas” (BRASIL, 1890b, p. 3485), como também se levava em conta, ainda, que após a aprovação nestes exames os candidatos poderiam prestar o exame de madureza cuja aprovação dava “[...] direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica” (BRASIL, 1890b, p. 3486). Desse modo, vista como etapa intermediária de escolarização, o ensino secundário carecia de uma base mais sólida para que pudesse corresponder ao desenvolvimento nacional imaginado pelas autoridades republicanas no início do novo regime.

As reformas educacionais que tiveram lugar nas primeiras décadas do período republicano, ao indicarem diretrizes para uma estruturação da educação escolar em bases modernas, tentaram organizar o nível secundário e ampliar a sua oferta de forma seriada como já vinha acontecendo, embora insatisfatoriamente com a escola primária. Assim, à Reforma Benjamin Constant seguiram-se várias outras que, no seu conjunto buscaram formatar os níveis primário, secundário e superior dentro da lógica positivista; etapa média ou secundária que rendeu muita preocupação para os reformadores e parece ser o hiato que impedia a articulação entre os níveis de ensino.

A Reforma Benjamin Constant propôs varias modificações, entre elas: a divisão da escola primária em 1º grau (para crianças de 7 a 13 anos) e em 2º grau (para crianças de 13 a 15 anos); a escola secundária (com 7 anos de duração) e, a reestruturação do ensino superior (de direito, de medicina, militar e politécnico), sobressaindo-se a tentativa de criar um lugar próprio para o curso médio (BRASIL, 1890b). Mas o perfil enciclopédico ali ambicionado teve sua implementação totalmente comprometida, já que o código Epiácio Pessoa reduzia o ensino secundário para 6 anos, reforçando seu aspecto preparatório sem um sentido específico em 1901 (BRASIL, 1901). Esta situação foi agravada a partir de 1911, ano em que a Reforma Rivadávia Correa determinou a implantação do curso fundamental, com o surgimento de inúmeros cursos de baixa qualidade focados nos exames de admissão às faculdades, descambando para uma completa descaracterização da escola secundária brasileira (BRASIL, 1911). A Reforma Carlos Maximiliano de 1915, por sua vez, retomou a seriação do currículo e a relativa uniformização do ensino, man-

tendo os exames de admissão ao curso superior e criando a Universidade do Rio de Janeiro, primeira do país nesta modalidade de ensino superior (BRASIL, 1915). Apenas com a Reforma Rocha Vaz em 1925, as diretrizes do secundário foram traçadas tendo em vista a consolidação do ensino seriado (BRASIL, 1925), dentro da perspectiva de regularidade que seria efetivada nas décadas seguintes (PALMA FILHO, 2005).

Nesse sentido, a escola nova como corrente intelectual de destaque na luta por fazer da educação um campo específico de ação do estado, passou a exercer grande influência no rumo tomado pelas reformas. Ideário renovador em circulação pela Europa e os Estados Unidos desde o final do século XIX sob a influência do pensamento educacional de John Dewey, Willian Kilpatrick, Paul Monroe⁹, entre outros. Estas concepções penetram no Brasil na década de 1920, ganhando corpo nas propostas de modernização pedagógica levantadas por alguns intelectuais, entre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho¹⁰. Todos os seus defensores sintonizados com o desenvolvimento urbano-industrial brasileiro, não só pretendiam romper com a pedagogia tradicional, redirecionando o papel do estado na área educacional, como também aspiravam a garantir educação pública para todos os brasileiros, ao organizarem um sistema nacional pela articulação de níveis e modalidades de instrução que transformassem as relações de ensino e aprendizagem.

Para isso, os entusiastas da nova pedagogia apostavam nos métodos ativos, enfatizando atividades que valorizavam formas de aquisição do conhecimento para além da memorização: excursões, salas ambiente, laboratórios, oficinas, jogos educativos etc. Havia, além disso, a defesa de uma maior abertura à comunidade e da integração com instituições auxiliares, a exemplo dos museus, bibliotecas, associação de pais e mestres, buscando-se enfim, a motivação das crianças pela observação e pela importância dada a suas experiências pessoais (SOUZA, 2013; VALDEMARIN & LIMA BUENO, 2017). A influência desse grupo fomentou reformas em alguns estados, onde os membros do movimento ocupavam cargos públicos importantes e se projetaram sobre a esfera federal a partir dos anos 1930. Neste ano, ocorre a nomeação de Francisco Campos ao cargo de Ministro da Educação e Saúde, o qual capitaneou a reforma

⁹ Educadores reformistas norte-americanos que, a partir do Teacher's College da Universidade de Colúmbia e imbuídos dos ideais de americanização do mundo, influenciaram reformas educacionais em países tão distantes entre si como a Turquia e o Brasil. Valores disseminados por meio do intercâmbio mantido internacionalmente entre os estudantes estrangeiros que iam a Nova York para temporadas de estudos e os docentes do College que incursionaram pelas regiões em órbita desse projeto de internacionalização educacional; intercâmbio que possibilitou trocas culturais entre as nações inseridas nessa rede, a exemplo do mestrado realizado pelo brasileiro Anísio Teixeira na Universidade de Colúmbia sob a orientação de John Dewey (WARDE, 2016).

¹⁰ Signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, os quais, ao permanecerem na cena política brasileira até a década de 1970, ajudaram a manter vivo o discurso de democratização do ensino presente naquele documento (VIDAL, 2013).

que leva seu nome, editando uma série de decretos que esboçaram a organização do ensino a nível nacional; mudanças que desembocaram em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo na perspectiva de colocar a escola no centro dos problemas nacionais (AZEVEDO, 1932).

Na verdade, tratava-se de um movimento no sentido de fortalecer a ação do “estado educador” (DALLABRIDA, 2009), tendo em vista que se a escola primária já contava com alguma padronização e intervenção estatal sob a forma dos grupos escolares, o curso secundário continuava carente de regulação e dominado pelas redes privadas, o que tornava difícil a fixação de normas comuns, inviabilizando a generalização de qualquer ordem escolar. Assim, a reforma, ao determinar a divisão dessa etapa em dois ciclos, o fundamental (de 5 anos) e o complementar (de 2 anos), os quais seriam adaptados uma década depois pela Reforma Capanema (BRASIL, 1942) para o ginásial (de 4 anos) e o colegial (de 3 anos), ao mesmo tempo em que estabelecia a seriação do currículo, a frequência obrigatória, os critérios de avaliação e o sistema de inspeção a nível federal, dentre outras medidas, dava importante passo na modernização da educação brasileira, criando as condições para o surgimento de ginásios e colégios que, nos anos seguintes, iriam difundir pelo país essas normas definidoras de “[...] conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (JULIA, 2001, p.10) materializadas em práticas diversas conforme a singularidade de cada região, cidade ou instituição escolar.

A disseminação desses estabelecimentos escolares visava atender a crescente demanda de matrículas no ensino secundário, onde a classe média cada vez mais, procurava colocar seus filhos em busca da qualificação necessária para disputar lugares privilegiados na sociedade capitalista, que se configurava no Brasil naquele momento de notável crescimento econômico proporcionado pelo incremento da produção industrial; contexto favorável ao disciplinamento estudantil com a incorporação de hábitos e valores burgueses que dariam a tônica dessa modernização educacional que estava assentada na defesa dos métodos ativos e individualizantes que caracterizam o espírito da escola nova (DALLABRIDA, 2009). Destarte, apesar de que a manutenção do escasso ensino nas colônias tivesse sido a característica própria do predomínio lusitano, mesmo assim a pensada homogeneidade ideológica e de treinamento mediada pela instrução segundo os modelos/modalidades de escolas, reduziria os conflitos intra-elites e forneceria a concepção de determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade se daria pelo processo de socialização das elites direcionadas à educação, à ocupação e às carreiras políticas (CARVALHO, 2006).

3 O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO: uma nova modalidade escolar no Maranhão

O processo de formalização do ensino superior deu importante passo nesse momento de “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001) com a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal. A estrutura física da Escola Normal do Rio de Janeiro foi aproveitada, já que havia um estabelecimento de ensino anexo como nas demais instituições desse tipo, que servia à prática docente dos seus estudantes; instituição voltada à formação de professores primários e secundários a nível universitário. Experiência pioneira no Brasil, que se inaugura em 1932, quando Anísio Teixeira como diretor geral da instrução pública do Distrito Federal, nomeou Lourenço Filho para a direção daquela Escola de Professores. Nascia ali um novo modelo de formação docente inspirado em experiências internacionais, notadamente da fundação do Teacher’s College americano em 1888 e de sua incorporação à Universidade de Colúmbia 10 anos depois; nova concepção de escola que Lourenço Filho pretendia trazer para o Brasil seguindo “teorias importadas”, onde laboratórios de pesquisas educacionais difundiam novas orientações para a formação de professores.

Após a incorporação das escolas pré-primária, primária, secundária e de professores que compunham o Instituto de Educação à Universidade do Distrito Federal (fundada por Anísio Teixeira), em 1935, e de sua extinção pelo Estado Novo, em 1939, a formação de professores a partir deste ano fica a cargo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil¹¹, que inicialmente não contava com nenhuma unidade de ensino básico para o estágio docente. Nessa dinâmica, Lourenço Filho é conduzido ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, onde certamente com outros adeptos do escolanovismo, influencia a idealização dos Ginásios de Aplicação por meio do Decreto-Lei n° 9.053, de 12 de março de 1946, que no seu artigo 1° estabelecia que: “[...] as Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, fica[ria]m obrigadas a manter um ginásio destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática” (BRASIL, 1946, p. 520).

Esta determinação foi complementada em seguida pelo Decreto-Lei n° 9.092, de 26 de março de 1946, cujo artigo 4° trouxe como exigência que “[...] para obter o diploma de licenciado os alunos do quarto ano [receberiam] formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e [seriam] obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (BRASIL, 1946, p. 548); formas discursivas que objetivavam efeitos de

¹¹ Atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

verdades que influenciasssem o espírito da renovação educacional proposto pelo movimento da escola nova. Ideias que foram materializadas no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1948.

Esse modelo foi arquitetado para outras escolas similares pelo país concebidas como campo de estágio dos cursos de licenciatura e que, no seu conjunto, cumpririam as funções de estágio supervisionado, demonstração científica e experimentação pedagógica que contribuiriam com a gestação e a difusão de novas práticas metodológicas que iriam definindo a forma escolar de socialização. Aos poucos, formou-se uma rede de Ginásios de aplicação, que embora seu pouco alcance compromettesse a renovação mais ampla do ensino, pois não houve expansão e estruturação suficientes para tanto, mesmo assim, fizeram circular pelo território brasileiro o modelo pedagógico da escola nova apesar das suas diferentes apropriações. Na maioria dos casos, devido à precariedade do ensino público, tais instituições escolares tornaram-se objeto de disputa; a crescente elitização do seu alunado e a ocupação das vagas por membros de famílias da classe média e alta predominantemente, transformaram esta modalidade escolar num símbolo de ascensão social via educação. Nessa lógica, essa modalidade de escola se insere no contexto das políticas educacionais pós-1930 que foram influenciadas pelos princípios liberais importados do exterior. “Ações que tiveram como significado a introdução dos princípios práticos do escolanovismo, os quais entraram atrasados no campo educacional brasileiro se comparado a outros países mais desenvolvidos” (CASTELLANOS, 2010a, p. 80). Deciframento de modelos e modalidades de escolas, formas de apropriação e procedimentos de interpretação para institucionalizar os ginásios que constituíram uma série de práticas que modelaram as diversas representações e experiências; “[...] articulações e decisões [que foram] mobilizadas no transcurso dos rituais (pedagógicos, religiosos e políticos), no respeito ou transgressão das convenções que regulamentam as condutas ordinárias e na gestão serena ou violenta das dependências recíprocas que liga[ra]m os indivíduos” (CHARTIER, 2005, p. 2).

No contexto em que a Reforma Capanema estrutura o ensino em níveis e modalidades – primário, secundário, superior, profissional, feminino etc. – de modo a torná-las equivalentes aos respectivos papéis sociais (SCHWATZMAN, BOMENY & COSTA, 2000), não só exige mais cuidado quanto à formação de professores, como também aponta maior preocupação em relação ao ensino secundário, haja vista a multiplicação de ginásios públicos e particulares. Este crescimento dado o descompasso entre o número de matrículas e a quantidade de docentes qualificados foi comprometendo o caráter de preparação ao ensino superior. Despropor-

ção que se torna mais grave pelas desigualdades regionais evidenciadas, principalmente, entre as regiões sul e norte do país, sendo esta última pouco provida das condições de ampliação da escolarização secundária.

No Maranhão, em 1948, apenas há sete instituições escolares com este nível de ensino na capital, e duas no interior (MARANHÃO, 1948); crescimento de tal oferta, que se daria nas décadas seguintes, mais pelo setor privado do que pela esfera pública, mesmo com a carência da qualificação docente, que unicamente se oferecia na Faculdade Católica de Filosofia, cujo funcionamento a partir de 1953, às expensas da Arquidiocese metropolitana, foi bastante sofrível. Conjectura em que Laerte Ramos de Carvalho em função da baixa capacidade do estado em oferecer professores formados em nível superior nos alerta para as condições reais destes espaços escolares. Segundo ele,

O resultado era “o aproveitamento de pessoal sem nenhuma qualificação para os exercícios docentes” (OESP, 17/8/1947), ato daninho, haja vista que “o problema fundamental do ensino secundário, não nos cansamos de repeti-lo, é o da formação e recrutamento de nosso professorado” (OESP, 10/04/1948). (BONTEMPI JÚNIOR, 2006, p. 145).

Desse modo, implantar ginásios de aplicação nas faculdades federais de filosofia era indispensável à diplomação de professores nos moldes projetados pelos intelectuais da escola nova. Tratava-se de prepará-los para o ensino secundário no intuito de garantir a gestação da elite cultural, potencializando-se a vocação dos jovens de melhor posição social ao ingresso nos cursos superiores e posteriormente à direção dos rumos políticos e econômicos do Brasil; socialização das elites direcionadas à educação, à ocupação e às carreiras políticas via homogeneidade e organização escolar que direcionavam esta modalidade de escolas, apesar de suas variações segundo os textos legais, os contextos locais e os atores em disputas.

Nesse sentido, se a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, das diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu no seu artigo 46, parágrafo 2º, que “[...] a terceira série do ciclo colegial [seria] organizada com currículo diversificado que [visasse] ao preparo dos alunos para os cursos superiores [...] podendo ser ministrada em Colégios Universitários” (BRASIL, 1961, p. 57); no artigo 79, parágrafo 3º, se registra que a universidade poderia instituir

[...] Colégios Universitários destinados a ministrar o ensino da 3ª (terceira) série do ciclo colegial [e] Colégios Técnicos Universitários quando nela exist[isse] curso superior em que sejam desenvolvidos os mesmos estudos. Nos concursos de habilitação não se fará qualquer distinção entre esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1961, p. 60-61).

Nessa perspectiva, abria-se espaço para que as Universidades criassem outras modalidades de Ensino Médio sem a obrigatoriedade dos Ginásios de Aplicação. “Na realidade, a natureza dos vínculos entre as instituições de ensino superior e suas escolas médias foi muito variável, bem como a estrutura proposta” (BRASIL, 1993, p. 11). O parecer 292/1962, do Conselho Federal de Educação, apontou a fragilidade dos Ginásios de Aplicação no que diz respeito à prática docente dos candidatos ao magistério. Neste documento, indicava-se que esse estágio seria realizado nas escolas da comunidade, devendo proceder-se a uma redefinição daqueles ginásios, os quais se tornariam “centros de experimentação e demonstração”, mas não necessariamente campo de estágio (BRASIL, 1962); mesmo assim, eles não deixaram de existir nem de desenvolver essa função, mantendo inclusive a sua representação de escola laboratório, de aplicação pedagógica e de referência na qualidade do ensino.

Caracterizadas como escolas-laboratório, as escolas de aplicação se constituem campo de experimentação e pesquisa na área do ensino-aprendizagem, estimulando a melhoria do ensino, na medida em que o trabalho, que aí se desenvolve, implica fertilização pedagógica interna e externa, em função das relações de troca que se estabelecem, necessariamente com a comunidade educacional próxima. (BRASIL, 1993, p.12).

No entanto, essa diversificação de funções prevista para as instituições de ensino médio das universidades federais acabou acentuando o caráter preparatório e seletivo dos referidos ginásios e colégios, destacando-se a criação do primeiro Colégio Universitário da rede federal destinado ao ensino da 3ª série colegial, na Fundação Universidade do Maranhão (FUM), em 1968. Esta FUM, criada em 1966, deveria erigir-se em uma “[...] instituição de ensino superior, de pesquisa e de estudo em todos os ramos do saber, visando, imediatamente, a contribuir para a solução de problemas regionais de natureza econômica, social e cultural” (BRASIL, 1966, p. 279). A sua inauguração acontece no contexto de difusão da ideologia desenvolvimentista sobre a qual se assentava o regime civil-militar recém-iniciado; cenário de modernização que levou a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a [...] criar o Colégio Universitário, destinado a alunos que [...] se preparam a ingressar numa escola superior [e] dever[ia] estar em funcionamento dentro de poucos dias no mesmo prédio da Faculdade” (JORNAL DO DIA, 1968, p.1).

Concebido na perspectiva de recrutamento de jovens destinados a integrarem os novos quadros de recursos humanos necessários ao desenvolvimento agroindustrial que se projetava para o estado, a partir da gestão do governador José Sarney (1966-1970), a criação do Colégio foi viabilizada pela Resolução nº 42 do Conselho Diretor da FUM, de 20 de maio de 1968, tendo como finalidade:

[...] a) contribuir para a preparação de candidatos aos concursos de habilitação para o ingresso nos estabelecimentos de ensino superior; b) ministrar o ensino diversificado da 3ª série [colegial] às diversas áreas; c) dar orientação adequada ao aluno para que este pudesse fazer opção profissional. (COLUN, 1985, p. 1).

Nesses ordenamentos de caráter excludente, controlador e de ajustamentos é evidente o perfil propedêutico do Colégio e confirmam o espírito da Lei 4.024/1961; tendência continuísta do ensino secundário brasileiro como forma escolar de socialização que se projeta sobre o Maranhão, com “[...] tipos de ensino diferentes para alunos provenientes de classes sociais diferentes” (NUNES, 1979, p. 26), onde a persistência de uma profusão de modalidades que dificultem a padronização das escolas secundárias se faz padrão nacional com especificidades locais que mostram a variabilidade, mesmo que se refiram a uma mesma modalidade de ensino.

A identidade institucional do Colégio Universitário se reconfigurou a partir da aprovação do seu regimento interno de 1972, documento mediante o qual se projetou sua transformação em Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade. Sem embargo, a configuração do campo de estágio para os estudantes de licenciatura foi um processo lento e conturbado, seja pelas limitações de ordem estrutural que comprometiam o funcionamento da própria universidade, como a escassez de recursos que levava o reitor Cônego José de Ribamar Carvalho (1968-1972) a lutar pela consolidação da instituição e nesse intuito “[...]convoca[r] a todos, políticos, administradores [e] estudantes, porque as reduções orçamentárias pode[ria]m dar em calamidade” (JORNAL DE BOLSO, 1968, p. 4), seja pela falta de uma política interna que projetasse a ampliação do Colégio no sentido de dar a ele as condições necessárias ao que tinha sido previsto por aquele regimento. Desse modo, manteve-se a oferta do 3º ano colegial, que passou a chamar-se 3º ano do 2º grau a partir da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, estendendo-se para as demais séries deste nível de ensino (1ª e 2ª) somente em 1974.

Se em 1972, ocorreu a inauguração da “cidade universitária” em amplo terreno situado à margem esquerda do Rio Bacanga, sendo o “[...] edifício Castelo Branco, primeira unidade do ‘campus’ [...] construído dentro dos mais avançados processos de engenharia moderna e oferecendo confortáveis e adequadas acomodações [...]” (O IMPARCIAL, 1972, p.12), mesmo que o Colégio Universitário e os cursos de licenciatura continuassem funcionando em casarões pertencentes à universidade no centro histórico de São Luís e atendessem a um público seletivo, em sua maioria, classe média e a elite; em 1975 “[...] foram iniciados, no campus universitário, no Bacanga, os serviços da construção de mais cinco pavil-

lhões de salas de aula [...] destinados às Faculdades de Direito, Ciências Econômicas, Serviço Social, Educação, Filosofia e Colégio Universitário” (O ESTADO DO MARANHÃO, 1975, p. 8), mesmo que o remanejamento para o novo prédio deste último não garantisse o desempenho das funções previstas pelo seu regimento interno. Pelo contrário, sua permanência durante a segunda metade da década de 1970 em espaços inapropriados do ponto de vista da forma e da gramática escolar acabou comprometendo a sua atuação como escola laboratório e ambiente de aplicação pedagógica, colocando em xeque a sua representação de referência na qualidade de ensino.

Do projeto de reestruturação do Colégio, elaborado por docentes e técnicos da universidade ao final daquela década, constam dados que atestam essa precariedade.

O Colégio não conseguiu alcançar integralmente seus objetivos por razões de ordem técnica e administrativa e a inadequação às diretrizes preconizadas pela legislação específica [...]. O Colégio viveu época de reforma, das quais participou em pontos nevrálgicos, sem sofrer uma competente reestruturação. Essas razões impõem que nele se proceda a uma reestruturação e se tomem medidas para melhor funcionamento. Tal fato atende à dinâmica interna do Colégio e leva a universidade a participar com os demais graus de ensino, inclusive contribuindo para os programas do Sistema de Ensino Oficial e Privado (COLUN, 1980, p. 5).

“Razões de ordem técnica e administrativa” que podem ser traduzidas pelas desconfortos das suas instalações físicas, as quais comportavam uma diretoria e uma secretaria, além das salas de aula que restassem disponíveis nos poucos prédios que faziam parte da cidade universitária em construção, sendo notória a irregularidade e até mesmo a incerteza dessa disponibilidade de espaços a serem cedidos ao Colégio Universitário dentro da estrutura arquitetônica do campus, cujas salas de aula e outros ambientes construídos eram intensamente disputados pelos diversos departamentos, institutos, centros e divisões de caráter administrativo ou pedagógico, alguns já criados e outros em fase de criação e estruturação. O próprio reitor José Maria Cabral Marques (1979-1988) considera que nessa época, “[...] a cada ano, o Colégio Universitário funcionava num prédio, numa sala [...] e tinha problemas de professores, tinha problemas de tudo [...] mas não pode[ria] continuar assim [...]” (FARIA & MONTENEGRO, 2005, p. 296). Flagrante ausência de critérios que interferia na qualidade da relação pedagógica ao afetar sua autonomia, se considerarmos que:

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. Este espaço é

cuidadosamente concebido e organizado como o testemunham, particularmente, os escritos de J.B. de La Salle que, por sinal, recusava que os novos “mestres de escola” se instalassem em locais não apropriados. Da mesma maneira aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001, p.13).

Ora, estas razões de ordem pedagógica exigiam uma nova gramática escolar que possibilitasse a previsibilidade das condições de trabalho, dando ao corpo profissional do estabelecimento de ensino a segurança necessária à elaboração e ao cumprimento de um calendário anual de atividades (ano letivo), que permitisse ao longo prazo, a instituição de uma nova cultura escolar responsável pela definição de normas no seu interior e que abarca-se também o conjunto de práticas materializadas no espaço escolar tendo em vista que estas

[...] não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p.10-11).

Nesse contexto, a situação deficitária em que se encontrava o estado do Maranhão no que tange ao ensino de 1º e 2º graus, recorrente do quantitativo ineficaz de instituições muito aquém da população em idade escolar e do baixo investimento na formação de professores, aponta também para a inadequação dos métodos de ensino e materiais pedagógicos utilizados nas escolas e para a arquitetura escolar inapropriada, tanto que, em 1980, o prefeito de São Luís, Mauro Fecury (1979-1980), preocupado com a baixa qualidade do ensino “[...] desde o primeiro grau e [com] a expansão do contingente [de alunos] na idade infantil [...] esta[va] estudando um plano de utilização de todas as sedes de União de Moradores nos bairros para instalação de escolas públicas” (O IMPARCIAL, 1980b, p. 5). Dessa forma, para além da “[...] ineficácia em todos os níveis, partindo da 1ª série do 1º grau até a universidade, onde a evasão escolar ating[ia] limites assustadores” (O IMPARCIAL, 1980a, p.7), este conjunto de impedimentos/ ineficiências trouxe como consequência, que o Colégio Universitário – como resultado do convênio firmado entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA)¹² –, fosse transferido para a periferia de São Luís (Vila Palmeira) e se instalasse em obra construída pelo governo do estado via Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN)¹³.

¹² Desde fins da década de 1970, esta nova denominação passou a ser utilizada para identificar a universidade; substituindo a antiga sigla FUM.

¹³ Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972.

Este projeto governamental se tornou viável, à medida que o progresso tecnológico observado na atual fase de desenvolvimento econômico, atingida pela produção capitalista, havia levado as forças políticas internacionais, nacionais e locais a perceberem nos novos [...] modos de pensar e de agir, largamente difundidos em nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]” (JULIA, 2001, p. 11), a necessidade de elaborar estratégias educacionais capazes de modernizar o ensino em todos os níveis; práticas que conduziram igualmente, os grupos sociais de menor poder aquisitivo e mais descapitalizados cultural, social e economicamente, a fazerem pressão pelo acesso aos saberes escolarizados. Sociedade do conhecimento que impõe a hegemonia cada vez maior da forma escolar de socialização, que tem permitido que culturas escolares específicas se forjem (FORQUIN, 1993), não só nos tradicionais centros irradiadores do processo civilizatório ocidental, mas também em zonas periféricas.

Desse modo, o Convênio atendeu os anseios por melhorias na qualidade do ensino universitário (UFMA) e pela modernidade pedagógica nas escolas do Sistema de Ensino Oficial e Privado (1º e 2º graus), assim como respondeu a uma crescente pressão social sentida desde as áreas mais pobres da cidade, tendo em vista que, àquela altura, “[o] bairro ‘Vila Palmeira’ [era] um dos maiores aglomerados urbanos da periferia de São Luís e dos mais carentes de serviços públicos” (O ESTADO DO MARANHÃO, 1980, p.1). Projeto político-educacional destacado via imprensa, em 1981, por ocasião do aniversário de 15 anos da universidade:

O Projeto Colégio Universitário visa integrar a Universidade com o ensino de 1º e 2º graus, dentro de uma experiência de escola de periferia urbana. A Universidade Federal do Maranhão, como instituição social, vem procurando atender às necessidades do meio, no que se refere não só ao aprimoramento intelectual e a qualificação de profissionais, como também em promover atividades que beneficiam diretamente o contingente populacional de baixa renda.

O Colégio Universitário foi concebido em 4 dimensões:

- a) Escola Laboratório de ensino e pesquisa;
- b) Experiência piloto de estágio;
- c) Veículo para melhoria do Ensino de 1º e 2º graus;
- d) Escola de Educação Permanente e de adultos (JORNAL DE HOJE, 1981, p.9).

Desse modo, a instituição criada em 1968 desde uma perspectiva de preparação ao ingresso no ensino superior, que pelo seu caráter seletivo excluía a maior parte da população de São Luís, acabou se consolidan-

do enquanto forma, gramática e cultura escolar específica (FORQUIN, 1993; ESCOLANO BENITO, 1997; CASTELLANOS, 2020), no momento em que passou a atender uma comunidade carente de serviços públicos educacionais. Configuração histórica que se deve às estratégias de modernização capitalista e de controle das tensões sociais de um lado, e às táticas populares de apropriação dos benefícios da cidadania, de outro; estratégias e táticas que se inserem no modelo polemológico (CERTEAU, 2012) característico do espaço urbano ludovicense, atingido pela explosão demográfica durante as décadas de 1960, 1970 e 1980. Nesse período, multiplicaram-se as reivindicações por melhorias urbanas nos bairros, acentuando-se a necessidade de uma “pedagogização das relações sociais” nesse campo de forças em constante transformação (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001).

Esse parece ser o arcabouço conceitual mais adequado para entender como o Colégio Universitário tornou-se Colégio de Aplicação, diferenciando-se por estar em um bairro que “[...] naquela época, era um ambiente de muita violência [...] muita droga [...] às vezes a polícia tinha que ficar na frente da escola, considerando que os traficantes ficavam lá fora esperando os alunos para oferece[-la]” (FERREIRA, 2019)¹⁴. Bairro, que embora fosse “[...] constituído por pessoas de baixa renda, em quase sua totalidade, possu[ía] um dos mais elevados padrões de ensino do estado [...] sob os auspícios da UFMA [...]” (JORNAL DE HOJE, 1983, p. 3) e tinha “[...] grande capacidade de absorção de alunos [de modo que] o COLUN¹⁵ atendia toda aquela área: Vila Palmeira, CEMA/DETRAN, Barreto, Alemanha, Radional e até um pouco do João Paulo” (GARCIA, 2019)¹⁶; bairros formados na esteira da expansão urbana típica daquelas décadas. Ação educativa exercida sobre as camadas populares que possibilitou a efetivação da cidadania a grupos sociais desprivilegiados economicamente, contrastando com o perfil dos demais Ginásios e Colégios de Aplicação, os quais tiveram como público, em sua maioria, as classes médias e as elites (CASTELLANOS; OLIVEIRA, 2020).

Assim, ao estabelecer-se na periferia, onde “[com sua] chegada fez a Vila Palmeira se transformar socialmente [com] projetos interdisciplinares que trouxeram a comunidade para dentro da escola” (FERREIRA, 2019), sobretudo porque “[...] você via pai e mãe o tempo todo lá na es-

¹⁴ Ana Luiza Nazareno Ferreira (ex-professora do Colégio Universitário) nasceu em Balsas-MA, em 1949, mudando-se depois para São Luís, onde se graduou em Letras (com habilitação em Língua Inglesa) em 1970 na Fundação Universidade do Maranhão; lecionou em Colégios particulares (Zoé Cerveira e Cardoso Amorim), em cursos pré-universitários, na FUM (como professora substituta do curso de Letras) e, a partir de 1973, no Colégio Universitário, no qual veio a aposentar-se em 1991.

¹⁵ Sigla que passa a representar o Colégio a partir de 1980.

¹⁶ Fernando Antônio Santos Garcia (professor e ex-diretor do Colégio Universitário) nasceu em São Luís, em 1958, tornou-se professor de Educação Física do Colégio Universitário em maio de 1980 e foi diretor da instituição no período de 2001 a 2007.

cola, conversando com a equipe pedagógica, vendo e acompanhando seu filho, porque a pessoa atravessava a rua e já estava no Colégio” (GARCIA, 2019), o COLUN constrói a sua identidade como campo de estágio dos licenciandos da UFMA, racionaliza o processo de escolarização por meio dos tempos e espaços escolares, e contribui, enfim, para a expansão e modernização do ensino de 1º e 2º graus no Maranhão; trajetória que nos permite inseri-lo na história dos ginásios e colégios de aplicação e enfatizar sua singularidade que se imprime via práticas pedagógicas originais, as quais, forjadas na interação bairro-colégio-universidade, criaram produtos culturais como as amostras, exposições ou feiras científicas que tomavam o próprio espaço comunitário como ponto de partida das suas experiências investigativas.

As feiras de ciências, acima de tudo, elas vieram corroborar esse espaço de aprendizagem, muitas novidades os professores criavam nessas feiras, também os alunos traziam suas contribuições e nas feiras de ciências a gente tinha um pouco mais de liberdade para expressar o pensamento, desenvolver mais a criatividade, era o momento de descobrir talentos em diferentes áreas (OLIVEIRA, 2019)¹⁷.

Práticas pedagógicas originais que deram o tom da cultura escolar específica produzida no Colégio Universitário da Vila Palmeira, onde a relação pedagógica instituída a partir da década de 1980 consolida uma forma escolar de escolarização singular, que atrai numerosas famílias e as involucram no processo educativo desenvolvido pela universidade na periferia da capital, ganhando inclusive, em 1983, novas representações positivas em um dos jornais de maior circulação da cidade, no qual se noticiava que

Música, teatro, artes plásticas, coral, capoeira e banda são algumas das atividades extra-curriculares do Colégio que a cada bimestre apresenta[va] exposições de artes industriais, técnicas agrícolas e educação para o lar, com trabalhos desenvolvidos pelos próprios alunos nas oficinas da escola” (JORNAL DE HOJE, 1983, p.3).

E, nesta mesma página jornalística, se afirma que

Os professores do Colégio, juntamente com os estagiários, criaram uma cartilha especial que est[ava] sendo adotada com êxito, há alguns anos. Daí se registrar um dos melhores índices de rendimento escolar na 1ª série, cujo número de reprovações chega a ser insignificante. É claro que nem apenas de cartilhas é feito o sucesso do Colégio Universitário. Um conjunto musical, uma banda de música e uma banda marcial [davam] o toque sonoro e muito afinado de algumas das mais disputadas atividades artístico-culturais, na[s] qua[is] se incluem também grupos de dança (JORNAL DE HOJE, 1983, p.3).

¹⁷ Edson Amaral de Oliveira nasceu em São Luís, onde em 1979, formou-se no curso de História da Universidade Federal do Maranhão, tendo ingressado como professor efetivo do Colégio Universitário no ano de 1997.

Práticas que ressignificaram a cultura local, influenciando positivamente na formação de professores e, portanto, nas práticas culturais universitárias, engendrando certamente, olhares críticos e construtivos por parte dos docentes em formação, cujas concepções educacionais se refletem, por exemplo, no *Projeto Colégio Universitário: experiência pedagógica*. Neste documento, produzido por numerosa equipe de professores, técnicos e estagiários, se conclui que “[a] maioria dos cursos de Licenciatura [foram] desenvolvidos de maneira elitizada e que as universidades não [estavam] suficientemente preocupadas com o ensino das camadas populares” (COLUN, 1985, p.2).

4 Considerações finais

O lugar da escola na sociedade brasileira começou a ganhar vulto no século XIX e lentamente foi se destacando à medida que avançava o século XX, participando de modo intenso da constituição de uma ordem social republicana em processo de construção. Nesse sentido, a forma escolar de socialização (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001) teve diversas configurações, dando origem a várias modalidades escolares; grupos escolares difundidos, principalmente, no nível primário de ensino e os ginásios e colégios, respectivamente, para o primeiro e segundo ciclos do secundário. Entre estes últimos, os ginásios de aplicação – criados pela Lei 9.053/1946 para servir de campo de estágio das Faculdades Federais de Filosofia – tornaram-se instituições modelares na oferta do ensino secundário. Caracterizados pela alta seletividade discente, tais ginásios contribuíram na formação de uma juventude privilegiada econômica, social e culturalmente, pautando-lhes certo capital escolar (BOURDIEU, 2007) para o ingresso nos cursos superiores.

Desse modo, se fortalece a dualidade histórica que se verifica na educação básica do país: acesso a um ensino propedêutico que contempla os filhos das classes mais abastadas e o ensino profissionalizante destinado aos filhos das camadas populares. Tendência acentuada na Lei 4.024/1961 que, no tocante às universidades, previu a instituição de colégios técnicos e de colégios universitários destinados à oferta do 3º ano colegial; conjuntura, na qual, a Fundação Universidade do Maranhão/FUM, em 1968, inaugura o Colégio Universitário nos moldes previstos pela referida lei: o primeiro desta modalidade na rede federal e inserido na trajetória dos Ginásios e Colégios de Aplicação a partir de 1972, quando regimentalmente converteu-se em uma instituição desta natureza.

Identidade que se consolida, sobretudo a partir de 1980, com a sua instalação na zona periférica da capital maranhense, lugar em que estratégias de imposição e táticas de apropriação incorporam um campo de lutas: as primeiras, ao tentar inculcar regras de condutas, comportamen-

tos a serem seguidos e limites de atuação via dispositivos legais e gestão universitária ensaiando impor uma cultura escolar; as segundas, ao enfrentar constantemente via disputa um ensino de qualidade para o bairro, uma pedagogização das relações sociais e um reconhecimento social via transformação que aportara um maior acesso à educação partindo de uma cultura local e de bairro. Enfim, o esclarecimento das condições que tornaram possível a emergência e perpetuaram a existência de uma tal forma escolar e social de escolarização; o embate entre cultura escolar e local que nortearam a natureza, os propósitos e a função do Colégio Universitário enquanto Colégio de Aplicação no Maranhão.

Referências

a) Bibliografia

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.), **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006. p.299-322.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.12, p.121-158, jul./dez. 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p.71-80.

BRASIL. **Cadernos de Educação Básica**: série institucional (volume V) -Repensando as Escolas de Aplicação. Brasília: MEC, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. **Teatro das sombras**: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A cultura material escolar na instrução na instrução primária no Maranhão oitocentista. **Educar em Revista**, Curitiba, v.36, p.1-21, 2020.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A institucionalização da Escola Normal no Maranhão: investimento que não obteve o resultado esperado. In: Faria, Regina Helena Martins de; COELHO, Elizabeth Maria Beserra (org.). **Saberes e fazeres em construção: Maranhão, séculos XIX-XXI**. 1.ed. São Luís: EDUFMA, 2011. p.197-228.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. 1.ed. São Luís: EDUFMA, 2010a.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A leitura e a prática pedagógica no cenário político e educacional do Maranhão na Primeira República. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Leitura, impressos e cultura escolar**. 1.ed. São Luís: EDUFMA, 2010b. p.119-155.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; OLIVEIRA, Wilson Raimundo de. O Colégio Universitário da UFMA no contexto das reformas educacionais (1968-2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.27, n.2, p.51-72, 2020.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Educação e instrução nas províncias do Maranhão e Piauí. In: Gondra, José Gonçalves; SCHENEIDER, Omar (org.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**. 1.ed. Vitória: EDUFES, 2011. p.49-78.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Navegar é preciso: a escola de aprendizes marinheiros no Maranhão Império. In: GALVES, Marcelo Cherche; COSTA, Yuri Micael Pereira (org.). O Maranhão oitocentista. 1.ed. São Luís: EDUEMA, 2009. p.287-302.

CASTRO, César Augusto. **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império**. 1.ed. São Luís: EDUFMA, 2009.

CATANI, Afrânio. (org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p.71-80.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representacion**: estudios sobre história cultural. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A, 2005.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p.7-25.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.211-238.

CHARTIER, Roger. Intellectual history of sociocultural history? The french trajectories. In: La Capra, D.; Kaplan, S. L. **Modern European Intellectual History:** reappraisals and new perspectives. Ithaca: N. I, 1982. p.25-45.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação,** Porto Alegre, v.32, n.2, p.185-191, mai./ago. 2009.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. **Princípios de Pedagogia.** São Paulo: Poci-Weiss, 1914.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Libros para la escuela: la primeira generación de manuales escolares.** In: ESCOLANO BENITO, Agustín. (dir.). *História ilustrada Del libro escolar em Espanha. Del Antigo Regime a la Segunda República.* Madrid: Fundação Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive. (orgs.), **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.134-149.

FARIA, Regina Helena Martins de; MONTENEGRO, Antônio Torres. **Memórias de professores:** histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: EDUFMA, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. (2019). **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2015.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n.1, p.09-43, jan./jun. 2001.

LEÃO, Antônio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio, 1917.

LOPES, Antônio Pádua de Carvalho. Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.), **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p.81-107.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1941.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. A Escola Normal Primária entre práticas e representações. In: Simpósio Nacional de História, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, p.1-16.

NUNES, Clarice. **Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil (1889-1930). In: PALMA FILHO, João Cardoso. (org.). **História da Educação**. São Paulo: Páginas e Letras, 2003. p.49-60.

PESSANHA, Eurize Caldas.; ASSIS, Wanderlice da Silva.; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Roteiro**, Joaçaba, v.42, n.2, p.311-330, mai./ago. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

SILVA, Diana Rocha. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)**. São Luís: Eduema, 2015.

SILVA, Diana Rocha. **As casas de ensino no Maranhão: um estudo de sua representação no período republicano (1903-1912)**. 2017. 275f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XIX. Educar em Revista**, Curitiba, n.49, p.103-120, jul./set. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elisabeth Figueiredo de. (orgs.), **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p.19-57.

VALDEMARIN, Vera Teresina; LIMA BUENO, Manuela Priscila. La circulación de la Escuela Nueva em Brasil (1933-1958): entre prescripciones e innovaciones. **Historia de la Educación**, v.36, p. 83-101, 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos pioneiros da Educação nova. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.577-588, jul./set. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la educación**, v.25, p.153-171, 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, jun. 2001.

WARDE, Mirian Jorge. O Internacional Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p.190-221, jan./abr. 2016.

b) Legislação

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o

Imperio. **Coleção de Leis do Império**. v.2, p.196-217, 1879. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1880.

BRASIL. Decreto nº 980, de 08 de novembro de 1890. Dá novo regulamento ao *Pedagogium* da capital federal. **Coleção de Leis da República**. v.11, p.3.463-3.473, nov. 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890a.

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1891. Approva o regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis da República**. v.11, p.3.474-3.513, nov. 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890b.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901. Approva o código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. **Coleção de Leis da República**. v.1, p.1-51, jan/jun. 1901. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1901. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Coleção de Leis da República**. v.1, p.492-512, jan/jun. 1911. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. **Coleção de Leis da República**. v.1, p.1107-1135, jan/abr. 1915. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Coleção de Leis da República**. v.2, p.20-94, 1925. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Coleção de Leis da República**. v.2, p.20-34, abr./jun. 1942. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. **Coleção de Leis da República**. v.1, p.520-521, jan./mar. 1946. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e dá outras providências. **Coleção de Leis da República**. v.1, p.548-549, jan./mar. 1946. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis da República**. v.7, p.51-66, out./dez. 1961. Brasília: Imprensa Nacional, 1961.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 292. Brasília, 1962.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis da República**. v.5, p.59-68, jul./set. 1971. Brasília: Imprensa Nacional, 1971.

BRASIL. Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. **Coleção de Leis da República**. v. 2, p. 164-165, jan./mar. 1972. Brasília: Imprensa Nacional, 1972.

c) Arquivo Escolar

COLUN. **Regimento interno do Colégio Universitário**, 1972.

COLUN. **Projeto Colégio Universitário: experiência pedagógica**, 1985.

COLUN. **Projeto de reestruturação do Colégio Universitário**, 1980.

d) Jornais e outros impressos

A Entrevista do Reitor. **Jornal de Bolso**, São Luís, p.4, 08 mai. 1968.

Nota. **Jornal do Dia**, São Luís, p.1, 21 mai. 1968.

Inaugurado solenemente o “campus” universitário. **O Imparcial**, São Luís, p.12, 15 nov. 1972.

Campus ganha novos pavilhões. **O Estado do Maranhão**, São Luís, p.8, 30 jan. 1975.

Lobato aponta causas da falência do 2º grau. **O Imparcial**, São Luís, p.7, 11 jan. 1980a.

Escolas públicas vão funcionar em União de Moradores. **O Imparcial**, São Luís, Caderno 1, p.5, 19.01.1980b.

Vila Palmeira já será pavimentada. **O Estado do Maranhão**, São Luís, p.1, 22 nov. 1980.

Projeto Colégio Universitário. **Jornal de Hoje**, São Luís, p.9, 21 out. 1981.

Colégio reestruturado. **Jornal de Hoje**, São Luís, p.3, 11 jul. 1983.

MARANHÃO. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado**, Por ocasião da sessão ordinária de 1948, pelo governador Sebastião Archer da Silva. São Luís, 1948, 231f.

e) Entrevistas

FERREIRA, Ana Luiza Nazareno. **Entrevista concedida aos autores**. São Luís, 04 ago. 2019.

GARCIA, Fernando Antônio Santos. **Entrevista concedida aos autores**. São Luís, 24 ago. 2019.

OLIVEIRA, Edson Amaral de. **Entrevista concedida aos autores**. São Luís, 28 ago. 2019.

EXPANSÃO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA EM SÃO LUIS-MA (1900-1920)

Delcineide Maria Ferreira Segadilha

INTRODUÇÃO

Em trabalho sobre da expansão da instrução primária, secundária e Básica no Brasil, Souza, (2008) destaca a democratização da cultura escolar para o século XX como um grande desafio. Assim, a difusão do ensino primário em São Luís, tomando por base a ação do Estado no início do regime republicano, constitui-se uma temática que nos instiga. Em São Luís, a implantação de uma educação de caráter moderno teve como expressão a Escola Modelo Benedito Leite, mas ao que parece tal referência não esteve aberta a todos. Precisamos ainda esclarecer que quando nos referimos a educação com qualidade, o fazemos no sentido da oferta do ensino público com as condições reais de funcionamento deste, como foi o caso das escolas modelares a funcionar naquele momento do país.

De acordo com Souza (2008), as reformas educacionais realizadas pelos Estados brasileiros apontavam para a educação das classes populares e organização de um sistema moderno de ensino, todavia, ressalta que somente os Estados com desenvolvimento econômico mais significativo, conseguiram a implementação de um protótipo mais moderno de ensino, a ampliação de vagas e o aumento das instituições modelares. A expansão do ensino público no Brasil esbarrou em dificuldades insuperáveis que iam das acomodações para a professora, nos interiores, ao acesso a esses mesmos lugares.

A noção de modernidade que utilizamos para esta pesquisa coaduna-se com as de atualidade relacionadas às percepções de mundo originadas entre os séculos XV e XVII, quando complexas transformações nos âmbitos da religião, ciência e do trabalho cederam espaço a novas formas de organização societal que culminaram com divergentes modos de compreensão dos mundos social e natural. (GINZBURG, 1989). Mo-

dernidade coaduna-se assim a um estilo de vida, e nessa acepção ser moderno significaria ser civilizado.

O CENÁRIO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL MARANHENSE

Neste tópico apresentaremos um pouco dos contextos político, econômico e social de São Luís (1900-1920). Para tanto, trabalharemos com as análises de alguns autores maranhenses preocupados em organizar elementos teóricos, no intuito de compreender o processo de formação sócio-político do Maranhão.

Inicialmente, trazemos as análises de José do Nascimento Moraes, na obra *Vencidos e degenerados* (1915), subtitulada “*Romance Crônica Maranhense*”, que, a partir da temática da abolição da escravidão descreveu com acuidade as consequências do fim da escravidão para uma sociedade como a maranhense, construída no cerne do regime extinto.

O enredo construído por este autor retrata um Maranhão decadente, preocupado com sua recuperação. Ao tomar como referência o Maranhão pós-abolicionista, deu ênfase à descrição das tensões socio-culturais da capital maranhense, que, segundo Martins (2006, p. 64), “são reveladoras do desequilíbrio vigente em todo corpo social constituído pela narrativa, em que pululavam grupos expressivos de vencidos e degenerados empurrados para as franjas da maquinaria social”.

Moraes (2000) realizou descrição da sociedade maranhense pós-abolicionista, destacando as dificuldades de uma sociedade gestada e sustentada pelo regime escravocrata sem perceber as mudanças que se impunham a todos. Este autor procurou enfatizar a existência de alternativas à crise, as quais se relacionam às ações da sociedade e do Estado, estes últimos organizados a partir de um modelo oligárquico-conservador acostumado a resolver seus problemas pelo mandonismo e favorecimentos pessoais, e, portanto, muito longe do estabelecimento de uma relação social orgânica, tanto em São Luís como no Estado como um todo. Essa característica se desenvolveu no Maranhão de forma intensa em função, talvez, do seu isolamento em relação a constituição de classes sociais intermediárias capazes de exercer maior pressão social sobre a classe política, o que poderia dar alguma organicidade social no Estado. Acrescente-se ainda a demora do Estado no rompimento das relações com o domínio português, portanto, europeu.

Manuel Francisco Pacheco (Fran Paxeco) foi outro intelectual cujo legado contributivo reside nas análises sobre os problemas mais gerais do Maranhão, sempre preocupado em denunciar o estado de carências tão presentes entre todos. Autor da obra *Geografia do Maranhão*, nesta,

Paxeco (1923) fez descrição e análise de aspectos físicos, econômicos e administrativos do Maranhão. Relativamente aos aspectos econômicos, assim como Moraes (2000), Paxeco (1923) acentuou a ausência da imigração nacional e internacional como um problema para o desenvolvimento geral do Estado.

Outra crítica de Paxeco (1923) no campo da economia esteve relacionada à utilização de técnicas consideradas primitivas no trato de monoculturas básicas para o Estado, como o açúcar, o algodão e o arroz. O autor considerava difícil estabelecer-se qualquer tipo de comércio de tais produtos no mercado externo sem qualquer modernização dessa produção. No tocante à pecuária, tal atividade não se constituiu uma atividade econômica representativa no Maranhão. O extrativismo foi analisado por Paxeco como uma atividade promissora para o Estado, com maior visibilidade para a extração da amêndoa do babaçu.

O transporte no Maranhão daquele período foi descrito por Paxeco (1923) como impraticável, pois as estradas poderiam ser denominadas veredas, somente auxiliando as vias fluviais, as realmente responsáveis pelos transportes no Estado.

Acerca do campo administrativo, Paxeco (1923) comenta aspectos relativos à organização política, estrutura judiciária, organização eclesial, finanças, efetivo militar, assuntos educacionais, vida institucional e intelectual. Em suas análises acentuou o discurso da decadência da região maranhense. Sobre São Luís, assim se expressou: “afasta-se do número de cidades retrógradas, conquanto se conserve estacionária”, identificando o descaso político com o desenvolvimento socioeconômico do Estado. (PAXECO, 1923, p. 537).

Em relação aos assuntos educacionais, Paxeco (1923) sugeriu a instalação de escolas voltadas para o ensino vocacional, por considerar não promissor o formato até então esboçado. Na verdade considerava atrasado o formato de educação pública maranhense.

Paxeco (1923) considerava Luís Domingues como um dos poucos governantes do Estado com maior atenção voltada aos problemas educacionais do Maranhão. Tal destaque estaria no fato de que, em sua gestão, foram criadas a Inspeção Geral do Ensino, algumas novas cadeiras no Liceu Maranhense, dentre outras iniciativas.

Paxeco (1923) defendia a criação de uma Escola de Pedagogia capaz de contribuir com a formação dos futuros mestres, devido à existência do predomínio de um ensino deficiente, decadente e fragmentário. Acerca do interior do Estado, relata: “a população é analfabeta”, enfatizando o declínio do Estado do Maranhão no campo in-

lectual, quando no período do Império experimentou momentos de efervescência intelectual. Paxeco creditava na recuperação do Estado do Maranhão do declínio intelectual e conclamava todos ao empenho por um real processo em prol da revitalização.

Outra análise digna de nota acerca dos aspectos econômico, político e social do Maranhão na Primeira República é a de Reis (2007), intitulada “*Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão*”.

Reis (2007) identifica naquele momento um processo de rearticulação política, no qual, as oligarquias presentes no Maranhão procuraram a todo custo se organizar no sentido de manter a hegemonia política no Estado. Um mecanismo manifestado de forma exponencial no cenário político maranhense descrito pelo autor foi a cooptação política. O autor explica ter se difundido a preocupação com a obtenção de nomes novos aos partidos políticos sem a perda de acesso aos círculos de poder político. Para tanto, assumiu crescente importância a insatisfação dos setores urbanos, elemento até então muito pouco presente na política brasileira e especificamente na maranhense.

Nesse sentido, Reis (2007, p. 15) nos dá pistas sobre a realidade de São Luís no início da República. Para o autor, São Luís, mesmo não se constituindo uma capital de grande expressão no país, também apresentava elementos da denominada ‘questão social’. Percebeu já no início de século XX a existência de arranjos associativos organizados dentro de padrões de contestação política gerados pela crescente insatisfação popular, diretamente relacionada às condições de vida da população: “falta de habitação, carestia dos gêneros alimentícios e deficiência dos serviços públicos básicos”.

Acerca da instrução pública no Maranhão, Reis (2007, p. 154) define esse campo de atribuição do poder público em São Luís como dos serviços públicos em piores condições. Relata ser a Instrução Pública um serviço de “tradicional importância na estrutura dos gastos do Estado [...], mas podendo-se dizer que neste setor de serviço público estavam as piores condições de trabalho, da carência de instalações e material aos baixos salários”. O quadro funcional mudava constantemente, servindo, assim, como “cabide” de emprego, e, portanto, setor propício ao favorecimento pessoal.

Sobre o assunto, menciona crítica da inspetoria do Tesouro ao avultado número de professores sem qualificação no quadro da instrução pública do Estado, relatando que “o mal intencionado poderia até sugerir a ideia de que a instrução no Maranhão não tem por único objetivo educar a mocidade, mas também ministrar meio de vida a muitos desocupados” (TORREÃO, 1900, p. 2).

Em prosseguimento, Reis (2007) destaca que a abertura de escolas não era um dos grandes problemas da Instrução Pública no Maranhão, mas especialmente a falta de estrutura dessas escolas. Relata que faltava de tudo nas mesmas, desde cômodas instalações até o material didático, praticamente inexistente nestas. Destaca a baixa remuneração dos professores, falta de qualificação de pessoal e inexistência de condições de funcionamento como elementos apontados por parlamentares da época como responsáveis pela ineficiência do sistema de educação. Exemplifica tal situação com declaração do Presidente do Congresso Estadual de 1896, professor do Liceu Maranhense, que chegou a dizer: “dois terços da verba decretada no orçamento para a instrução pública é despendida em pura perda”. (TORREÃO, 1900, p. 02).

Reis (2007) informa, além disso, que a situação se tornou pior no período no qual a crise financeira do Estado ficou mais profunda, ou seja, do ano de 1900 a 1915. Relata, assim, um quadro deficitário no âmbito da educação do Estado.

Sobre o processo de urbanização de São Luís, Reis (2007) não menciona nada expressivo para o início do século. O autor explica que somente nos anos de 1920 pôde-se perceber alguma ingerência do poder público estadual sobre os problemas da área social, em função, talvez, de maior visibilidade dos mesmos. Nesse período, percebemos uma preocupação maior com as reformas urbanas durante o governo de Godofredo Viana (1923-1926), quando surgiram as primeiras iniciativas de melhorias das condições de higiene dos prédios de São Luís. Não obstante, tornou-se difícil para o Estado a tomada de iniciativas realmente consistentes no campo dos serviços públicos, pois o mesmo não conseguia esboçar qualquer equilíbrio com as despesas. Reis (2007, p. 162) esclarece:

O desequilíbrio nas contas públicas iniciava com as falhas constantes nas previsões do orçamento, pois o governo quase sempre não arrecadava o estipulado e os gastos ultrapassavam o total fixado. Praticamente não havia controle dos pagamentos efetuados pelo Tesouro e pelas coletorias do interior, para o que muito contribuía a ação dos deputados estaduais, autorizando a liquidação de débitos atrasados ou criando novos, sem a preocupação com a existência de recursos.

Reis (2007) relata ainda que no Maranhão o governo não teve uma participação direta na exploração de atividades produtivas no setor de serviços, pelo menos no período compreendido entre a segunda metade do século XIX até a década de 1930. Contudo, ressalta a intervenção indireta desse Estado nesses assuntos pelo mecanismo

do favoritismo, tanto em relação a concessões e investimentos, quanto ao auxílio nas dificuldades de particulares. Essa relação fez do Estado “uma verdadeira fonte de benefícios”, com o poder de facilitar ou dificultar a ação da iniciativa privada. A relação instituída, portanto, entre Estado e sociedade no Maranhão da Primeira República foi uma relação de favoritismo na qual o Estado terminava relacionando-se muito mais com pequenos grupos, tornando quase nula uma proximidade desse Estado com os setores sociais mais amplos, preservando a relativa independência da oligarquia. Nesse sentido, o autor analisa:

Retroativamente, era como fonte de benefícios particulares que a sociedade se relacionava com a sua representação política, configurando um tipo de vinculação que não facilitava a integração de grupos sociais mais amplos ao sistema de decisões políticas e contribuiu para a preservação da margem de independência da oligarquia. (REIS, 2007, p. 172).

Situação digna de nota é o posicionamento do Estado em relação ao setor agrícola. Reis (2007) destaca que este setor era praticamente excluído pelo Estado dos favorecimentos referentes à isenção de tributos. Conforme o autor, o estabelecido nos orçamentos em relação a tributos passava muito longe de séria execução. Eis a informação:

Existia uma manobra do alto comércio através do relacionamento direto com o poder executivo, que podia decretar a redução ou a suspensão de taxas estipuladas. Não deve passar despercebido o fato da proteção oficial praticamente excluir a produção agrícola. Os benefícios realmente dirigiam-se ao âmbito da comercialização ou das atividades industriais, em ambos os casos confluindo para o mesmo ponto: as grandes casas comerciais. (REIS, 2007, p. 196).

Reis (2007) conclui ressaltando que por uma combinação das atividades agrárias e urbanas, o setor do grande comércio e não o dos proprietários rurais comandava o sistema econômico. Desse modo, o grupo dos proprietários rurais foi o setor econômico que verdadeiramente arcou com o ônus da crise econômica instituída desde o final do período imperial.

Em resumo, sobre o processo de formação dos atores políticos no contexto de construção do Estado Nacional, o autor supracitado relata que a disputa política no Maranhão, ainda na segunda metade do século XIX, foi perdendo a característica de simples disputa familiar. Por este pressuposto, um grupo passou a exercer maior controle político no Estado, contudo, mais dependente do poder central e submetido às redefinições impostas pelos conflitos internos. Desse modo, conformou-se uma estrutura de mediação entre as esferas do sistema de poder e entre interesses privados e do Estado no qual “os

grupos políticos movimentam, sedimentam interesses próprios e comandam o processo de oligarquização da política”. (REIS, 2007, p. 209). Nesse processo, este autor delimitou a proeminência de dois agentes: a oligarquia política e a comunidade empresarial, ressaltando-se a existência de tensões entre esses grupos sociais.

Com a crise econômica do final do século XIX foi fortalecida socialmente a imagem do Estado enquanto “um negócio”, porém, observamos que o aspecto determinante desse modelo não foi crise econômica, mas o mecanismo de construção dos atores políticos. A oligarquização do Estado fez-se resultante de certa “mediação política, em um contexto em que a utilização privada do poder público e o patrimonialismo são características que remontam à ocupação colonial” (REIS, 2007, p. 209).

Em substituição à hegemonia exercida pelos proprietários rurais, no âmbito econômico e político estabeleceu-se uma divisão dos poderes econômicos, com predomínio do empresariado urbano, assim como a conformação de um arcabouço político em que os partidos e o Estado se relacionavam majoritariamente pelos interesses da oligarquia política.

Reis (2007, p. 156) defende que no processo de construção do Estado o poder central estabeleceu ligação com as oligarquias estaduais, interferindo no andamento das políticas locais. Não obstante, tais oligarquias não se configuravam simples prolongamentos do poder central, visto estarem sustentadas pelo uso sem limites de “toda espécie de barganhas, envolvendo os chefes políticos municipais, o empresariado comercial e as próprias instâncias da administração do Estado”.

Em uma perspectiva mais ampliada, estabelecia-se um modelo de atuação política no qual a relação maior era entre os políticos e o Estado e não entre estes e a sociedade. Eram estas as formas de relacionamento entre as oligarquias e a população. Uma relação permeada pelo favoritismo, compadrio e autoritarismo, dissuadindo possibilidades de construção de laços de autonomia.

Tal compreensão dessa relação Estado e oligarquias no Maranhão nos remete a Chartier (2002b) quando diz que no jogo de equilíbrio entre as diferentes facções sociais nem tudo é invenção de um monarca absoluto. Para Elias, em *Sociedade de corte* (2001), ocorre a existência de ambivalência entre as facções presentes na formação social. Nessa perspectiva, o Estado absolutista não poderá ser considerado um simples instrumento de uma classe designada como dominante, mas coloca-se em posição de manipular o equilíbrio das tensões que está na origem do seu poder. Ao considerar-se a incapacidade de es-

tabelecer esse equilíbrio, e assim proceder à rearticulação da configuração social, o monarca corre o risco da instauração de uma nova configuração social, que o mesmo busca a todo custo evitar.

Chartier adverte que essa manipulação de antagonismos é um mecanismo não criado pelo rei, mas o próprio espaço deixado pela ação pessoal do monarca, o exercício por onde ele poderá individualizar sua ação. Por essa conjectura, nesse conjunto, previne ainda, sobre a ação do *habitus* e suas disposições particulares. Portanto, no jogo da configuração social, é um equívoco a ideia da dominação unilateral. As advertências de Chartier (2002b) e Elias (2001) sugerem a necessidade de cuidado na realização de análises sobre configurações sociais, que observam os acontecimentos de modo justaposto, considerando a existência de situações rigidamente planejadas por grupos sociais dominantes, mas de se considerar o poder do *habitus* e da existência de tensões entre os grupos sociais.

Por outro lado, sobre as articulações da relação entre as diferentes facções sociais da configuração social, Chartier (2002b, p. 112) adverte sobre a existência da lógica da distinção pela dependência. “Pela etiqueta, a sociedade de corte procede à auto representação, cada um distinguindo-se do outro, e distinguem-se todos em conjunto das pessoas estranhas ao grupo”. Por conseguinte, o poder do disciplinamento das classes consideradas inferiores se constitui forma de atuação e reprodução social da parte dos setores dominantes, é claro, com o próprio consentimento das mesmas, na medida em que nesse conjunto tanto se repelem quanto se atraem.

É nesse sentido que mecanismos como o da política eleitoral majoritária do Estado, demarcados pelo exercício eleitoral das oligarquias, explicitado especialmente nas análises de Reis (2007), se sustentam por tanto tempo, suprimindo interesses coletivos.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA MODERNA EM SÃO LUÍS (1900-1920)

Mais precisamente em São Luís, as inovações educacionais, no início do século XX, iam acontecendo. A instalação da Escola Modelo Benedito Leite, nesse caso, configurou-se representativa dessas inovações. Implantada com o objetivo de servir de referência para as outras escolas primárias do Estado, funcionava como escola de aplicação da Escola Normal. Normativamente a equivalência deveria acontecer, no entanto, a realidade se mostrou diversa, e a difusão das propostas de transformações do ensino seguiam entre descontinuidades e continuidades.

Nesse contexto, interessante destacar a concepção de educação prevalente entre políticos e intelectuais do Estado, enfaticamente restrita à ideia de educação como solução para os problemas do real, concepção ingênua e contraditória à própria prática dos que estavam no comando da coisa pública. Assim, nas primeiras duas décadas do século XX, a organização da instrução pública maranhense foi conduzida e demarcada pelas condições políticas, econômicas, sociais e culturais que o Estado do Maranhão conformou pela atuação de seus agentes.

Com o início do regime republicano de governo a educação maranhense movimentava-se de modo moroso. Em nível nacional, foi decretada a Primeira Reforma do Ensino pelo Governo Provisório de 1890. Essa Reforma foi implantada no Maranhão pelo então governador Thomaz de Porciúncula (1890). Com tal reforma, colocou-se fim aos castigos corporais nas escolas, manteve-se o Liceu Maranhense, criou-se a Escola Normal, um Conselho Superior de Instrução Pública e um Instituto Técnico.

No ano de 1893 o Liceu Maranhense foi equiparado ao Gimnasio Nacional do Rio de Janeiro, e, mais tarde, ao Colégio Pedro II. Nesse período foram introduzidas ainda novas cadeiras de ensino. Essa reforma somente foi completar-se no governo do Dr. João Gualberto Torreão da Costa (1898-1902), com a introdução de novas disciplinas no currículo do Liceu. (ANDRADE, 1984). Em 1896 foi criada, anexa à Escola Normal, a Escola Modelo, depois chamada Escola Modelo Benedito Leite, anteriormente mencionada.

Em 1903, o Maranhão reuniu as escolas isoladas estaduais em grupos escolares. Cada grupo escolar era formado por três escolas que deveriam obedecer ao programa de estudos da Escola Modelo. No ano de 1905 foi autorizada a criação dos grupos escolares nos interiores, segundo referência da capital.

O governo seguinte, do Dr. Benedito Pereira Leite (1906-1908), foi responsável pela criação da Biblioteca Pública Benedito Leite e da Imprensa oficial, o que significou relevante contribuição para o desenvolvimento cultural do Maranhão. Importante frisar que economicamente o Maranhão continuava enfrentando séria crise. Benedito Leite em suas mensagens ao congresso legislativo reclamava da dificuldade de transporte e da necessidade de mão de obra imigrante para poder fazer mais pelo Estado e pela educação. O transporte não melhorou, nem a imigração chegou.

Sucessor de Benedito Leite, o governador Luiz Domingues (1910-1914) destacou-se no âmbito da educação na tentativa de procurar coibir os abusos de omissão e complacência das Comissões Escolares da épo-

ca. O então governador designou para compor as comissões escolares o intendente municipal e o promotor público ou adjunto de promotor. Contudo, os resultados não foram satisfatórios.

O próprio governador Luiz Domingues, em pronunciamento, reconheceu a ineficiência das comissões escolares de fiscalização. O problema continuou a arrastar-se no cenário da educação pública maranhense. O governador seguinte, Dr. Herculano Parga (1914-1918), manteve as ações anteriores e criou o Aprendizado Agrícola Cristiano Cruz, em 10 de abril de 1916, enfatizando a divisão social de classes, no sentido do direcionamento da educação profissional para os desvalidos e do ensino propedêutico para os setores sociais mais abastados. É o processo de criação da escola pública e gratuita, porém, demarcado pela diferença que acompanhará o desenvolvimento do cenário educacional brasileiro (REIS, 1995).

Sucessor de Herculano Parga, o vice-governador Raul da Cunha Machado foi empossado em 21 de novembro de 1918, e assumiu o governo apontando como dificuldades para o desenvolvimento do ensino do Maranhão o baixo salário dos professores e a rejeição dos professores ao trabalho nos interiores (MACHADO, 1919). Acontecimento relevante desse período foi a criação, por alguns intelectuais do Estado, da primeira escola de ensino superior do Maranhão, a Faculdade de Direito em 1918, iniciativa que ocorreu com atraso em relação a Estados como Pará e Ceará.

Na década de 1920 tomou vulto no Brasil o combate ao analfabetismo, pois o país figurava internacionalmente como líder em analfabetismo no mundo. No Maranhão, o governador Godofredo Viana tomou a iniciativa de implementar a reforma do ensino do governo anterior. Essa reforma estabelecia: três anos para o ensino primário, o elementar (5 a 7 anos), o médio (7 a 12 anos) e o complementar (12 aos 13 anos); criou ainda escolas urbanas e rurais, equiparou o curso primário da Escola Normal Primária, Escola Luiz Gonzaga, Colégio Santa Tereza, Instituto Fernandes e Educandário Maria Auxiliadora ao ensino da Escola Modelo Benedito Leite.

Magalhães de Almeida, em sucessão a Godofredo Viana, assumiu o governo do Estado declarando em suas mensagens preocupação com o desenvolvimento da educação, todavia, assim como todos, ressaltava a escassez de recursos. Os discursos tomavam a educação como a solução para os problemas que afligiam o país (ALMEIDA, 1929). Um reflexo da concepção positivista de ciência que fundamentava o regime nacional. A partir da influência do contexto nacional, o Estado do Maranhão providenciou a criação de mais escolas, en-

tretanto, segundo Andrade (1984), sem reais condições de funcionamento.

Tal iniciativa resultou na formação de expressivo contingente populacional analfabeto ou semianalfabeto, em razão do estado de funcionamento dos estabelecimentos de ensino não oferecerem condições de prover uma formação cultural sólida, capaz de possibilitar a organização de uma sociedade mais autônoma. Essa inconveniência da organização educacional maranhense acabou por produzir a oferta de um ensino sem qualidade tanto na capital quanto no interior. As reclamações sobre o assunto ocorriam constantemente: “O governador do Estado, advertido pelas reclamações que de contínuo recebe de quase todos os municípios contra a falta de instrução primária no interior, procurou indagar a causa do mal [...]” (SILVA, 1911, p. 12).

Em relatório, sobre a realidade da educação primária no interior do Maranhão, apresentado ao governador do Estado, Raul da Cunha Machado, o secretário do Interior do Estado, Henrique José Couto, assim se expressou: “presentemente, não temos grupos escolares, nem escolas reunidas, cujas vantagens têm sido patenteadas nos mais adiantados Estados da República” (COUTO, 1919, p. 02).

São relatos que ainda não dão conta de expressar a situação de precariedade da educação maranhense do interior do Estado, assim como da capital São Luís, na medida em que o centro de São Luís reunia um aglomerado de cortiços, moradia especialmente dos trabalhadores urbanos, em sua maioria trabalhadores das fábricas, constituída em grande parte por escravos forros e seus descendentes. Além dos bairros denominados subúrbios, que foram se organizando nos arredores do centro da cidade.

Caracterizados tais elementos, passaremos a tratar da equivalência entre as escolas públicas de educação primária de São Luís e a Escola Modelo Benedito Leite.

De acordo com o Recenseamento de 1900, a população do Estado do Maranhão era de 499.308 habitantes, sendo 246.751 homens e 252.557 mulheres. Deste total, somente 99.919 eram alfabetizados; 188.175 eram analfabetos e 210.814 não informaram a instrução (BRAZIL, 1905).

Entretanto, com a República, “floresceu” no Estado a noção de melhoria da oferta de instrução pública. Como já destacado, os grupos intelectuais e políticos republicanos incitaram a institucionalização da educação pública no Estado, enaltecendo a instituição escola e introduzindo na sociedade maranhense a representação de escola

como redentora dos problemas da humanidade, viabilidade de promoção social, propulsora do *status quo*.

Era a institucionalização da ideologia do novo regime político, e, com este, no Maranhão, uma tímida mas visível mudança ocorreu no âmbito da educação pública. Contudo, como anteriormente mencionado, as instituições públicas de ensino existentes eram precárias, o ensino ofertado pelas escolas isoladas e mistas era elementar mesmo.

A partir da instituição do regime político republicano, a instrução pública primária no Brasil passou a ser de responsabilidade dos municípios, medida que, no Maranhão, provocou insatisfação da parte dos mesmos, mas terminou por efetivar-se. Segundo Godóis (1900b), as escolas públicas municipais eram regidas pelo Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, para tratar da reorganização do ensino público no Estado e criação das escolas municipais. No ano de 1901, conforme publicação do *Diário do Maranhão* de 16/08/1901, a cidade de São Luís possuía aproximadamente quatorze escolas municipais.

Tais escolas enfrentavam problemas que iam da superlotação à estrutura precária de funcionamento, atuando em casas sem condições de trabalho para o ensino. Acerca do assunto, Saldanha (2008, p. 138) nos traz descrição esclarecedora do inspetor da Instrução Pública, Correa de Leal, do ano de 1900:

[...] a mor parte d'ellas faltam as mais rudimentares condições hygienicas que com relação aos prédios que no interior não passam de quatinhos acanhados e abafados, que com relação à mobília no que se vêem as creanças sacrificadas em bancos com assento de madeira, sem encosto e sem arrimo para os pés, escholas onde o material thecnico há apenas noticia por tradição, quando assim o reclama e a pratica exige [...].

O programa de estudos dessas escolas deveria ser organizado de acordo com o da Escola Modelo Benedito Leite, mas compunha-se de forma mais reduzida em relação ao desta última. A preocupação recaía sobre o ensinar a ler, escrever, contar, noções de moral e prendas domésticas, estas últimas para as meninas. Algumas das disciplinas ensinadas eram: Prendas Domésticas, Moral, Gramática, Literatura, História do Brasil e Aritmética.

Godóis (1900a), em seu editorial no jornal *Pacotilha*, intitulado “As escolas municipais”, reclamava da necessidade de reorganização do regulamento das mesmas, em conformidade com as exigências de modernidade do ensino que se impunham naquele momento.

Importante observar que o Estado não destinava verbas para as escolas municipais, pois entre os documentos da Instrução Pública do Estado encontram-se somente registros, nesse direcionamento, em relação ao Liceu, Escola Normal, Escola Modelo, Grupos Escolares e Escolas isoladas estaduais. Assim, certamente, os municípios não conseguiam arcar com as despesas requisitadas pelo referencial moderno de educação, agravando a situação do ensino ofertado pela rede municipal. Quanto à validade do ensino ministrado pelas escolas municipais, este possuía valor igual ao ofertado pelas escolas estaduais.

Além das escolas municipais, no ano de 1905 a cidade de São Luís' contava com quatro escolas isoladas estaduais regidas por normalistas, sendo três no perímetro urbano e uma no bairro do Anil, este último, na época, considerado área rural. Tais escolas eram de responsabilidade do Estado e do diretor das Escolas Normal e Modelo, Antonio Baptista Barbosa de Godóis, regidas pelo Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905. Dentre as exigências para efeito de igualar-se às da Escola Modelo Benedito Leite constava a higiene, com revista do asseio, realizada pelas professoras e as penalidades relativas ao descumprimento de atividades.

Havia preocupação da parte de Godóis com a equiparação do ensino das escolas isoladas com o ensino da Escola Modelo Benedito Leite. No ano de 1901 foi entregue às professoras dessas escolas um exemplar do manual didático *Primeiras Lições de Coisas*, com o objetivo de promover a uniformização do caráter moderno da educação maranhense. (GODÓIS, 1901d). Acerca da orientação didático-pedagógica das escolas estaduais, o Decreto II A, de 20 de fevereiro de 1901, estabeleceu que:

Art. 1º Ficam sob a jurisdição do Director da Escola Normal as escolas públicas do Estado existentes dentro do perímetro desta cidade, com excepção da Escola Modelo Benedicto Leite que continua sob a jurisdição do respectivo Director [...].

Art. 3º O mesmo Director organizará o horário e o roteiro de ensino nessas aulas, applicando o mais possível os methodos adotaptos na Escola Modelo.

Art. 4º Para a efficácia da disposição anterior ficam as respectivas professoras obrigadas a assistir pelo menos duas vezes por mez os exercícios da Escola Modelo, em dias que de acordo com o Director deste estabelecimento forem para isso designados pelo Director da Escola Normal.

§ Único. O Director da Escola Modelo dará às professoras todas as explicações de que necessitarem com relação ao systema de ensino praticado nesse estabelecimento (MARANHÃO, [1909b], p. 4-5).

A legislação indicava a equivalência, contudo a realidade se organizou diferente, assumindo as características dos direcionamentos políticos.

O programa de ensino das escolas isoladas estaduais, embora devesse ser o mesmo dos Grupos Escolares, com aspectos da pedagogia moderna, era mais reduzido, em função do espaço físico dessas escolas, com apenas uma sala de aula.

Em observância ao Decreto nº 27, de 27 de maio de 1903, acerca da obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos públicos de ensino de São Luís, o horário das escolas isoladas estaduais determinava a utilização dos tempos para descanso e recreio para a realização de marchas e jogos ginásticos. Na Escola Modelo Benedito Leite havia espaço e professor para tal cumprimento, mas nas escolas isoladas essa determinação deveria ser cumprida por uma professora normalista, ressaltando-se a falta de espaço (LICAR, 2010).

Nas primeiras décadas do regime republicano tomou vulto no Brasil a institucionalização dos grupos escolares. Para Motta (2006), a institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão aconteceu em um momento de completa precarização da manutenção da educação pública do Estado. As escolas isoladas no Maranhão foram convertidas em grupos escolares pela Lei nº 323, de 26 de março de 1903, como inicialmente mencionado. Foram criados, então, dois grupos escolares na capital maranhense, pois esta possuía somente seis escolas isoladas, e, nesse caso, cada grupo ficou constituído de três escolas. Apesar da conversão das escolas isoladas em grupos escolares no ano de 1903, foi apenas pelo Decreto nº 36, de 26 de julho de 1904, que aconteceu a implementação da referida lei.

Os grupos escolares criados em São Luís foram denominados: Primeiro Grupo Escolar e Segundo Grupo Escolar. Como diretor dos referidos grupos foi designado o diretor das Escolas Normal e Modelo Benedito Leite, Antonio Baptista Barbosa de Godóis, responsável pela elaboração do regimento interno dos mesmos. Esse regimento trazia disposições referentes a horários, conteúdos, normas disciplinares, atribuições funcionais e outros. Eis algumas disposições do Decreto nº 36, de 26 de julho de 1904, de implementação dos grupos escolares em São Luís do Maranhão:

Art. 1º-Ficam instituídos nesta cidade dois grupos compondo-se cada um deles de três escolas de instrução primária mantidas pelo Estado dentro daquele perímetro.

Art. 2º- Os grupos escolares são de regime misto e denominar-se-ão Primeiro Grupo Escolar e Segundo Grupo Escolar, funcionando nos edifícios que pelo governo lhes foram designados.

(MARANHÃO, 1904, p. 1).

Os grupos escolares seriam organizados a partir da Escola Modelo Bendito Leite. A Escola Modelo, em funcionamento desde 1900, não recebeu denominação de grupo escolar, permanecendo com a mesma denominação com a qual fora criada. Colégio de aplicação da Escola Normal, a Escola Modelo era uma escola de caráter inovador, símbolo da modernidade educacional no Maranhão, equipada com utensílios escolares sofisticados, sistema de ensino graduado, método de ensino intuitivo, conhecido como Lições de Coisas, e método analítico de alfabetização. Os grupos escolares deveriam, assim, ter essa mesma estrutura.

Tal organização remete-nos às noções de Chartier (2002a) acerca da construção da representação. A construção de uma imagem mental capaz de atribuir um sentido aos elementos da realidade vivida, sentido este que orientaria práticas e posturas definidoras de concepções. A edificação da República carecia de um arsenal simbólico, com competência de conformar corpos e mentes. Os grupos escolares constavam deste arsenal.

A instituição escolar assumiu uma prevalência diferenciada com o regime republicano resultante de todo um processo – que se desenvolvia desde a Europa e Estados Unidos – de fomento à modernização e racionalização do Estado, já presente em muitas das ações imperiais no Brasil. Schueler e Magaldi (2009, p. 36-37) fazem um resumo pertinente dessas ações, indicando não ter sido com a República que se iniciaram as iniciativas acerca de inovação educacional no Brasil, mas que estas ocorriam desde o Império.

Souza (2008) enfatiza que os grupos escolares eram organizações de ensino que deveriam alterar o perfil de escola existente no Brasil, até fins do século XIX. Tais alterações estão relacionadas às racionalizações administrativa e pedagógica da educação. Em São Luís, apesar de desde 1900 a Escola Modelo Benedito Leite ter dado o tom no referente à prática de uma educação moderna no Estado, os grupos escolares deveriam ser a concretização da multiplicação desse ensino. Porém, não foi bem assim. Primeiro não foram construídos prédios novos nem para os grupos escolares, nem para a Escola Modelo Benedito Leite; segundo, tais grupos não tinham especificamente a mesma estrutura da Escola Modelo Benedito Leite, a fim de realizar a estruturação da atuação dos mesmos. Tais evidências chamam a atenção para as dificuldades econômicas do Estado, tão alardeadas

pelos governos do período em estudo, observadas também em outros Estados do Nordeste, considerando-se as mudanças dos rumos tomados pela economia do país, desde o incremento do cultivo do café no Brasil; assim como para a cultura política do Estado, atrelada a um *habitus* de classe ordenador das práticas sociais, a desconsiderar os interesses da maioria.

Os grupos escolares, em São Luís, situavam-se em área urbana, com facilidade de serem visualizados, mas funcionavam em prédios alugados e mal conservados. O Primeiro Grupo Escolar localizava-se à Rua do Sol, em prédio adaptado, e, o Segundo Grupo Escolar, à Rua Grande, em uma escola pública. Dos critérios estabelecidos para o funcionamento de tais escolas, muito pouco foi atendido em São Luís. Esses grupos funcionavam em área urbana e de movimento, apresentavam condições ruins de estrutura física por serem prédios antigos, mal cuidados, com vidraças quebradas, não atendendo aos requisitos que lhes impunham os parâmetros de escola moderna. Entre os requisitos de instalação desses prédios estavam: boa localização, tranquilidade para estudo, salas amplas, boas condições de higiene, espaços para instalação de laboratório e biblioteca.

Como informado anteriormente, em São Luís, essas determinações não foram observadas com rigor, muito ao contrário, pois eram comuns as mensagens de Antonio Barbosa de Godóis ao governo do Estado com solicitações e reclamações acerca da assistência às escolas públicas. No ano de 1908, manuscritos da Instrução Pública do Estado relatam problemas como necessidade de reparos nos prédios pela existência de goteiras, telhado quebrado, paredes desabadas, falta de água e mobília adequada. Além dessa situação, as verbas destinadas à instrução pública estadual passaram cerca de oito anos sem sofrer acréscimo, provocando desinteresse pela profissão do magistério, assim como uma baixa de matrícula nessas escolas, com a retirada dos alunos pelos pais. (GODÓIS, 1908).

Silva (2011) analisa o histórico dos grupos escolares do período de 1904 a 1909 em São Luís como negativo, em virtude das más condições apresentadas, gerando descrédito na sociedade inicialmente. “A queda no número de matriculados entre 1904 a 1909 foi expressiva e representa a imagem de descrédito que a população passou a ter dessas escolas com o passar do tempo”. (SILVA, 1911, p. 125).

Em dados gerais do Censo de 1920, São Luís apresentava uma população de 52.929 habitantes, dos quais 28.225 sabiam ler e 24.704 não sabiam ler (BRAZIL, 1924). Levando em conta o fato de São Luís ter sido uma das primeiras capitais do Brasil a aderir ao sistema de ensino dos

grupos escolares, era de se esperar um quadro educacional mais satisfatório. Com prédios antigos, adaptados e utilizados para outras atividades além da do ensino, São Luís adentrou ao sistema republicano de ensino com uma estrutura muito aquém do propugnado pelos ideais da República.

Para Souza (2008), houve certa unanimidade referente ao discurso nas diferentes regiões do país, acerca da construção da representação dessas escolas como escolas modernas, bem estruturadas, a exemplo das instituições que se multiplicavam em São Paulo. Representação essa viabilizada pelo conjunto de dispositivos materiais e simbólicos, tais como: prédios, materiais didáticos, periódicos escolares, festas cívicas.

No entanto, a unanimidade do discurso não se fez concretizar em muitos lugares do Brasil, dos quais destacamos São Luís. Um exemplo da lentidão observada na mudança do cenário educacional ludovicense é a própria estrutura física destinada aos grupos escolares de São Luís.

O Maranhão, durante o período imperial, em função do apogeu econômico provocado pela cultura do algodão alcançou status importante no cenário do país, momento em que São Luís chegou a figurar como quarta capital em importância no Brasil, obtendo o título de Atenas Brasileira em função da efervescência intelectual vivida pela cidade.

A conversão das escolas isoladas em grupos escolares, logo no ano de 1903, no Maranhão não deixou de ser um reflexo da necessidade de recuperação desse status intelectual que, com as representações de escola e educação difundidas pelo regime republicano, fizeram crescer no Estado, e especialmente em São Luís, expectativas de alteração dos quadros de subdesenvolvimento pela educação, representações estas descoladas das realidades política, econômica e cultural já estruturadas no Estado.

É perceptível a preocupação e o empenho de intelectuais e políticos, a exemplo de Antonio Baptista Barbosa de Godóis e Benedito Pereira Leite, para com a difusão do sistema moderno de educação no Estado, entretanto, visível também é a abstração com que se pensava o desenvolvimento da educação no Maranhão. A existência de uma situação econômica precária deve ser considerada, como mostramos anteriormente.

Contudo, nesse contexto, precisamos atentar ao *habitus* instituído, mantenedor das relações sociais por meio da orientação das práticas, inviabilizador de questionamentos, decorrente especialmente da forma de relacionamento entre o governo e o povo, essencialmente coronelística, e, assim, mantenedora da realidade estabelecida; não menos importante foi o posicionamento da União, deixando para os estados e municípios a responsabilidade pela condução da educação primária no país.

Considerando-se os objetivos pelos quais se empenhavam os diferentes atores da sociedade de São Luís, percebemos nesse conjunto a realização de acordos diferenciados frente aos embates sociais, capazes de imprimir nuances diversas à sociedade de São Luís e do Maranhão. Gradativamente, as sociedades tendem a internalizar posturas e comportamentos resultantes de consensos que se tornam duradouros e inviabilizam o questionamento da ordem estabelecida. (CHARTIER, 2002a, p. 110).

Com exceção do modo como se desenvolve determinado tecido social, tal mecanismo é inevitável, conduzindo as estruturações sociais marcadas por especificidades e similitudes. No Maranhão as representações de educação impressas pelos republicanos configuraram outras representações, muitas inalcançáveis, mas que sustentaram processos de longa duração como o de constituição do *habitus* social, responsável pela conformação das massas sociais e, assim, da manutenção das situações vigentes de cada época.

O exposto nos permite concluir pela não equivalência entre a Escola Modelo Benedito Leite e as outras escolas de São Luís, até mesmo os grupos escolares, sem deixar de observar que mesmo a Escola Modelo Benedito Leite também apresentava problemas, pois não possuiu prédio próprio até o ano de 1920.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender aspectos específicos da História da Educação maranhense no início do século XX pressupõe conhecer melhor a trama de sua organização no âmbito dos governos que se sucederam no Estado a partir da Proclamação da República, visto as posturas dos governos no Maranhão refletirem bem os interesses e finalidades do governo central. Assim, a expansão do ensino no Maranhão acompanhou, em linhas gerais, o processo de expansão nacional, no qual, cada Estado assumiu um papel diante do processo de construção da imagem do regime republicano, em conformidade com a sua posição na esfera produtiva do país. Nesse sentido, o desenvolvimento educacional em São Luís encaminhou-se lento, nesse período, considerando-se as dificuldades estruturais e as próprias finalidades do regime republicano.

Como bem nos lembra Carvalho (1987), não se instituiu no Brasil uma República no sentido estrito da palavra, castrando-se a viabilidade de construção de uma relação entre o povo e o governo que considerasse as necessidades reais do país e de cada Estado. Portanto, serviços como educação tenderam a se difundir de forma deficitária e descontextualizada. Entretanto, as ações dos agentes desse processo não podem ser negli-

genciadas. Chartier (2002b) adverte sobre a relações classe dominante e dominada não ocorrerem de forma unívoca, mas estruturarem-se por tensões a permitir devolutivas a instituírem posturas de ambas as partes responsáveis pelo movimento social presente nas configurações sociais instituídas.

Logo, a preferência social em São Luís pela Escola Modelo Benedito Leite refletiu a falta de opção da população por escolas públicas ditas de qualidade, escolha esta mediada pela representação de educação, e, ressalte-se educação moderna, como solução para os problemas da humanidade.

A estrutura moderna e sofisticada da Escola Modelo permitiu a criação sobre a mesma de expectativas de progresso, de difusão de um ensino de qualidade que poderia chegar a todos.

O processo de organização educacional maranhense, considerando suas peculiaridades locais, desenvolveu-se acompanhando os direcionamentos nacionais. A introdução de mudanças no formato da educação ofertada à população fez-se sentir especialmente no âmbito do ensino primário, da educação elementar. Deu-se, assim, pela implementação de reformas que eram instaladas sem as condições básicas de sustentação, caracterizando tal processo como lento e fragmentado, porém existente. Os governos sucediam-se sempre postulando as mesmas justificativas para a inoperância do Estado no âmbito educacional: as dificuldades financeiras pelas quais passava o Estado.

Esses governos atuavam buscando a manutenção dos grupos políticos existentes no Estado, desestabilizados somente pelas rivalidades entre os mesmos, em consonância com a demanda da política nacional. Desse modo, observamos, no âmbito da educação, o desenvolvimento de uma ação política lenta, deslocada da realidade social, erigida sobre representações frustrantes, legitimada pela violência simbólica efetivada pela diferença, impossibilitando a construção processo de expansão da educação caracterizada como moderna de modo efetivo, ou seja, capaz de promover alterações estruturais na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Beatriz Martins de. **Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República**: uma análise de conteúdo. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1984.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi, 3 edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHARTIER, Roger. À Beira **da Falésia**: a História entre certezas e incertezas, trad. Patrícia Chittoni Ramos, 1 edição, Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2002a.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações, trad. Maria Manuela Galhardo, 2 edição, Algarves, Portugal: Difel, 2002b.

MARANHÃO, Coleção das Leis do Estado do Maranhão, 1896. São Luis: Typ. Frias.

MARANHÃO, Coleção das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Governo do Estado do Maranhão de 1903. São Luis, Ma: Typografia Frias, 1904.

MARANHÃO, Decreto nº 55, de 27 de junho de 1905. Coleção das Leis, Pareceres do Congresso, Decretos e Decisões do Estado do Maranhão em 1905. São Luis, Ma: Typografia Frias.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão**, notas e apuração textual de Jomar Moraes, 3 edição, São Luis: Edições AML, 2008.

JORNAL PACOTILHA, 1900

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução maranhense na primeira década da República (1889-1999)**, 1 edição, Imperatriz, Ma, Editora Ética, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Os grupos escolares e a História do Ensino Primário na Primeira República**, Revista de Educação Pública, v. 17, nº 34 (maio/ago), Cuiabá: EDUFMT, 2008.

FACULDADE SANTA TEREZINHA (CEST): perspectivas históricas

*Cesar Augusto Castro / Maria de Nazareth Mendes,
Maria José Silva Andrade / Adney Teles*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o processo de criação e implantação da segunda instituição de educação superior privada do Maranhão, em São Luís, cuja fundação ocorreu em 1998, destacando ser a primeira experiência no âmbito da educação superior no Brasil realizada por uma Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição que tem um vasto reconhecimento social pelas atividades desenvolvidas junto às Pessoas com Deficiência (PCD) e suas famílias.

O registro das trajetórias das instituições de ensino, sejam elas exitosas ou não, podem nos auxiliar a mapear e compreender quais demandas socioeconômicas, políticas e culturais alicerçaram sua implantação, quais práticas e filosofia educacionais foram adotadas, a interrelação entre instituição-comunidade e as contribuições dessas instituições para o desenvolvimento regional.

As investigações sobre instituições de ensino têm sido recorrentes na história da educação, requerendo do pesquisador atenção especial acerca dos percursos metodológicos a serem trilhados, levando-se em consideração que em algumas instituições existem poucos registros de suas experiências educacionais, o que, por consequência, dificulta o levantamento de dados que possam retratar a historicidade dos eventos e movimentos sociais que contribuíram para a fundação de uma determinada instituição na área de educação.

As pesquisas no campo da história da educação devem, obrigatoriamente, preocupar-se com o conteúdo dessa história e a organização que lhe dá suporte, considerando que a análise dos produtos não exclui a análise dos lugares e das práticas que os instituíram (NUNES; CARVALHO, 1993).

A perda do referencial histórico é considerada por muitos autores como um dos grandes desafios das sociedades contemporâneas. Este de-

safio estaria relacionado à dinâmica das ações presentes, que podem encobrir ou até mesmo levar as histórias passadas ao esquecimento (MAGALHÃES, 2000).

Pesquisas em história da educação ainda são consideradas recentes e pouco divulgadas, sua realização ocorre a partir da análise dos arquivos que guardam documentos conhecidos ou reconhecidos como fontes para a investigação histórica. Os estudos sobre instituições de ensino desenvolveram-se a partir da década de 90 e representam um tema significativo para o registro da história, sociologia e filosofia da educação; nesse sentido, destaca-se ainda a relevância de estudos que divulguem as experiências das instituições de ensino no Brasil, considerando tratar-se de um país de dimensão continental (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Para Barros (2019, p. 15):

“Fontes históricas” é tudo aquilo que pode ter sido produzido pelos humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história.

Ao estudar uma instituição de ensino, deve-se construir uma linha do tempo, com seus marcos históricos que possibilitem observar em quais contextos socioeconômicos, políticos e culturais essa instituição foi inserida, observando-se as características nacionais e regionais que contribuíram para sua implantação e permanência. O pesquisador ao estudar a história das instituições escolares, a retrata como reconstrução histórica e não como uma construção sua, a escola já existe e/ou existia, o que o pesquisador constrói é o conhecimento do objeto estudado (SAVIANI *et al.*, 2021).

Portanto, o objetivo desse estudo é realizar, por meio das fontes preservadas, o resgate histórico do processo de criação e implantação da Faculdade Santa Terezinha - CEST, instituição de ensino com fortes laços identitários com sua mantenedora, a APAE de São Luís, de modo a permitir a partir daí a compreensão da implementação da sua proposta pedagógica e correspondentes contribuições sociais.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo está baseada em procedimentos como a pesquisa bibliográfica, priorizando os estudos de Nunes e Carvalho (1993), Nosella e Buffa (2005), Saviani (2021), Barros (2019), Magalhães (2000), Fernandes Filho (2015), Martins (2000), IBGE (2019), FENAPAEs (2022), FEAPAE-MA (2022), Paulo Freire (1982), Gramigna (2007), UFMA (2022), UEMA (2022), CEUMA (2022), FENAPAEs (2022), FEAPAE (2022) e Veras (2002). A pesquisa documental, foi realizada a partir da identificação, seleção,

descrição e análise dos documentos da APAE (1997, 2021), Rolim et al.(2021), BRASIL (1998, 1999, 2001, 2002, 2012, 2015 e 2019), documentos da Faculdade, tais como: Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (de 2007 a 2022), Projeto Pedagógico Institucional -PPI (de 2007 a 2022), Relatórios do Escritório- Escola Prof. Exedito Alves de Melo (2020), além de jornais de grande circulação no Estado.

A estrutura deste trabalho apresenta, inicialmente, um breve histórico sobre a trajetória das APAEs no Brasil e no Maranhão; em seguida, uma discussão sobre o processo de criação e implantação da Faculdade Santa Terezinha – CEST, destacando-se a implementação da sua proposta pedagógica à luz das fontes disponíveis nos arquivos desta instituição de ensino.

2 CAMINHOS DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS -APAE NO BRASIL E NO MARANHÃO: breve histórico

A APAE, organização não governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, é fruto de um movimento pioneiro no Brasil para prestar assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual. Esse movimento surgiu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, tendo como idealizadores a Sra. Beatrice Bemis e seu esposo, George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos no Brasil; a motivação para criar a APAE foi o fato de não encontrarem, no país, qualquer instituição que pudesse atender seu filho com a Síndrome de Down.

O casal aliou-se a outros diplomatas, pais, amigos e médicos que atendiam crianças com deficiência e, com eles, fundaram, em marco de 1955, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, em uma reunião realizada na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, ocasião em que ocorreu também a escolha do seu Conselho Deliberativo (VÉRAS, 2000).

Ao longo dos 67 anos a partir da sua implantação, a APAE foi crescendo, mediante a fundação de APAEs locais constituídas de forma independente, com base naquele modelo pioneiro, fruto da organização e dos resultados alcançados por meio da assistência de qualidade disponibilizada às Pessoas com Deficiência, ganhando capilaridade em vários estados do Brasil. Atualmente, existem 2.201 APAEs, nos mais diversos municípios, filiadas a Federação Nacional das APAEs (FENAPEA), por meio de 24 Federações Estaduais (FEAPAE). Ao longo dos anos, com o amadurecimento dessa instituição, o desenvolvimento da ciência e a formação de profissionais especializados para atender diferentes espe-

cialidades, a assistência às pessoas com deficiência intelectual foi ampliada para atender também pessoas com deficiência visual, auditiva e múltiplas (FENAPAES, 2022).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, revela que 17,3 (dezessepte) milhões de brasileiros, com 2 (dois) anos ou mais, têm algum tipo de deficiência. Revela ainda que o maior percentual foi encontrado na região Nordeste (9,9%), se comparado às demais regiões, Sudeste (8,1%), Sul (8%), Norte (7,7%) e Centro-Oeste (7,1%). Essa realidade sinaliza a necessidade de implementação de políticas públicas específicas, que de forma efetiva possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência (IBGE, 2019).

Nesse sentido, muitas vezes a resposta social ao silêncio dos governantes é a criação de organizações não governamentais, associações e/ou instituições filantrópicas que buscam ocupar e suprir espaços que o Estado não consegue alcançar.

Assim, a APAE de São Luís, fundada em 06 de abril de 1971, não fugiu a essa regra, tendo em sua origem a luta de pais de crianças com deficiência, liderados pelo Prof. Expedito Alves de Melo e sua esposa Antônia Zeile Lima Melo, que semelhantemente a outros pais em todo Brasil, deparavam-se, na década de 70, com a carência de serviços públicos e/ou privados que pudessem prestar assistência especializada e garantissem a possibilidade de desenvolvimento para seus filhos.

[...] pediram uma audiência à Primeira Dama do Estado, Senhora Eney Tavares Neiva de Santana que passou da palavra a ação. Viajou para o México, onde colheu alguns subsídios, tendo sido orientada a ir a cidade do Rio de Janeiro. Ali deveria manter contato com a Diretoria da APAE daquela cidade, bastante avançada em suas atividades. Além de colher boa orientação, dirigiu-se a Brasília, mantendo contato com a Federação Nacional das APAEs, onde recebeu toda orientação necessária para auxiliar na fundação da APAE de São Luís. (APAE, 1997, p. 1).

Destaca-se como marco histórico do início das atividades da APAE de São Luís a criação da Escola de Educação Especial Eney Santana, seguida da implantação de espaços para realização de exames laboratoriais. Para contribuir com desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens atendidos na Escola, foi criado o Centro de Reabilitação, com atendimentos nas áreas de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Assistência Social.

A natureza e a filosofia da APAE de São Luís podem ser traduzidas por meio de sua Missão e Visão:

MISSÃO - Promover e articular ações de assistência social, educação, saúde e defesa dos direitos da pessoa com deficiência e representar o movimento perante organismos municipais, estaduais e nacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela APAE São Luís, na perspectiva da inclusão social de seus usuários.

VISÃO- Ser referência regional como movimento de pais, amigos e pessoas com deficiência, na defesa de direitos e excelência na prestação de serviços. (ROLIM *et al.*, 2021, p. 2).

Ao implantar o Centro de Reabilitação, a APAE de São Luís teve como primeiro desafio a falta de profissionais das áreas de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia no mercado de trabalho local, precisando buscá-los em outros Estados brasileiros, como Ceará, Pará, Paraíba, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, entre outros. O segundo desafio era, uma vez contratados, contar com a permanência e adaptação desses profissionais à realidade socioeconômica, política e cultural do Maranhão, na década de 90.

A dificuldade de adaptação dos profissionais e, por conta disso, o seu retorno aos Estados de origem, levou a APAE de São Luís, por intervenção do Prof. Expedito Alves de Melo¹, líder da fundação da APAE de São Luís, a lutar pela formação de profissionais dessas áreas nas instituições de educação superior existentes na época, contudo, sem sucesso ou quaisquer perspectivas de projetos ou mesmo intenção de abertura desses cursos por parte daquelas instituições. Assim, a APAE, de forma ousada, sai do seu nicho de atuação e inicia, de forma pioneira, o planejamento para fundar uma instituição de educação superior que suprisse essa lacuna em relação à formação desses profissionais no Estado do Maranhão.

Destaca-se outro movimento de vanguarda empreendido pela Federação das APAEs do Maranhão, objetivando propiciar atendimento especializado e lutar em defesa dos direitos e inclusão das pessoas com deficiência residentes nas cidades do interior do Estado que, por uma diversidade de motivos, não tinham acesso à assistência adequada e condições aos seu desenvolvimento em sentido mais amplo, assim, foram

¹ O fundador e primeiro Diretor Geral da Faculdade Santa Terezinha-CEST, graduado em Direito pela UFMA, Especialista em Semiologia Política com ênfase em Direito, Democracia e Constituinte-UFMA, Prof. Assistente do Departamento de Direito-UFMA; membro do colegiado dos Cursos do Ciência Econômica e Direito-UFMA, Diretor da Divisão de Rendas do INERIR, Diretor do Departamento da Receita, Chefe da junta de recursos físicos, Assessor da Secretaria da Fazenda do Estado do Maranhão, Advogado e conselheiro da OAB-MA, conciliador do juizado Informal de Pequenas Causas de São Luís-MA, Presidente da APAE no período de 1976 à 1986. Grão-mestre da ordem timbira do mérito Judiciário do trabalho pelo tribunal regional do trabalho da 16ª região, em grau de cavaleiro mediante Ato G.P.N Nº 56/93. Diretor Geral da Faculdade Santa Terezinha-CEST, antigo Centro de Ensino Superior Santa Terezinha - CEST. Título de Cidadão Ludovicense. Prêmio Darcy Ribeiro da Educação, medalha Antenor Bogéa, medalha Alferes Moraes Santos. Título de Cidadão Maranhense. Faleceu 2011.

fundadas gradativamente 42 APAEs em diversos municípios. Atualmente, existem 72 (setenta e duas) APAES em funcionamento na capital e em diversos municípios do interior do Estado. (FEAPAEs-MA, 2022).

Paralelamente ao amadurecimento da APAE de São Luís, ocorre também uma evolução conceitual da categoria pessoa com deficiência. Essa expressão foi adotada oficialmente pela Assembleia Geral das Nações Unidas a partir da convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006. No Brasil, essa expressão substituiu termos amplamente utilizados ao longo da história, tais como: “excepcionais”, “pessoa deficiente”, “pessoa portadora de deficiência”, “portadores de deficiências”, “pessoas com necessidades especiais” “pessoas com necessidades educativas especiais”. Esses termos faziam e ainda fazem parte do cotidiano na sociedade, seja nas falas, em documentos oficiais e não oficiais ou em atitudes não inclusivas, individuais e coletivas.

Observa-se, no entanto, não obstante alguns retrocessos intermitentes que, nos últimos anos, houve avanços tanto do ponto de vista legal, com a publicação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) (BRASIL, 2015), quanto em termos da assistência educacional, de saúde e social, provocados principalmente pelos movimentos organizados das pessoas com deficiência e seus aliados. Ressalte-se que esses avanços ultrapassam definições ou denominações atribuídas ao longo do tempo, por estarem presentes na luta por direitos, assistência social, saúde e educação disponibilizados a essa parcela da população, o que fortalece a existência e a presença das APAEs no Brasil e no Maranhão.

3 O DNA DA FILANTROPIA GERANDO UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A história da educação é registrada pelas construções históricas das instituições de ensino, pautada nas relações e experiências vivenciadas pelos atores sociais e influenciada, direta ou indiretamente, por diversos movimentos da sociedade de acordo com seu tempo, sejam eles políticos, econômicos e/ou sociais.

Nesse contexto, a Faculdade Santa Terezinha - CEST, instituição de educação superior privada, sem fins lucrativos, inicia suas atividades em 1998, por iniciativa e como fruto do amadurecimento de sua Mantenedora, a APAE de São Luís, e de uma necessidade social, em especial da formação de equipes multidisciplinares de saúde aptas a prestar assistência voltada para habilitação, reabilitação e integração social das pessoas com deficiências (CEST, 1999).

Após tentativas de sensibilização, sem êxito, para implantação desses cursos pelas instituições de educação superior públicas locais existen-

tes à época e, compreendendo a necessidade social e visando a colaborar com a educação superior no Maranhão, foi aprovada em 05 de maio de 1998, pelo Conselho da APAE de São Luís, a implantação do Curso de Terapia Ocupacional, o que marca a inserção da APAE na educação superior e consequente criação desta IES no Maranhão, como registra a Ata da reunião da APAE.

[...] foi feita longa exposição sobre a necessidade de criação de uma instituição de ensino superior a ser mantida pela APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Luís, objetivando inicialmente a graduação e pós-graduação de Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas e Fonoaudiólogos, tendo em vista a grande demanda desses profissionais no Estado do Maranhão, Piauí e alguns Estados do Norte, não só pela importância da atuação deste no tratamento, habilitação, reabilitação e profissionalização dos portadores de deficiência, como ainda nas clínicas, casas de saúde, hospitais da região. Foi proposto o nome de CEST- Centro de Ensino Superior Santa Terzinha[...]. (APAE, 1998, p. 1-2).

A educação superior no Maranhão passava, naquele período, por um processo de expansão; em São Luís, especificamente, existiam 03 (três) instituições, a saber:

a) Universidade Federal do Maranhão (UFMA): fundada em 21 de outubro de 1966, teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, instituição de orientação católica, fundada em 1952, que oferecia cursos de Filosofia, Artes, Geografia, História, Letras e Pedagogia, resultando na criação da Sociedade Maranhense de Cultura Superior-SOMACS em 1955 (UFMA, 2022);

b) Universidade Estadual do Maranhão (UEMA): teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei Estadual 3.260, de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. Constituída inicialmente de quatro unidades de ensino superior – Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária em 1975, e a Faculdade de Educação de Imperatriz, em 1979. A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão pela Lei 4.400, de 30 de dezembro de 1981 (UEMA, 2022);

c) Faculdades Integradas do Centro de Ensino Unificado do Maranhão – CEUMA: em março de 1990, surge a primeira instituição de educação superior privada de São Luís, funcionando inicialmente nas instalações do Colégio MENG, situado no centro de São Luís e, em 1993, inaugura sua sede própria no bairro Renascença (CEUMA, 2022).

Em 03 de junho de 1998, por meio do Parecer nº 246/98, o Sr. Conselheiro Prof. Yugo Okida, acompanhado pela Câmara de Educação Superior, foi favorável à autorização de funcionamento do Curso de Gra-

duação em Terapia Ocupacional, resultando na Portaria Ministerial nº 472, publicada no DOU de 05 de junho de 1998, seção I, página 7. Com a autorização desse primeiro curso, ficou então simultaneamente criado o Centro de Ensino Superior Santa Terezinha – CEST (BRASIL, 1998).

Em 1999, por recomendação do MEC, as instituições deveriam alterar suas denominações conforme sua estrutura, organização e número de cursos ofertados; nesse contexto, o Centro de Ensino Superior Santa Terezinha - CEST passou a ser denominado Faculdade Santa Terezinha – CEST. Ressalta-se que, embora tenha ocorrido essa alteração, a instituição, mediante autorização do MEC, permaneceu com sua sigla de origem CEST em sua nova denominação (BRASIL, 1999).

Assim, a APAE de São Luís estava legalmente responsável pela Faculdade perante as autoridades públicas e a sociedade em geral, incumbida de tomar as medidas necessárias ao seu bom funcionamento, respeitados os limites estabelecidos em seu Regimento, a liberdade acadêmica dos corpos docentes e discentes e a autoridade própria de seus órgãos deliberativos.

Art.79 - compete precipuamente à mantenedora promover adequadas condições de funcionamento das atividades do Centro, colocando-lhe à disposição os bens móveis necessários, de seu patrimônio ou de terceiros a ela cedidos a assegurar-lhe suficientes recursos financeiros de custeio.

§ 1º À Mantenedora reserva-se a administração orçamentária e financeira do Centro, podendo delega-la no todo ou em parte ao Diretor Geral.

§ 2] Dependem de aprovação da Mantenedora as decisões dos órgãos colegiados que importam em aumento de despesas. (CEST, 1996, p. 9).

Em reportagem ao Jornal O Estado do Maranhão, em 25 de junho de 1998, o Diretor Geral, Prof. Expedito Alves de Melo, destaca:

O curso de Terapia Ocupacional foi criado para suprir a necessidade do terapeuta na habilitação, reabilitação e reintegração social de pacientes que possuem algum tipo de deficiência. Para se ter uma ideia, no Maranhão só existem 11 terapeutas ocupacionais, o centro de formação mais próximo é Fortaleza e a maioria dos profissionais que hoje trabalha no estado veio do Paraná, Paraíba e Rio de Janeiro. Este profissional é comparado ao ar que respiramos, imprescindível para o trabalho de recuperação dos deficientes. (MELO, 1998).

Para a consultora educacional, Profa. Lucia Lobato:

[...] as primeiras turmas de Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia, estas duas últimas com implantação para janeiro de 1999, já têm emprego garantido. Até o final do ano, já serão 100 APAES no

Maranhão. Adiantou que o Centro, que já está equipado com laboratórios e biblioteca, vai se transformar na melhor escola nessa área do Norte/Nordeste e futuramente do país. (LOBATO, 1998).

A educação superior, na década de 90, passava por processo de expansão das instituições privadas, o que colaborou para o processo de recuperação das matrículas nesse nível de ensino no Brasil. De acordo com Martins (2000), nos anos 70, o ensino superior no Brasil passou por um forte impulso expansionista, na década de 80 sofre um período de estagnação de matrículas nos cursos de graduação e, nos anos 90, deu mostras de recuperação na sua capacidade de crescer.

Suruagy (2017) afirma que houve nos anos 80 e 90, um processo de implantação de IES como nunca visto no Brasil, em decorrência da política aplicada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que efetuou o corte de verbas, a indisponibilidade de concursos públicos para docentes e colaboradores administrativos, e fomentou o ensino superior em instituições privadas.

Nesse cenário, a Faculdade Santa Terezinha nasce e é instalada em prédio de propriedade da sua Mantenedora, na Avenida Casemiro Junior, nº 12, no bairro do Anil, numa área de 3.385,25 m², cujas instalações iniciais contemplavam, em sua estrutura física, salas para Diretoria, Secretaria, Tesouraria/Contabilidade, Biblioteca, Coordenação de Curso, Salas de Aulas e Laboratórios, Cantina, Área de Convivência e Estacionamento. Do ponto de vista organizacional, sua estrutura era composta por Diretoria, Órgãos Colegiados, Conselhos de Curso e Coordenações de Curso, e seus órgãos colegiados e acadêmicos gozavam de autonomia didático-pedagógica para realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão (CEST, 1996).

A criação do CEST representa uma demonstração de coragem e ousadia, em especial por considerar que, se não existiam profissionais dessas áreas tão necessárias em São Luís, um dos grandes desafios seria compor o corpo docente para desenvolver os projetos pedagógicos dos cursos. A instituição então, em 1998, firmou convênio com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o objetivo de ofertar um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Desenvolvimento Humano e Reabilitação, com 36 vagas e sem ônus, para Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas e Fonoaudiólogos, tanto aqueles contratados pela APAE, como outros residentes em São Luís com interesse de ingressar na docência na Educação Superior.

Um segundo convênio foi firmado com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para realizar os processos seletivos (Vestibular), que vigoraram de 1998 a 2015. Entretanto, com o seu amadure-

cimento institucional, a Faculdade passou, a partir de 2015, a realizar de forma independente os seus processos seletivos de Vestibular.

A criação da Faculdade movimentou a comunidade ludovicense. Seu primeiro vestibular foi realizado no Complexo Educacional Edson Lobão (CEGEL), com 517 candidatos inscritos para 120 vagas (CEST, 1999).

Jornais locais como O Imparcial, O Estado do Maranhão, Jornal Pequeno, O Debate, além de programas de televisão e rádios, foram veículos importantes na comunicação e informação sobre a oferta pioneira desses novos cursos na área das Ciências da Saúde na cidade. Essa comunicação não ficou restrita à cidade de São Luís, um grupo de Coordenadores também visitou cidades do interior do Estado do Maranhão, tais como Imperatriz, Balsas, Bacabal, realizando palestras e participando de programas de rádio. Em entrevista ao jornal O Imparcial, de 19 de fevereiro de 1999, a Profa. Rosanna Couto justifica a repercussão positiva do lançamento do Curso de Terapia Ocupacional: “[...] a procura do curso foi muito boa devido ao mercado estar em ascensão na capital e por ser a terceira capital do Nordeste que implanta uma escola de nível superior para curso.” (COUTO, 1999).

No segundo semestre de 1999, o Ministério da Educação autorizou os Cursos de Fisioterapia e Fonoaudiologia, o que possibilitou à IES o alcance dos seus primeiros objetivos. Considerando o pioneirismo dos referidos cursos, os mesmos foram alvo de notícias nos jornais locais:

Os vestibulandos maranhenses estão com mais duas opções de curso superior. O Ministério da Educação já autorizou o funcionamento dos cursos de ciências da saúde, de fonoaudiologia e fisioterapia na Faculdade Santa Terezinha - CEST. As inscrições começam amanhã e as aulas iniciarão ainda nesse semestre. A instituição está abrindo 40 vagas para Fonoaudiologia, 50 vagas para Fisioterapia e 60 vagas para Terapia Ocupacional. (RANGEL, 1999, p. 15).

Os vestibulandos maranhenses já podem contar, a partir desse semestre, com duas novas opções de ensino superior. O Ministério da Educação autorizou o funcionamento dos cursos da área de Ciências da Saúde, de Fonoaudiologia e Fisioterapia da Faculdade Santa Terezinha, antigo CEST. Para sediar os cursos, a direção da escola está fazendo amplo investimento em laboratórios e contratação de profissionais qualificados [...]. (JORNAL PEQUENO, 1999).

A partir deste semestre, os vestibulandos maranhenses já podem contar, com duas novas opções de ensino superior. O Ministério da Educação autorizou o funcionamento dos cursos da área de Ciências da Saúde, de Fonoaudiologia e Fisioterapia da Faculdade Santa Terezinha, antigo CEST. (O DEBATE, 1999).

A formação acadêmica dos alunos foi pensada, desde a origem da instituição, para capacitá-los a atuar como agentes transformadores de suas próprias histórias e conscientes do seu papel na sociedade. A concepção pedagógica do CEST concebe a educação como um processo voltado à formação social, científica e acadêmica, cuja integração se estabelece nos pilares ensino, pesquisa e extensão (CEST, 2022a).

O desafio das instituições de educação superior consiste não apenas em realizar ensino, pesquisa e extensão, mas o de garantir a indissociabilidade desses pilares. O objetivo norteador do CEST é promover o ensino, pesquisa e extensão por meio de um processo de descobertas, em que o olhar crítico, criativo e reflexivo esteja inserido na vida acadêmica de seus alunos.

Quando nós entramos aqui na Faculdade Santa Terezinha e vislumbramos os alunos ávidos de conhecimento e esperança, com a seriedade que a instituição busca ter, em todos os momentos, e o respeito por eles, pelos alunos e pais dos alunos, tudo isso nos emociona. (MELO, 1998, informação verbal).

Ao elaborar seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI, a instituição estabelece seu contrato pedagógico com a sociedade local, regional e nacional, expressando suas características e identidade institucional. Como instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, define parâmetros e diretrizes para a condução de suas práticas acadêmicas, de forma indissociável dos projetos sociais e culturais que compõem a instituição. Nesse contexto, a proposta pedagógica da Faculdade Santa Terezinha - CEST prima por uma formação crítico-reflexiva e criativa, numa visão holística e humanista, baseando-se na premissa de Paulo Freire (1982, p. 136): “Como seres humanos, somos seres de transformação e não de adaptação.”, por isso que:

A filosofia educacional que norteia o Projeto Pedagógico Institucional da Faculdade Santa Terezinha, os currículos dos cursos, a sua prática pedagógica, as atividades de extensão e os projetos de pesquisa/iniciação científica, está voltada para racionalidade, que não finda só no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, no nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Paulo Freire, é “aprendizagem dialógica. (CEST, 2022a, 95).

Pode parecer utópico pensar, na atual realidade educacional, em um espaço acolhedor, com foco na qualidade do ensino, entendendo-se que todos são responsáveis por essa construção, ou seja, gestores, professores, alunos, colaboradores e comunidade em geral; o trançar dessa teia tão delicada e preciosa requer, da parte de todos, dedicação, compromisso, ética e consciência crítica e criativa. Não é possível esperar transformações sem compreender a complexidade do processo educacional, des-

de sua origem e tendo em seu DNA o compromisso social como alicerce. A Faculdade Santa Terezinha vem ao longo dos anos realizando o seu processo de amadurecimento, num exercício constante de aprendizado coletivo.

Uma das características da gestão do CEST e que se incorporou à trajetória é a valorização e retenção de talentos, nas áreas acadêmica e administrativa, resultando dessa forma no baixo índice de *turnover* e elevado desempenho, confrontando as tendências de mercado. A retenção de colaboradores com vasta experiência educacional e capacitação somada à atração de uma nova geração de jovens docentes, incluindo nesse grupo egressos da própria instituição, tem favorecido e garantido à instituição, ao longo dos seus vinte e quatro anos, dar continuidade à sua filosofia educacional, com foco na qualidade do ensino e nas melhorias em relação ao desempenho institucional.

As organizações precisam investir nas pessoas, pois, sem elas, qualquer tecnologia, por mais necessária e inovadora que seja, não funciona; pessoas têm o dom de fazer o sucesso ou o fracasso de qualquer empresa; pessoas têm necessidade de integrar seus sonhos a um projeto coletivo; pessoas podem colocar seu talento a favor das organizações quando encontram ambiente para tal; pessoas são leais àquelas que as respeitam, abrem oportunidades e as valorizam. (GRAMIGNA, 2007, p. 9).

O planejamento de uma instituição de ensino, desde a elaboração do seu projeto pedagógico à construção e/ou adaptação de seus espaços físicos, mobiliário, recursos materiais e humanos, coaduna para o alcance dos objetivos estabelecidos. Uma vez implantado, este espaço começa a ter vida própria a partir das experiências vivenciadas internamente e na relação estabelecida com a comunidade.

As instituições de ensino devem estruturar espaços que promovam um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, atendendo às especificidades das diferentes formações acadêmicas e etapas desse processo. Ao longo da história, as instituições se transformam de acordo com cada realidade; atualmente, deve-se considerar a inserção das novas tecnologias como recursos no processo ensino-aprendizagem, oportunizando novas experiências, concebendo o conhecimento como um processo flexível, ampliado e diversificado.

Para um crescimento ordenado das instituições de ensino, faz-se necessário planejamento, implantação, acompanhamento e avaliação contínua de seus projetos e da prática pedagógica, bem como da infraestrutura que dará apoio e suporte às atividades acadêmicas.

O Ministério da Educação, a partir de 2001, estabeleceu uma série de regulamentações exigindo, nos processos de autorização de cursos, credenciamento, recredenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos instituições de ensino superior, o Plano de Desenvolvimento Institucional, no qual contemple o Projeto Pedagógico Institucional, documentos que norteiam as atividades acadêmicas e administrativas.

Nesse contexto, destaca-se a Portaria MEC nº 1.466/2001, de 12/07/2001, em seu Art.4º: “Os pedidos de autorização devem ter como documentação o PDI.” (BRASIL, 2001, p. 36), além da Resolução CNE/CES n. 10/2002, que dispõe:

Sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.

Art. 7 - O PDI deve ser desenvolvido conjuntamente entre a mantenedora e a mantida; apresenta listagem dos documentos que devem ser incluídos no PDI; coloca o PDI como requisito aos atos de credenciamento e recredenciamento das IES; pode ser exigido no âmbito das ações de supervisão realizadas pela SESU/MEC; e deve sofrer aditamento no caso de modificações (BRASIL, 2002, p. 3).

Em 2001, atendendo aos dispositivos legais do MEC, a Faculdade elaborou o seu primeiro PDI para o quadriênio 2002-2006, o qual faria parte do processo de autorização do Curso de Graduação em Direito.

As instituições de ensino acompanham ao longo da história as mudanças legais e normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC); considerando essa nova exigência, cada instituição elaborou seu Plano de desenvolvimento Institucional (PDI). Extrato de Ata de Reunião da Assessoria de Planejamento Estratégico da Faculdade Santa Terzinha, em Março de 2002:

[...]Foi discutida na Assessoria de Planejamento a situação com que a Faculdade se defrontava, por volta de março de 2002. A instituição precisava solicitar autorização para o seu curso de Direito, mas o MEC tinha recém baixado uma norma estabelecendo que, para tanto, toda IES precisava apresentar o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para os cinco anos subsequentes, via Sistema SAPIENS. Tanto a exigência do PDI era uma novidade como a própria existência de um Plano de Desenvolvimento Institucional, como instrumento de planejamento e desenvolvimento das instituições, era muito pouco comum, tanto entre as instituições federais como especialmente entre as instituições privadas. Definiu-se assim que se iria trabalhar na elaboração imediata do PDI do CEST, embora se

reconhecendo que ainda era um território por desbravar, pois o PDI era uma novidade em termos de Brasil, com pouquíssima literatura, quase nenhuma experiência de institucionalização, faltava uma regulamentação mais completa, maior definição quanto à sua sistematização, conteúdos, elementos constitutivos, etc. Mas tudo seria resolvido a contento, com competência e dedicação[...]. (REIS, 2022, p.2)

O PDI da Faculdade Santa Terezinha, com implantação para o quadriênio 2002-2006, foi estruturado em quatro partes. A primeira apresentava a instituição, sua missão, princípios formadores e objetivos institucionais. A segunda descrevia as diretrizes centrais, políticas gerais, objetivos estratégicos que direcionaram as ações acadêmicas e administrativas, bem como os mecanismos de implantação, acompanhamento e avaliação institucional. A terceira parte se referia aos dados e informações referentes aos indicadores e a quarta e última parte correspondia às projeções e estimativas de evolução do CEST até 2006 (CEST, 2002).

Os princípios formadores da instituição destacam o ensino superior democrático, pedagógico, laico e de qualidade, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, o exercício permanente da liberdade para construção do conhecimento, para o ensino e na divulgação de saberes, tecnologias, artes e cultura; o respeito à pluralidade de pensamento, credo e concepções teórica, a formação profissional comprometida com a ética e a moral, articulada à efetiva inserção no mundo do trabalho e com as demandas sociais a busca constante do desenvolvimento humano no Maranhão, na região e no país, através da luta pela paz, do respeito aos direitos humanos e da convivência harmoniosa com o ambiente (CEST, 2002).

Os objetivos institucionais de promover a educação superior através de um processo participativo, constituído por uma visão humanista, holística e técnico-científica, voltada para a promoção da justiça social; construir o conhecimento através da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando preparar o indivíduo para o exercício profissional ético, crítico-reflexivo e criativo, que possa contribuir para a solução dos problemas e para o bem estar social do estado, da região e do país; estimular experiências e vivências voltadas para a promoção da solidariedade humana e defesa dos ideais de liberdade e justiça. (CEST, 2002), transpareciam em sua Missão de:

Promover ensino de qualidade, desenvolver ações de pesquisa e compartilhar com a comunidade os saberes mútuos, formando profissionais éticos, responsáveis, críticos e criativos, que possam interagir com a sociedade em geral e com o segmento dos portadores de necessidades especiais em termos de sua integração social, conscientes de sua função transformadora e em sintonia com seu tempo. (CEST, 2002, p.13).

O processo de maturidade de uma instituição é contínuo, a evolução científica, as condições socioeconômicas e culturais que a cercam promovem um movimento natural de mudança, aprimoramento e transformação. No PDI do quadriênio 2012-2016, entre seus objetivos estratégicos estão: criar novos cursos e ampliar novos turnos de cursos de graduação e tecnológicos, ampliar parceiros institucionais, estimular atividades de iniciação científica, fortalecer os vínculos com a comunidade, assim, a Missão e a Visão institucional foram reestruturadas, mantida a sua essência.

Missão: Promover educação superior de excelência, formando profissionais competentes e éticos, cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade e com o segmento das pessoas com deficiência, conscientes de sua função transformadora.

Visão: Ser referência regional em educação superior, reconhecida pela excelência de sua atuação e compromisso social. (CEST, 2012, p. 12).

Nesse sentido, o PDI da Faculdade destaca o perfil institucional, as políticas preconizadas para a gestão e as atividades acadêmicas, objetivos e metas, cronograma de desenvolvimento institucional, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a Autoavaliação, infraestrutura e o plano de expansão institucional, de modo a dar a conhecer, a toda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, em um processo transparente por meio do qual conduz seu trabalho.

Nessa trajetória de implantação da Faculdade a partir de 1998, o desenvolvimento e o crescimento projetados exigem das instituições envolvidas investimentos em recursos humanos, materiais, infraestrutura, convênios e parcerias com vistas ao desenvolvimento das etapas pré-profissionalizantes e profissionalizantes dos cursos ofertado, dessa forma, com base nas demandas sociais já descritas de carência de determinados profissionais em São Luís, o CEST necessitou investir em espaços apropriados à formação prática dos seus alunos, ao mesmo tempo em que tais espaços também pudessem suprir a carência de serviços voltados às necessidades de prevenção, promoção e reabilitação em saúde; esse investimento ocorreu de forma mais intensa no período de 1998 a 2001.

Nesse sentido, a Faculdade trabalhou a partir de duas estratégias: a primeira, firmar convênios com diversas instituições públicas e privadas, abrangendo as áreas da saúde, da educação e de assistência jurídica e social, das quais destacam-se a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS), o Hospital Universitário Presidente Dutra e Materno Infantil - HUUFMA, Hospital Pam-Diamante, Hospital Psiquiátrico La Ravardiere, Hospital Nina Rodrigues, Clínica São Francisco, Hospitais-dia, Centros Comuni-

tários, Asilo de Mendicidade, Lar de José, Escola São José Operário, Empresas, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros. É válido ressaltar que nesses campos a Faculdade precisou implantar todos os serviços que seriam disponibilizados à comunidade no âmbito dos cursos ofertados, uma vez que estes não existiam, beneficiando a sociedade com atendimentos em diferentes áreas (CEST, 2001).

A segunda estratégia foi o processo de construção de espaços próprios que viessem a somar com aqueles externos conveniados, como a Clínica-Escola Santa Edwiges, o Escritório-Escola Prof. Expedito Alves de Melo. Esses espaços foram projetados para promover atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio das atividades de práticas assistidas, estágios supervisionados, programas de extensão, pesquisa e iniciação científica.

A Clínica-Escola Santa Edwiges foi inaugurada em 12 de agosto de 2003, instalada numa área de 3.360,04 m², contando com estrutura física de dois andares. Tem como principais objetivos proporcionar aprendizado teórico-prático, provocar análises e reflexões sobre as diferentes realidades vivenciadas e atendidas nesse espaço. Abriga os setores de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Enfermagem e Nutrição e todos os procedimentos especializados, realiza em média cinco mil atendimentos/mês, disponibilizados para a comunidade por meio do convênio como Sistema Único de Saúde (SUS). A assistência na Clínica-Escola para a população de São Luís é prestada pelos alunos, sob orientação dos supervisores docentes, em diferentes níveis de complexidade de sua formação, também são atendidos pacientes dos outros três municípios da grande ilha: São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar, além de pacientes oriundos de outras cidades do interior do Estado (CEST, 2022b).

Em alinhamento com sua mantenedora, em 2017, foi implantado, nas instalações da Clínica-Escola o Centro Especializado em Reabilitação (CER II), Programa do Governo Federal voltado à assistência a pessoas com deficiência. De acordo com sua classificação, são atendidas pessoas com deficiência física, auditiva e intelectual. A assistência envolve avaliação, diagnóstico, tratamento, e concessão de cadeiras de rodas e aparelhos auditivos, conforme orientação da equipe multidisciplinar.

A Portaria do Ministério da Saúde n. 793, de 24 de abril de 2012, instituiu a Rede de cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde, e a Portaria n. 835, de 25 de abril de 2012, instituiu os incentivos financeiros de investimento e de custeio para a implantação dessa rede.

O Centro Especializado em Reabilitação (CER) é um ponto de atenção ambulatorial especializado em reabilitação que realiza diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva, constituindo-se em referência para a rede de atenção à saúde no território (BRASIL, 2012, p.1).

Os atendimentos realizados na Clínica-Escola são somados ainda aos atendimentos de assistência Médica via convênio com a SEMUS, Assistência Social, Nutrição, Psicologia e Enfermagem, disponibilizados pelo ambulatório de saúde da APAE. Dessa forma, vêm contribuindo para a inclusão social, promoção da cidadania e a interação com a sociedade, nas áreas da educação, da educação em saúde, da promoção da saúde e da cidadania, a partir das diversas atividades que realizam e dos serviços que oferecem à população, cumprindo, assim, o compromisso de integrar os seus cursos ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à comunidade (ROLIM *et al*, 2021).

Na mesma concepção, o Escritório-Escola Prof. Exedito Alves de Melo, inaugurado em 15 de março de 2004, disponibiliza assistência jurídica gratuita à comunidade em situação hipossuficiente, contribuindo dessa forma para o acesso à justiça, enquanto direito fundamental, e para a qualificação dos profissionais da área jurídica. É um importante campo de estágio supervisionado para o curso de Direito do CEST que, por meio de suas atividades práticas, desenvolve habilidades e competências específicas, preparando os alunos para o mercado de trabalho. No período de 2004 a 2022, foram acompanhados, por supervisores docentes e alunos, 23 mil processos e um número bem superior a este de serviços de assistência jurídica, considerando que nem toda assistência finaliza com processos judiciais. Por sua atuação, tornou-se Escritório-Escola de referência em São Luís, indicado pelo corpo jurídico maranhense (CEST, 2020).

Considerando a abrangência da atuação do referido Escritório-Escola junto aos diversos juizados e fóruns estaduais e federais, destaca-se ainda o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa jurídica, objetos de estudo frequente e de trabalhos de conclusão de curso. Outro diferencial é a assistência jurídica disponibilizada às mães de crianças, adolescentes, adultos ou idosos com deficiência em curatela.

Em convênio com Tribunal de Justiça do Maranhão, o Escritório-Escola abriga o 11º Juizado Especial Cível e das Relações de Consumo.

Por outro lado, o Centro de Estética foi inaugurado em setembro de 2020, com o objetivo de propiciar experiências práticas aos alunos do Curso de Tecnologia em Estética e Cosmética, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao seu futuro desem-

penho nas áreas de imagem pessoal, estética facial, corporal e capilar, contando ainda com espaço que simula um SPA urbano. Acompanhando a política institucional, desenvolve práticas de ensino, extensão e pesquisa (CEST, 2020).

O Escritório-Escola do Curso de Sistema de Informação tem por objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades e competências, por meio de experiências práticas que favoreçam um diálogo entre alunos, docentes e o mercado de trabalho, para que, juntos possam criar soluções inovadoras e transformadoras para as demandas que lhes são apresentadas.

Dessa forma, a sociedade ludovicense passou a ter acesso a serviços especializados na área da saúde em Trauma-Reuma-Ortopedia, UTI-Neonatal, Saúde Coletiva, Saúde do Trabalhador, Saúde Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Sensorial e Intelectual, Geriatria e Gerontologia, Ginecologia e Obstetrícia, Pediatria, Pneumologia, Esportes, Audiologia Clínica, Audiologia Educacional, além dos atendimentos e consultorias na Área Jurídica, de Bem-Estar e Embelezamento e no desenvolvimento de soluções tecnológicas inovadoras na área de Sistemas de Informação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino superior têm um relevante papel no desenvolvimento das comunidades nas quais estão inseridas, seja por meio das relações estabelecidas com diferentes grupos sociais em seu entorno, por seus projetos de extensão e pesquisa ou pela atuação de seus egressos na sociedade.

As políticas para a comunicação com a comunidade preconizadas no PDI 2022-2026 do CEST estabelecem, entre suas ações, a promoção permanente de diálogo da Faculdade com as demandas da sociedade e elaboração de estratégias de comunicação interna e externas que sejam efetivas e eficazes (CEST, 2022b). É por meio desse diálogo que a instituição desvenda oportunidades de contribuir e participar do processo de transformação da sociedade.

De acordo com as novas diretrizes e orientações do Ministério da Educação, a formação acadêmica dos alunos deve estar em consonância com a comunidade, exigindo amadurecimento acadêmico, reflexão contínua dessa relação instituição-comunidade, priorizando o diálogo entre todos os atores sociais envolvidos, o que deve acontecer de maneira gradativa e permanente na formação acadêmica dos alunos.

Nos seus vinte quatro anos de existência, a instituição formou 7.111 profissionais nas diferentes áreas dos cursos ofertados. Os egressos estão desenvolvendo suas atividades profissionais em vários Estados brasileiros e até em outros países, como Portugal, Canadá, Austrália, Itália, Estados Unidos, Argentina e outros.

Estudar e conhecer o cenário histórico vivenciado pelas instituições de ensino permite conhecer as demandas sociais, o contexto sociopolítico e econômico no qual essa instituição está inserida e os processos de mudanças provocados pelas novas demandas sociais e a evolução do contexto educacional.

As pesquisas históricas também possibilitam abrir uma janela para conhecer e (re)visitar o passado. Dessa forma, permitem, compreender melhor o presente e entender que as instituições, em toda sua complexidade, são agentes de transformação. Permitem ainda reflexões sobre o papel que cada um, educador e educando, tem como agentes da história, posto que o presente em breve será passado, no ciclo contínuo do aprendizado humano.

Nessa perspectiva observa-se que, mesmo com todos os desafios enfrentados pela educação superior no Brasil, existem iniciativas, neste país de dimensão continental que precisam ser registradas, contribuindo para que se conheçam as diferentes nuances da realidade educacional no Brasil.

Reforça-se o papel das instituições de educação superior que, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, podem, de forma efetiva, contribuir com desenvolvimento da sociedade, seja formando profissionais que retornarão como agentes conscientes do seu papel transformador ou seja a partir dos inúmeros projetos desenvolvidos e compartilhados com diferentes grupos sociais.

Percebe-se que, ao longo dos 24 anos de sua existência, a Faculdade Santa Terezinha, vem contribuindo em especial para o desenvolvimento da sociedade maranhense, mantendo-se em permanente processo de desenvolvimento institucional, visando à sua continuidade na sociedade como uma instituição que prima para ofertar educação superior de qualidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIACAO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Ata de reunião extraordinária da assembleia geral da APAE- Associação de pais e amigos dos excepcionais de São Luís, para o fim especial de criação de um Centro de Ensino**

superior, nos termos, no disposto do Art. 4, alínea “p” dos estatutos sociais. Cantuária de Azevedo. Registro civil de pessoa jurídica, Microfilme n 15400, São Luís, 1998.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Histórico da APAE de São Luís - MA.** São Luís, 1997.

BARROS, José D’Assunção. **Fontes históricas:** introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer: CES 428/99.** Favorável à autorização para funcionamento do curso de Fonoaudiologia. [...] devendo ser alterada a denominação da instituição mantida de “Centro de Ensino Superior Santa Terezinha” para “Faculdade Santa Terezinha”, tendo em vista que a designação de “Centro” é exclusiva das instituições credenciadas como “Centros Universitários”, na forma da legislação em vigor. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 472.** Autoriza o funcionamento do Curso de Terapia Ocupacional, a ser ministrado pelo Centro de Ensino Superior Santa Terezinha publicada [...]. DOU de 05 de junho de 1998, seção I, página 7. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466/2001,** de 12 de julho de 2001. Autorização de curso fora de Sede. DOU de 13 jul. Seção 1E, p.36, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 835, de 25 de abril de 2012.** Institui incentivos financeiros de investimento e de custeio para o Componente Atenção Especializada da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002.** Credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Brasília, 2002.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR SANTA TEREZINHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Fonoaudiologia.** São Luís: CEST, 1999.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR SANTA TEREZINHA-CEST. **Projeto de implantação.** São Luís: CEST, 1996.

CEST fará vestibular para Fisioterapia e Fonoaudiologia. **Jornal Pequeno**, São Luís, 3 jul.1999. Atos, Fatos & Baratos.

COUTO, Rosanna. Vestibular do Cest começa amanhã. **O Imparcial**, São Luís, 19 fev. 1999.

ENSINO Superior. **O Debate**, São Luís, 3 jul. 1999. Caderno Cidade.

FACULDADE SANTA TEREZINHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2002-2006.** São Luís: CEST, 2002.

FACULDADE SANTA TEREZINHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016.** São Luís: CEST, 2012.

FACULDADE SANTA TEREZINHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Terapia Ocupacional.** São Luís: CEST, 2001.

FACULDADE SANTA TEREZINHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026.** São Luís: CEST, 2022b.

FACULDADE SANTA TEREZINHA. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI).** São Luís: CEST, 2022a.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR SANTA TEREZINHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Fonoaudiologia.** São Luís: CEST, 1999.

FACULDADE SANTA TEREZINHA-CEST. **Relatório do Escritório Prof. Expedito Alves de Melo.** São Luís: CEST, 2020.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Quem somos.** Disponível em: paebrasil.org.br. Acesso em: 03 fev. 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES-MA. **Histórico.** Disponível em: www.apaema.org.br. Acesso em: 06 maio, 2022.

FERNANDES FILHO, Jomar Pereira. Formação econômica do Maranhão: superexploração e estado oligárquico com entraves ao desenvolvimento. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLITICAS PUBLICAS*, 7., 2015. **Anais [...].** São Luís: Universidade Federal Maranhão, 2015.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.* 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de Competências e gestão dos talentos.** 2. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Brasil tem mais de 17 milhões de pessoas com deficiência**, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/pessoas-com-deficiencia-em-2019-eram-173-milhoes>. Acesso em: 21 fev. 2022.

LOBATO, Lucia. CEST abre inscrição para vestibular: Centro de Ensino Superior oferece 120 vagas para o primeiro curso de Terapia Ocupacional do Maranhão. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 25 jun.1998. Cidade.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **História das instituições escolares e das práticas educativas**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2000, 311 p. (brochura).

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, 14 (1) 2000.

MELO, Expedito Alves. CEST abre inscrição para vestibular: Centro de Ensino Superior oferece 120 vagas para o primeiro curso de Terapia Ocupacional do Maranhão. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 25 jun.1998. Cidade.

MELO, Expedito Alves. **Vídeo Institucional**. São Luís: Centro de Ensino Superior Santa Terezinha-CEST, 1998.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o Método marxista de investigação. **EccoS-Revista Científica**, São Paulo, v.7, n. 2, p. 351-368, jul./dez, 2005.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 25-64, set. 1993. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

RANGEL, Yara. Graduação. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 18 jul.1999. p. 15.

REIS, Jose Augusto dos. **Ata de reunião com Assessoria de Planejamento Estratégico**. São Luís: CEST, 2002.

ROLIM, Sebastião Vanderlan.de Almeida *et al.* **História da APAE de São Luís.**, São Luís: APAE, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SURUAGY, A. de Figueiredo, E. Reforma Do ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48780>. Acesso em: 4 jul. 2022.

UNIVERSIDADE CEUMA. **Breve Histórico da Instituição.** Disponível em: <http://www.ceuma.br>. Acesso em: 10 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Histórico.** Disponível em: <https://www.uema.br/historico/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Breve Histórico da Instituição.** Disponível em: <http://portalpadrao.ufma.br>. Acesso em: 13 abr. 2022.

VÉRAS, Vera Lúcia de Araújo. **APAE inclusão/Transformação: uma análise do desenvolvimento histórico e pedagógico do movimento apaeano de Caicó (RN).** Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, RN, 2000.



O LEGADO DE “ROSA CASTRO” PROFESSORA NORMALISTA E INTELECTUAL MARANHENSE

Marcia Cordeiro Costa

Cesar Augusto Castro

INTRODUÇÃO

Para a historiadora estadunidense, Scott (1995) falar sobre mulheres na educação é falar de silêncios. Alinhado a este pensamento a autora denuncia a inexistência do registro da mulher na história tradicional, e contribui para o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres ao situá-la como sujeito histórico. Nessa perspectiva, buscamos resgatar uma importante, porém esquecida personagem da história da instrução em nosso estado: a professora normalista Rosa Castro, que fundou a “Escola Normal Primária Rosa Castro”, e que se consolidou como instituição de referência na formação de professores e professoras do nosso Estado.

Isto posto, ela emerge para nós como a memória de um silêncio e de um silenciamento o que caracteriza sobretudo a atuação das mulheres professoras durante o século XX nos restritos espaços públicos consentidos para elas, dentre eles, o campo da educação escolar. Logo, dar visibilidade a sua laboração como professora primária e trajetória intelectual em um contexto educacional e político adverso configura revelar o lugar do sujeito feminino na história da educação e das relações de gênero socialmente produzidas na cultura escolar maranhense.

Sabe-se que a nossa historiografia continua sendo escrita e feita por vozes masculinas, e, que [...]apresentar a **mulher como sujeito histórico, é algo recente no campo da História**, a qual vem desde os anos 1970, passando por uma expansão nos estudos históricos, que atribuiu novas perspectivas para se estudar, escrever e interpretar a História.” Telles (2014, p.4, grifo nosso). Neste sentido, incorporar as mulheres professoras no centro da esfera pública exige fazer importantes

deslocamentos, e o primeiro deles é submeter à reflexão as perspectivas do fazer histórico com esses sujeitos que “[...] por meio de novos objetos, novos problemas e novas abordagens tornou-se possível à pessoa mulher ser alçada como sujeito e objeto na construção do conhecimento.” Motta (2008b, p.125). Visto que, durante muito tempo nossa história priorizou o domínio do privado como próprio do feminino, como denuncia Perrot (2002, p10): “Para os homens, o público e o político, seu santuário. Para as mulheres, o privado e seu coração, a casa.” Dessa forma, “[...] a grande reviravolta da história nas últimas décadas, debruçando-se sobre temáticas e grupos sociais até então excluídos do seu interesse, contribuí para o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres” Soihet (2011, p. 263).

Tais considerações, nos levam a desafiar tradições historiográficas e visões canônicas profundamente arraigadas em nossa sociedade, sujeito pela representação do olhar masculino. Bem como, as assimetrias evidenciadas na quantidade de fontes disponíveis para analisar o sujeito feminino “[...] nós não estamos presentes na maior parte dos arquivos oficiais e somos bastante desrespeitadas nos arquivos particulares, vítimas da incineração de nossos escritos por serem considerados de pouco valor.” Motta (2010, p.272). Essas questões ampliaram-se nos estudos e discussões na disciplina História da Educação Maranhense do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, realizadas no semestre 2021.1 acerca da questão sobre a produção do sujeito histórico mulher que tem se afirmado emergente e importante no campo da pesquisa acadêmica. Logo, o estudo aqui empreendido busca transpor o silêncio e a invisibilidade a que estavam relegadas personagens como Rosa Castro.

NINGUÉM NASCE PROFESSORA: torna-se professora

Em sua obra “A educação na cidade”, Freire (1991, p.58) afirmava que “[...]ninguém nasce professor ou marcado para ser professor”, nós nos tornamos. E esse tornar-se professora dentro de uma sociedade dominada por relações de poder, discursos e práticas masculinas é ainda mais desafiador. Assim, ao colocar em cena o itinerário da professora normalista e intelectual Rosa Castro percorreremos sua trajetória profissional, assinalando sua posição no espaço social maranhense, enfatizando suas ocupações com as questões educacionais locais, que revela o protagonismo da professora na educação maranhense.

Rosa Castro, foi a décima e penúltima filha nascida do casal Othon Francisco Correa de Castro e Josefina Costa Castro, nascida aos 6 outubro de 1891, em São Bento, município do Estado do Maranhão. Ela iniciou os estudos na educação formal aos nove anos de idade, já alfabetizada pela irmã e madrinha Noeme Castro que, fez questão de se res-

ponsabilizar pelos primeiros ensinamentos de leitura e de escrita da sua afilhada. Aprender as primeiras letras, no lar, exercido por intermédio da mãe ou de um preceptor contratado pelos pais, era comum nessa época em virtude dos impasses de integração nos espaços institucionalizados de ensino, que, além de não amparar a todos, oferecia educação com baixa qualidade e longe das residências dos estudantes.

Aos 9 anos de idade, com os pais, transferiu-se para a cidade de Belém do Pará, onde, no Grupo Escolar “José Veríssimo”, fez o Curso Elementar e concluiu o Complementar. Matriculada no Colégio “Paes de Carvalho”, naquela cidade; não chegou a iniciar o Secundário, pois, juntamente aos familiares, regressou ao Maranhão, para a capital. (FARIAS, 2010, p.20).

Em São Luís, pelas portas do Exame de Admissão, ingressou na Escola Normal do Estado, cujo Diretor era o erudito Antônio Batista Barbosa de Godois. Naquela instituição, “[...] embora de pequena estatura e esbelta, Rosa, de grande inteligência, chamava a si, atenções, como as de Tasso Fragoso, Benedito Leite e do próprio governador Luís Domingues. Em 1908, com apenas 17 anos, antes de se formar, começou a lecionar, cheia de boa vontade[...].” Farias (2010, p.20). A trajetória educativa de Rosa Castro não era regra, já que ela teve a oportunidade de concluir a Escola Normal, condição inexecutável para muitas moças de seu tempo. Por isso, estudar o Curso Normal no Instituto de Educação do Maranhão era motivo de privilégio e distinção social. Evidencia-se essa importância social na solenidade de diplomação, que se convertia de homenagens e premiações, onde as jovens eram oficialmente renomadas e habilitadas para o exercício do magistério.

Logo, ao concluir o Normal em 1910, Rosa Castro a primeira aluna do curso recebeu o diploma acrescido da distinção “laureada”. Essa ascendência de mérito ocorria do atingimento de notas máximas, nas disciplinas, ao longo do curso e acompanhava por toda a vida profissional da normalista, bem como a assinatura, que passava a ter a prerrogativa “professora normalista laureada.” Esse condecoração foi concedida pela primeira vez pelo governador Luiz A. Domingues da Silva em 19 de outubro de 1910. Além de todos essas homenagens, as alunas laureadas tinham o seu retrato entronizado na “Galeria dos Alunos Laureados” no salão de honra da Escola Normal em cerimônia pública. Tourinho (2008). Vejamos a Ilustração 1 abaixo:

Ilustração 1 – Retrato da professora normalista laureada Rosa Castro



Fonte: Farias (2010)

No entanto, conforme expediente datado de 5 de novembro de 1910 dirigido pela ainda concludente Rosa Castro, ao Governador do Estado Luís Domingues da Silva ela declina dessa distinção de laurel, outorgada por conta do seu desempenho no curso normal. Esse expediente foi seu recurso final, após insistentes solicitações orais, mas sem sucesso, à direção da Escola. Tal feito, toma corpo nos jornais de São Luís que noticiaram o seu conteúdo. Vejamos então o texto desse expediente, noticiado pelo periódico *Correio da Tarde*.

Aproximando-se o dia 10 do corrente, quando por determinação vossa, terá lugar a collação de grão de professora normalista às alumnas que, ultimamente, concluíram os seus estudos nessa Escola, em cujo número me encontro, cumpro o dever de vos apresentar os meos protestos de sincero reconhecimento, não só pela nímia generosidade de que me cumulaste, durante o curso, mais ainda pela despreendida solicitude com que obtivestes do Exm. Sr. Governador a classificação “laureado” para todos os normalistas nas condições em que eu me encontro.

Ao levar-me, porém, estas minhas seguranças de profunda gratidão, permiti que mais uma vez, e agora por escripto, me manifeste contrária, no que me diz respeito, à colocação de retrato no salão nobre desse estabelecimento, como também sugeristes ao benemérito Chefe de Estado.

Inteiramente solidária com as minhas colegas de classe e dissentindo as vantagens de uma distinção, no meu parecer inmerecido, e que dellas como que de algum modo me iria afastar, tenho imenso prazer em voz tornar de vez sciente da resolução em que estou, de não usar da faculdade conferida pelo governo, quanto à predita colocação do meu retrato no salão de honra dessa Escola.

Se de melhor êxito foram coroados os meus estudos na Escola Normal, nem por isso entendo de pouca valia os esforços das demais companheiras, que, ao meu lado, trabalharam, entregues, como eu, aos seus próprios recursos, e feliz me sentirei entre ellas, sem distinção alguma, todas conjugadas num só propósito – o de honrar a profissão que escolhemos.

Ao Exm. Governador do Estado, como a vós, ainda outra vez, hypotheco todo o meu reconhecimento, pelo favor de que hora, humildemente me desfaço.

Saúdo-vos respeitosa e cordalmente.

Rosa Castro. (CORREIO DA TARDE, 1910, p.1, grifo nosso).

Diante do impasse e da discussão, a postura audaciosa de Rosa Castro deu ensejo a outros documentos assinados pelo diretor da Escola Normal e pelo Governador do Estado Luís Domingues da Silva, que se manifestaram a respeito da questão publicamente, demovendo a normalista do seu propósito, convocando-a a aceitar a homenagem que o Estado e a Escola lhes dedicavam. Motta (2003, p.40) observa que: “A recusa atingiu a vaidade do governador (ceda o seu gosto ao meu prazer) que acreditava ser o ato de demonstração, de sua capacidade de conduzir a instrução pública ao mesmo tempo que servia como motivação para as futuras normalistas.” Vejamos a carta redigida pelo Governador do Estado em resposta ao expediente emitido pela professora Rosa Castro.

São Luis, quarta-feira, 9/11/1910

Senhora D. Rosa Castro:

Pelo caráter de normalista que a Sr^a ainda mantém, permita por esta carta a resposta ao seu ofício de ontem.

Despeado da etiqueta oficial, mais a vontade posso dizer-lhe segundo penso, sinto e quero n'este seu caso.

E o que penso é que a Sr^a não pode ir além da publicidade de seu constrangimento, pela distinção que mereceu. A colocação de seu retrato na Escola Normal é preceito de interesse público, contra o qual não vale toda a sua modéstia. Se a Sr^a não recebe como obséquio, como prescrição de autoridade legítima não a pode recusar.

Nem creia que a mal lhe levem as colegas o prêmio. Dignas, como, todas, já elas próprias lh'o conferiram no reconhecimento de seu mérito, durante todo o curso escolar. De algumas, a Senhora se distinguiu pel aprovação e de outras pelos graus das provas nos exames, e o prêmio não assinala outra coisa.

A razão do retrato, portanto, está num fato contra o qual não pode nem a cegueira de sua modéstia.

A Senhora não vai se distinguir pelo prêmio, é premiada por se ter distinguido. Não foi o preceito que se fez para a Senhora. Foi a Senhora que incorreu nele. E há de permitir o verbo, uma vez que lhe desagrada o preceito. E o que sinto é que a Senhora não deve receber com desagrado o retrato.

Era um desejo de Benedito Leite, quão tão foi apaixonado pela Escola, e tão amigo das Normalistas. Fui simples depositário desse desejo e nada mais fiz que lhe dar cumprimento.

E finalmente o que eu quero (com a escusa ousadia) é que, se de nada valeram essas minas razões, a Sr^a por sua muita bondade ceda o seu gosto ao meu prazer de descerrar amanhã o seu retrato, não para edificar suas colegas, que bem lhe conhecem o valor e comigo festejam essa homenagem, mas como exemplo de aplicação que o Estado precisa dar ás alunas futuras, que não terão a fortuna do seu coleguismo. E tão bondoso e gentil á a Senhora que d'ante-mão ulhe agradece o assentimento e mercê o servo admirador.

Luis Domingues.

Assim, a colação de grau das professoras normalistas da turma de 1910 realizou-se conforme o protocolo que havia sido prescrito e “[...] usou da palavra a professoranda Rosa Castro que leu bonito discurso em nome de suas colegas” conforme o jornal *Correio da Tarde* (1910, p. 1). Motta (2003, p.40, grifo nosso) analisa o episódio da seguinte forma:

É fato que diante dos apelos com essas demonstrações de poder e da importância política pedagógica (se bem mais que política que pedagógica) de que se revestia esse ato, Rosa Castro teve que ceder[...]. No entanto, **esse episódio é revelador do caráter da professora que dava lugar ao respeito à individualidade de seus pares (no caso, as colegas), ao mesmo tempo que descortinava um profissional de educação**, que pouca importância dava aos ritos acadêmico, os quais alimentavam e alimentavam as vaidades docentes de muitos homens e mulheres no exercício do poder. Ela não conseguiu, mas tentou...

Em 1911, a laureada normalista inicia-se oficialmente ao Magistério, ministrando aulas particulares em casa de famílias, especialmente, para as moças e concomitantemente lecionando no Instituto “Rosa Nina”, cujo nome era uma homenagem a Prof.^a Rosa Laura Parga Nina, que

criou o colégio Nossa Senhora de Nazaré, em 1864, considerada a segunda instituição só para meninas, em terras maranhenses. Motta (2008a).

Além da atividade docente, ela se associa a “Sociedade Literária “Barão do Rio Branco” como era comum às pessoas letradas que habitavam e circulavam em determinados espaços da capital. Rosa Castro escreveu e inscreveu o seu nome como escritora, essa faceta é noticiado no jornal O Canhêto (1914, p. 2, grifo nosso). “[...] Foram **propostas e aceitas, sócias efetivas as senhoritas** Noemí Souza, Corina Caldas, Francisca Rios, Aurina Valadão Borges, Carmem Pontes, Raimunda Azevedo, **prof.a Rosa Castro**, Otamires Santos, Silvana M. Pianchão, Branca Vinhaes, Anna Amélia Vianna Torres.”Manifestar sentimentos, compreensões sobre diversas temáticas, em forma de verso e prosa, garantia a muitos homens espaço na imprensa. Entretanto, no final do século XIX as mulheres também se apossaram dessa atividade, quando se verifica uma inscrição feminina mais intensa no âmbito impresso. Conforme Perrot (2007,p.33)“Ouve-se muito mais a voz das mulheres; ou pelo menos vozes de mulheres”, abrindo-se de forma significativa, um campo para a sua atuação.

Não raro, professoras normalistas foram também ativistas literárias. Enveredavam por esse campo, fosse como incentivadoras, leitoras ou escritoras. Cabe salientar que essas atividades já se faziam presentes na vida de algumas, ainda na fase estudantil. Egressas do curso normal chegaram a ocupar espaço, no meio intelectualizado do Estado e conseguiram enfrentar interdições, referentes à atuação feminina nesse domínio creditado aos homens. (TOURINHO, 2008, p.130).

Da mesma forma, Rosa Castro é protagonista de um dos eventos marcantes no campo educativo e intelectual no cenário ludovicense, com atuação patente nos movimentos pró- educação no Estado, onde identificamos registrada sua participação na reunião que criou a Associação organizadora da Faculdade de Direito no Maranhão, realizada na sala de leitura da Biblioteca Pública do Estado, tornando-se sócia fundadora desse referido órgão de ensino superior.

Aos 28 de abril de 1918 [...]realizou-se uma assembleia convocada por iniciativa dos senhores Domingos de Castro Perdigão, Bel. Alfredo de Assis Castro, Bel. Antonio Lopes de Cunha, médico José de Almeida Nunes e Manoel Fran Paxeco, para se resolver se deveria fundar-se nesta capital, uma Faculdade de Direito. **Compareceram, além dos iniciadores, as professoras Maria da Glória Parga Nina e Rosa Castro** e os Srs. Raimundo da Cunha Marques, representando o governo, Dr. Henrique José Couto, secretário do Interior, Dr. Tarquínio Lopes Filho, presidente do Congresso Estadual, desembargador Aarão Araruama do Rego Brito, Dr. Aníbal de Pádua Pereira de Andrade, Dr. Lourenço J. Tavares de Holanda, desembargador Odila Costa, Dr. Georgiano Horário Gonçalves, Dr. Manoel Jansen Ferrei-

ra, Dr. Carlos Augusto de Araújo Costa, desembargador Antônio José Pereira Júnior, Luís Antônio da Cunha, Artur Paraíso. [...] **Discutiram-se, depois, e aprovaram-se os estatutos da Associação Organizadora da Faculdade constituídos por dez artigos. De acordo com eles, elegeu-se a diretoria da referida associação, apurando-se: para presidente o desembargador Artur Bezerra de Menezes; vice-presidente, coronel Cândido José Ribeiro; secretários, Fran Paxeco e Domingos Perdigão [...]** E assim foi fundada a Faculdade do Maranhão, que abriu suas aulas a 1º de julho de 1918, e em 11 de agosto do mesmo ano, festejou sua fundação com uma solenidade no Teatro Arthur Azevedo, na qual foram prestadas públicas homenagens ao egregário jurista brasileiro Rui Barbosa. (PERDIGÃO, 1927, p. 3, grifo nosso).

Ademais, estes intelectuais participaram de uma rede de relações compondo o cenário educacional maranhense, deixando suas marcas impressas no pioneirismo quanto à criação da referida instituição. Sobre este fato, Motta (2003, p.96-97) observa ainda que na “[...] implantação e desenvolvimento do ensino superior na política educacional maranhense, ela teve presença marcada, tanto em iniciativas da sociedade civil (como foi a Faculdade de Direito) como da diocese local.”

O LEGADO: a formação de professoras primárias provenientes da zona rural

“A mulher tudo pode quando sabe querer, e não haverá obstáculo no mundo que se lhe anteponha, nem ameaças que a desanimem”. (Rosa Castro)

A citação acima, delineia o ímpeto e afincamento da professora Rosa Castro pelo empenho, juntamente com os seus parentes, de criarem e dirigirem uma instituição escolar, sem um amparo de ordem religiosa e sem uma feição doméstica, como era habitual na época. Tal feito, assinala a criação da segunda Escola Normal do Maranhão, circunscrevendo a sua existência no meio escolar estadual, por conta da importância que o colégio assumiu para a formação de professores no Estado. Assim, no ano de 1916, consolidava-se em São Luís uma nova Escola Normal, da iniciativa privada, de propriedade da professora Rosa Castro, com internato para meninas, externato e semi-internato mistos.

O empreendimento ganha destaque na imprensa local: “No próximo dia 1 de fevereiro será aberta nesta cidade, à rua da Palma, n. 36, a Escola Normal primária para o sexo feminino, sob a direção da professora normalista laureada Rosa Castro[...]. O Jornal (1916, p. 4). Por conseguinte, o jornal Pacotilha, na mesma época, também faz anúncio sobre a instalação da referida instituição, descrevendo sua estrutura e organização aparelhado de acordo com os preceitos do ensino moderno.

ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA

Sob a direção da professora Rosa Castro [...] Além do curso normal, acima descrito, acha-se a Escola também organizada para receber alunos para os cursos primários e pré-escolar. Constitui este curso preparatório ou Jardim de Infância, em que as crianças de 4, 5 e 6 anos, por meio de ginásticas, cantos, jogos, etc, preparam o tenro espírito para o verdadeiro período escolar. O curso primário é ministrado em 6 classes, aceitando-se alunos desde a idade de 7 anos. A Escola Normal Primária aceita, portanto, alunos de 4, 5 e 6 anos para o curso preparatório, de 7 anos a 12 anos para o curso primário e de 13 anos em diante para o curso profissional ou normal. A sede da escola, à rua da Palma, 36, podem dirigir-se os interessados por escrito ou verbalmente, para quaisquer outras informações. (PACOTILHA, 1916, p.1).

Cabe destacar que, essa inaugurada escola para o “curso normal” embora de iniciativa privada, sempre susteve restrita obediência à legislação em vigor no Estado, tanto que foi de imediato equiparada ao Curso Normal do Estado adotando o currículo oficial e legislação condizente a das escolas normais oficiais, de acordo com os seguintes instrumentos:

Das escolas de nosso estudo tomamos conhecimento **da Escola Normal Primária “Rosa Castro”, que foi equiparada ao Curso Normal do Estado, pela Lei 714, de 31 de março de 1916 e pelos Decretos: n^o 44 de 24 de outubro de 1917 e n^o 688 de 28 de junho de 1923**[...] Convém salientar que a equiparação das escolas particulares com as escolas públicas estaduais era uma diretriz federal, que se iniciava com a Reforma Benjamin Constant (1890), sendo retomada pelas reformas de: Epitácio Pessoa (1901), Carlos Maximiliano (1915) e a de Rocha Vaz/ João Alves (1925). No caso, o Instituto deveria seguir as exigências de pareamento curricular com o da Escola Normal, possuir um corpo docente idôneo e equipamentos didático- pedagógicos para aplicação do ensino. (MOTTA, 2003, p.65, grifo nosso).

Com relação a procedência dos alunos da aludida instituição, era constituída por estudantes da elite econômica maranhense da zona rural e da capital. Entretanto, como observa Martins (2019, p.111) “Se por um lado, a Escola Normal Rosa Castro recebia estudantes da elite econômica maranhense, recebia também estudantes desprivilegiados economicamente, cabendo a este último grupo, apresentar bons rendimentos escolares.” Contavam assim, com o benemérito da diretora da escola.

[...] no seu Colégio, sempre existiram meninas (ou meninos) de Famílias humildes, sem recursos financeiros, que lá estudavam sem ônus para o Estabelecimento, e esta modalidade se transformou em uma turma de trinta alunos. Entretanto, um não sabia do outro e ninguém sabia “quem era quem” e esse fato não era comentado. O certo é que ia do Jardim de Infância ao Curso Normal e nos últimos anos, até ao

4º Adicional. Quando um saía, era logo substituído. (FARIAS,2010, p.27).

Bem, no início da década de 1920, a condição do ensino público no Maranhão comportava ainda fragilidade e as mesmas questões do início da República: más condições do ensino, escolas instaladas em prédios impróprios, falta de material escolar adequado e aversão das normalistas e suas famílias em preencherem cadeiras de escolas no interior do Estado.

A partir desse quadro em tela Tourinho (2008) relata que eram recorrentes nos periódicos do início do século 1920 investidas críticas ao poder público por não colocar as normalistas nas escolas onde havia significativa demanda de seus préstimos. Isso era concebido pelos críticos como uma falta de comprometimento das professoras com a instrução pública, e a predileção pela capital como suntuosidade. Porém, há que se ponderar que os baixos salários que eram oferecidos e a mudança para outra região, onde não tinham parentes e ficariam sozinhas sendo solteiras, era algo que ameaçava sua reputação e também motivo de preocupação para suas famílias. Portanto, aqui sublinho a obra da professora Motta (2003) "Mulheres professoras na política educacional no Maranhão" que ao estudar a biografia da normalista Rosa Castro, evidencia o legado desta educadora para a formação de professores e professoras para o interior do Estado.

Acredita-se que, junto da "[...] vontade e responsabilidade educadora [...], ela funda a escola sensibilizada pelos problemas enfrentados pelas moças residentes em outros municípios. No "Estado só havia uma única Escola Normal, criada há 25 anos e localizada em São Luís." (MOTTA,2003, p.53).

Desse modo, nos anos de 1920 a 1940 a Escola Normal Primária Rosa Castro e a Escola Normal Pública se tornaram as principais responsáveis pela formação de professores para o ensino primário no Estado. Somente, na década de 1950, com a chegada das irmãs franciscanas para o Maranhão, e a criação das Escolas Normais Regionais em diversos municípios maranhenses que descentralizou e ampliou, portanto, as possibilidades de formação dos Professores no Estado.

A Escola Normal Primária Rosa Castro teve, deste modo, um importante papel na **formação de professores de escolas primárias localizadas na zona rural do Maranhão**. Sendo, assim, **importante destacar a importância da professora Rosa Castro para a educação maranhense, especialmente, das mulheres advindas do interior do Estado**. (MARTINS, 2015, p.111, grifo nosso).

A partir da década de 1930, se torna, num colégio exclusivo para mulheres, transferindo-se permanentemente, para sede própria, na Avenida Gomes de Castro, 132, que hoje abriga a galeria de arte e a biblioteca sob o nome “Rosa Castro” do Serviço Social do Comércio – SESC. Nas memórias de Carvalho(2010) acerca de suas experiências nesse novo local da Escola Normal Primária, afloram as imagens cristalizadas da professora e diretora Rosa Castro, além de um rica descrição da referida instituição e do seu entorno.

A Praça do Panteão estava bem defronte. O Liceu e o Ateneu viam-se um próximo do outro, ambos mistos e também tradicionais no ensino. Centralizada na praça, a Biblioteca Pública lembrava uma pequena réplica de templo romano, guardando no seu interior grandes escritores, em especial intelectos maranhenses. Era perfeita para nossos estudos, assembleias e muito mais. [...] **O cenário deste cotidiano de colegial completava-se com os oitizeiros enfileirados próximos à escola:** grandes frondosos, acolhedores, formando a cumplicidade que eu buscava. Acobertando-me nos momentos precisos das vistas dos sisudos professores. **Gostei deste colégio, sim. Um sobrado antigo, apertado entre casas simples, modernas e bangalôs.** Tinha faixada de azulejo branco e nenhuma ostentação de velhos sobradões. Aqueles com janelas e sacadas de ferro, pedras de cantaria e mármore que a colonização portuguesa ornou muito bem de forma bonita em sua arquitetura. **Como proprietária, dona Rosa Castro era também diretora e deu o seu nome ao colégio, a conheci em idade avançada.** Uma senhora magra, estatura baixa, sempre bem arrumada: meias finas, sapatos de salto, vestido discreto, geralmente de mangas compridas, cabelos brancos, cuidadosamente penteados num bonito coque revestido pela rendinha. [...] Andar pausado, olhar de observadora atenta, sempre reforçado pelos óculos que não saíam do rosto. **Sua generosidade me marcou. Alunas em débito com a escola jamais eram importunadas ou discriminadas. A usura não fazia parte desta educadora que tinha como propósito maior a educação, toda uma vida dirigida ao ensino. Casou-se com o magistério e fez dele ofício e dedicação.** (CARVALHO, 2010, p.1-2, grifo nosso).

Não é demais registrar que no tocante à habilitação para o exercício de magistério, a professora Rosa Castro num discurso de encorajamento à turma de normalistas no ano de 1924, acena para os desafios da função, assim como a responsabilidade e o compromisso que terão como professoras primárias e de que essa missão deve ser adotada como verdadeira vocação. Observemos os trechos do seu discurso publicado no Jornal A Escola (1924, p.3, grifo nosso):

Ser professora primaria é hoje, como o era em tempos idos, apesar do ardua da tarefa, a mais altruistica das missões da mulher fóra da família, a mais abnegada das suas funções, o seu mais accentu-

ado pendor, mas por isso mesmo que é também de todas as profissões uma das mais ingratas, **exige daquela que a abraça a verdadeira vocação**, a nitida certeza de que tem inadiáveis deveres a cumprir, pesando-lhe sobre os ombros severas responsabilidades [...] **Como pode a professora ensinar bem, ter confiança nas lições que ministra, si no exercício de sua profissão manifesta claramente o indiferentismo pelo que prega, a falta de entusiasmo e amor pela causa que defende?**

As palavras da professora Rosa Castro apontam para “[...] um contorno novo sobre o trabalho das professoras: a ideia do exercício de uma *profissão*. Este olhar *profissional* não eliminava a ideia de vocação feminina para o magistério primário, mas já denotava que estava se remodelando uma identidade de professora, uma perspectiva de carreira fora do lar.” Santos (2010, p105). Com essa visão, tratava as questões educacionais nos diversos fóruns de discussão pautados pelo Estado, como o I Congresso Pedagógico realizado entre 22 de fevereiro e 02 de março em São Luís no ano de 1920.

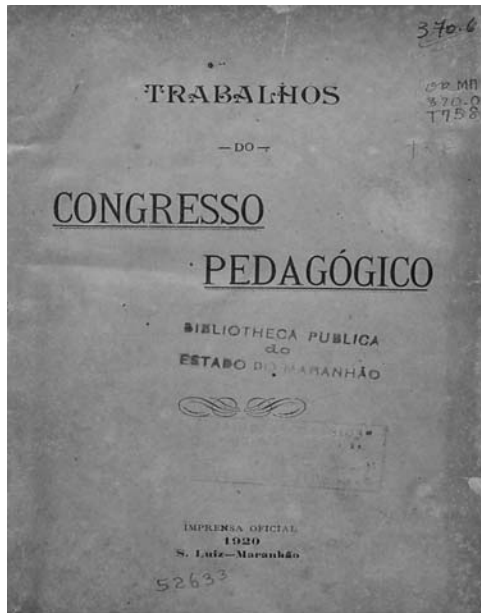
No final do ano 1919 e início de 1920, o Maranhão abriu um debate sobre a educação, dando origem ao 1º Congresso Pedagógico do Estado. Este foi idealizado pelo então cônsul de Portugal no Maranhão, o intelectual Manuel Francisco Pacheco (1874-1952). Em uma reunião pedagógica da Faculdade de Direito, o diplomata português lançou pela primeira vez a proposta, com o objetivo de apresentar teses sobre reflexões acerca da instrução pública maranhense. (TAVARES, 2018, p.85).

Destaca-se que os trabalhos expostos por diretores, professores e professoras nesse aludido evento, retratam conhecimentos e experiências sobre o que, à época, acreditava-se como moderno em educação. Tavares (2018) salienta que apesar do programa pontuar os diferentes níveis de ensino e versar sobre os problemas educacionais maranhenses, o ensino primário era lócus das discussões no I Congresso Pedagógico do Maranhão. Tal acontecimento, teve ampla cobertura na imprensa local, como exemplo, a edição de véspera da inauguração das atividades do referido fórum na Câmara Municipal de São Luís, que destacava a participação significativa de várias professoras normalistas representantes de instituições de ensino do Estado.

No salão nobre da municipalidade, abre-se amanhã, às 15 horas, esta auspiciosa assembléa, de que devem derivar sérios proveitos para a cultura estadual. [...] – Aderiram mais – as exmas. sra. dd. Maria da Glória Praga Nina, pela directoria e professores do Instituto Rosa Nina; Hermindia Soares, professora da Escola Modelo; a senhorita Celeste Baima, professora do município e 2ª secretária da caixa escolar municipal; dd. Zila Pais e Zelinda de Sousa Machado, professoras do Grupo Escolar Sotéro dos Reis [...] (PACOTILHA, 1920, p.4).

Nas notas do referido impresso foram ainda publicadas todas as atividades de cada assembleia, e das sessões em que estava organizado. Santos (2010, p.93, grifo nosso) destaca que: “Das dez sessões do congresso, uma foi presidida pela professora da Escola Modelo, Dona **Hermíndia Soares Ferreira**, que também apresentou trabalhos no evento. **Rosa Castro e Zila Paes** também **são citadas apresentando trabalhos pedagógicos com diferentes temáticas.**” Assim, em setembro de 1922 temos consolidado, com 600 laudas a publicação dos trabalhos apresentados no Congresso Pedagógico, organizado e redigido por Fran Paxeco, conforme Ilustração 2 a seguir.

Ilustração 2 – Anais do Congresso Pedagógico (1920)



Fonte: Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite (1920).

Sua distribuição gera diversas notas de agradecimento nos jornais locais, são eles: Diário do Maranhão, Pacotilha e O Jornal. Destaca-se que a ativa participação das mulheres professoras é referenciada no discurso de encerramento do professor Fran Paxeco idealizador e secretário geral do Congresso. Registra-se ainda que, ao final das atividades a professora Rosa Castro faz um tributo ao ilustre intelectual Fran Paxeco, assinalando o feito:

[...] o batalhador infatigável contra as velhas doutrinas pedagógicas, e – ora em livros, ora nas colunas dos jornais ou em conferências pú-

blicas, é um dos **mais firmes propugnadores dos modernos métodos de ensino.**[...] O **Congresso Pedagógico, por sua iniciativa aqui reunido** há dois anos, se bem não tivesse dado ainda os resultados que eram de esperar, não por culpa sua, é um dos mais valiosos atestados do quanto se tem esforçado pela divulgação dos modernos moldes da escola primária, ainda tão pouco reorganizada entre nós. (PACOTILHA, 1922, p. 2, grifo nosso).

De acordo com Holler (2014), esses fóruns de discussão e formação ocorridas no Brasil neste período, tinham um enfoque educacional, mas também político e pedagógico, que contemplava as ações no intuito de pautar soluções às questões educacionais, com objetivo de contribuir com o progresso da pátria. Abordavam ainda a questão das reformas educacionais, bem como as proposições de formação de professores e dos métodos de ensino voltado à educação primária; à propagação de ideias através de publicações de livros, das teses, das conferências, revistas e a atuação da imprensa; além dos sujeitos incluídos neste movimento de elaboração simbólica e cultural.

MARCAS EDUCACIONAIS: trilhando por suas produções e atuações

Nos idos de 1920, a professora Rosa Castro funda o jornal estudantil “A Escola”, órgão da Escola Normal Primária, do qual fora diretora e editora. Nos editoriais do impresso, os escritos produzidos pela professora normalista eram sempre norteados para questões educacionais, com “[...] **o objetivo de despertar no espírito dos jovens, o amor ao estudo e à pesquisa cultural**” Farias (2010, p.21). O referido jornal foi extinto em meados dos anos 1930 em virtude de dois fatores: a Lei da Imprensa que exigia a regulamentação do impresso no que se refere à autorização para circular, mesmo em caráter interno; e o segundo fator principal que foi o alto custo operacional, pois em 1932, a impressão ficava sujeitada à Impressão particular ou tipográfica.

Quando, em dezembro de 1932, a Professora Rosa Castro escrevia o artigo, UM NOVO CICLO QUE SE FECHA, fazia contristada em face das circunstâncias que a moviam àquele ato. Encerrar as atividades de um órgão divulgador da intelectualidade maranhense da época, era tarefa por demais abaladora, pois era o mesmo que tirar do ambiente em que convivia, um filho que mal contava 12 anos de existência. (FARIAS, 2010, p.49).

Valendo-se dos seus conhecimentos advindos da formação docente e da sua experiência ao longo exercício do magistério, publicou também a obra intitulada “Livro de Lucia”, um material didático-pedagógico, que teve sua primeira edição em 1924. A aludida obra teve retumbância no

meio letrado maranhense e na imprensa local. Isso, fica evidente com as notas enaltecidas sobre o feito.

Num gesto de fidalga distinção para nós, incumbiu-nos a propecta educadora d. Rosa Castro de ler o seu opúsculo intitulado ‘Livro de Lúcia’, onde a par da linguagem castiça e acessível a inteligência da criança, procurou a ilustrada Professora reunir lições de verdadeira utilidade nos amplos domínios do ensino moderno. [...] Pena é que esse trabalho por que avidamente há tanto tempo aspirava d. Rosa Castro não possa de pronto substituir às demais obras adotadas nas nossas escolas primárias, algumas crivadas de erros que só a experiência do mestre arguto pode corrigir. No ‘Livro de Lúcia’ estão capituladas lições que não só se moldarão ao espírito infantil pela facilidade e elegância com que foram escritas, como também as professoras de amanhã que nele encontrarão uma boa fonte para aquisição dos conhecimentos de que necessitam. (DIÁRIO DE SÃO LUÍS, 1924, p.2, grifo nosso).

Ainda nesse mesmo teor, registra-se as congratulações à autora no tocante a iniciativa de produção de um material pedagógico sobre o Maranhão, a fim de atender às demandas dos estudantes do Estado.

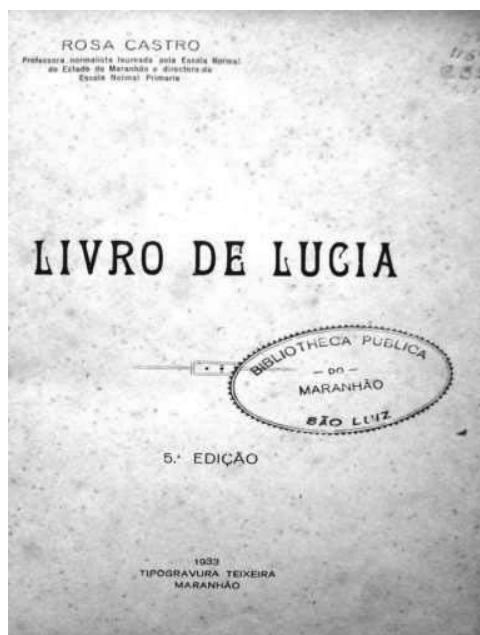
A digna professora d. Rosa Castro tem no prelo uma obra didáctica para as classes primárias, à qual deu o título –Livro de Lucia –. A convite da conhecida educadora, assistimos à leitura de alguns capítulos do livro, feito de maneira original e capaz de preencher com vantagens o fim a que se destina. [...] **Maranhense, escrevendo para crianças do Maranhão, d. Rosa Castro teve na confecção do seu livro uma louvável preocupação regional. A história das coisas e vultos do nosso estado é cuidada em vários capítulos de forma a levar ao cérebro das crianças o conhecimento da sua terra e ao seu coração o amor pelas nossas tradições.** Com a publicação de tal livro, mais um grande serviço presta à educação a sua autora (PACOTILHA, 1924, p.4, grifo nosso).

Considerando esses anúncios que passaram a ter um espaço latente nos jornais, no início da década de XX, Luca (2006) evidencia que os impressos enquanto palco para divulgação dos livros didáticos denotam a visibilidade das mulheres professoras enquanto escritoras. Sem dúvida, a publicidade destes materiais balizam o campo de produção da cultura escolar, constituindo o cenário da educação maranhense, cuja ação pedagógica do educador passa a ser escopo das novas demandas educacionais. Um outro fator bastante interessante que devemos referendar é a publicidade contida nestes anúncios que abarcam elementos significativos para uma análise sobre as demandas modernas. Nas palavras de Moraes e Santos(2020,p.8) é possível perceber o delineamento do modelo escolar circunscrito nessas publicações:

[...]os escritos de cada intelectual da época, são demarcadores de um modo de fazer próprio, que compreende a educação da criança e os modos de ser no espaço escolar e seu conteúdo[...]As produções no campo da educação da criança que passam a circular no Maranhão possuem relação com a concepção de ensino baseada na renovação dos métodos pedagógicos. Alguns livros chegaram a ser adotados pelo governo do Estado e distribuídos para escolas pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

Nesse contexto de produção escrita e de autoridade conferida pelos conhecimentos decorrentes da formação docente, o “Livro de Lucia” e outras produções de Rosa Castro oportunizaram visibilidade literária e reconhecimento pelo exercício de suas funções públicas. Observemos na Ilustração 3 a referida obra em sua 5ª edição que traz referências à distinta professora.

Ilustração 3 - O livro de Lucia de Rosa Castro.



Fonte: Acervo da Biblioteca Pública do Maranhão(1933).

Vale ressaltar que, essa produção inseria-se em um cenário de publicações didáticas, onde havia iniciativas no sentido de passar uma imagem mais aproximada das realidades locais como: as qualidades do clima, geografia, cultura e se constituía em importantes instrumentos de formação escolar, nas primeiras décadas do século XX. Para Morais e Santos(2020) a defesa por uma ideia de escola cabível às solicitações da nova pedagogia, no esforço de distanciar-se do ensino verbalista, tenha

vido o elo para a colaboração na criação dos livros didáticos de autoria dos maranhenses. Desse modo, “O papel de intelectuais maranhenses na fabricação de um modo de **pensar a educação na infantil** é fulcral no período em destaque e esse processo se dá prioritariamente pela **produção de materiais, ou recursos didáticos/pedagógicos.**” Morais e Santos (2020,p.5,grifo nosso). Nesse sentido, destacamos os materiais escolares obtidos pelo governo do Estado descritos no documento de exposição do Interventor Federal do Maranhão, Antônio Martins de Almeida (1935), onde identificamos o Livro de Lúcia, compêndio de educação geral, baseado em assuntos regionais e de cultura local, pertinentes e inédito à época, que se apresentava estruturado em lições que projetavam gerar e solidificar os valores cívicos, morais e religiosos. Observemos a Ilustração 4 a seguir.

Ilustração 4 - Materiais escolares distribuídos pela
Diretoria Geral da Instrução Pública, ano 1933

Relação dos Materiais didáticos-pedagógicos	Quantidade
Cartilhas das crianças	1000
Cartilhas de Luís	1000
Livros por Mario Costa	467
Exercícios graduados de linguagem escrita	15
Livros de leitura materna	10
Livros de Lúcia	162
Aritméticas graduadas	119
Contos da História do Brasil	33
Livros Nossa Independência- por Lemos Brito	142
Contos morais	101

Fonte: Acervo da Biblioteca Pública do Maranhão (1935).

Na configuração desse quadro de produções, Tavares (2018, p.36) evidencia que: “Tais publicações demonstram que nas primeiras duas décadas dos anos vinte, devido a circulação de ideias sobre as renovações no campo da educação, o universo pedagógico mais direcionado para os métodos de ensino infantil passa a ser preocupação dos educadores do Maranhão”.

Além de expor questões próprias do Brasil e do Maranhão, as lições do “Livro de Lúcia” demonstravam a formação e as intenções da autora, que sem romper com as concepções de moralidade estabelecidas, marcavam seu texto com uma perspectiva singular, indicando o que pensava a respeito da forma do homem e da mulher conduzir-se na vida. (TOURINHO,2008, p.135, grifo nosso).

Manifestou-se sobre o sufrágio feminino que também chegava ao Estado ao periódico O Tempo, participando da série de entrevistas organizada e realizada pelo jornal com o grupo de cinco mulheres professoras acerca do voto feminino, são elas: Lucília Wilson Coelho de Souza, Laura Rosa, Henriqueta Belchior, Mariana da Costa Guimarães e Rosa Castro, sendo a primeira entrevistada e a quem o jornal referiu-se de intelectual de inumeráveis méritos. Essas entrevistas publicadas em dias diferentes e em primeira página traz um resumo da vida da professora e em seguida a entrevista.

- A professora tem lido as notícias do sul respeitantes ao voto feminino?

-Sim. Tenho lido alguns telegrammas nesse sentido.

-Que pensa a respeito do projecto, aliás, apoiado da opinião do dr. Getúlio Vargas?

-Uma vez que a Republica está sendo renovada e tangida por outros propositos, entendo que é louvável a idéa do voto feminino. Mas, para isto, é necessário que haja certo rigor na seleção das votantes. **Que as novas eleitoras não queiram escolher os candidatos por simples impressões phantasiosas, como se escolhem enfeites para vestidos e berloques para mimos infantis.** Desde que as novas camaras se revistam de severa seriedade e que o voto seja uma expressão legítima do sentimento e que as eleições se realizem por entre a calma e a ordem, compatíveis às pessoas do meu sexo, afastados os pugilatos, o expediente das cabalas e as fraudes, penso que o projecto se deve transformar em realidade.

-Então entende que a mulher deve votar? ...

-Deve votar somente, não. Deverá votar e ser votada. É de notar que agora, com o programma da nova Republica, é que, por natural evolução, penso assim, porque há cerca de dois anos, escrevi um artigo para o "Imparcial", expendendo conceitos contrários ao voto feminino. E naquela época seria mesmo absurdo admitir a validade do voto das mulheres, visto como os dos homens não eram respeitados. Portanto, não poderíamos crer nem confiar que os nossos o fossem.

-Não lhe parece que o voto feminino, com caracter de secreto, não terá grande eficiencia, porque, embora as pessoas do seu sexo sejam muito sinceras mas se lhe atribuem certas indiscrições, dizendo-se que as mulheres não guardam segredos?

-Não senhor. **Tenho absoluta confiança na discrição, principalmente daquellas que possuem o espírito emancipado, dispendo de uma profissão que as torna independentes e lhes imprime firmeza de caracter e convicção.** (O TEMPO, 1931, p.1, grifo nosso).

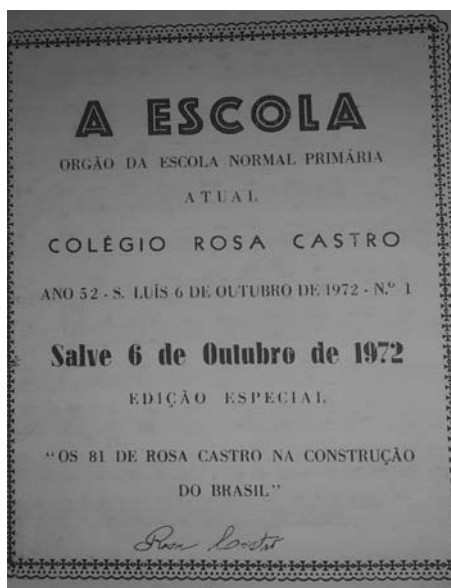
Uma vez obtido o sufrágio e o direito de elegibilidade das mulheres, outros desafios ocorreriam para assegurar que estes novos direitos versassem na nova Constituição, que estava sendo constituída. E uma das formas para assegurar essa conquista era incentivar as mulheres a concorrerem a cargos públicos. Logo, as eleições de 1934 dispuseram com a presença de algumas mulheres maranhenses, que pela primeira vez tiveram a oportunidade de concorrer aos cargos políticos do Estado. Conforme o Diário Oficial de 10 de outubro de 1934, dos oito partidos políticos vigentes naquela ocasião, quatro apresentaram mulheres em sua lista de candidatos, são elas “[...] Hildené Gusmão Castello Branco, Aniéte Bello, Zuléide Fernandes Bogéa, **Rosa Castro**, Zélia Maciel, Lilah Lishôa de Araujo e Othilia Cantanhede Almeida, **todas professoras e residentes em São Luís**”. Pacheco (2007, p.58, grifo nosso). Assim, Rosa Castro disputou o pleito eleitoral para constituinte então candidata a deputada pela União Republicana do Maranhão (URM) pela Liga Eleitoral Católica (LEC) mas não foi eleita.

Em 1939, recebe o convite para ingressar na Academia Maranhense de Letras. “Recusando tal honraria [...] na sua humildade interior, respondeu: “Meus livros são meus Alunos; minha Academia é meu Colégio”. Farias (2010, p.28). Entre seus feitos, na década de 1950 registra-se a sua participação na criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na capital, em 15 de agosto de 1952, onde foi titular das cadeiras de Educação Comparada e Filosofia da Educação ministradas no Curso de Pedagogia. “A grande Mestra Rosa Castro, foi ainda membro do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e professora de Filosofia da Educação na Escola Normal do Estado. (Foi aí, e nesta disciplina, que ela foi minha professora em sala de aula).” Farias (2010, p.63). Os tempos se passaram, gerações e gerações ali estudaram e formaram-se. Assim, no ano de 1960, por ocasião do 50º aniversário (jubileu de ouro) de exercício do seu magistério, entre inúmeras homenagens, “[...]recebeu o Bumba-Meu-Boi de Prata. [...] a Cruz da Benemerência, conferida pelo Grão-Mestre da Ordem do Oriente; a Medalha de Mérito Timbira, pelo Governador Newton de Barros Bello; e ainda o Diploma de Cidadã de São Luís.” Agenda Escolar (1986, p.7).

As bodas de ouro de magistério de dona Rosa foi uma acontecimento que também guardo com carinho e do qual participei. O Colégio desfilou garboso numa comemoração que envolveu a cidade. Professores, alunos, ex- alunos dos pontos mais distantes, empenharam-se em homenagear de forma bonita, significativa, a mestra. **Lembro do seu rosto: tinha emoção e também serenidade. A colheita estava ali a sua frente. Ela observava gratificada.** Nesse plantio de longos anos não teve fórmula especial nem segredos, **prevaleceu dedicação, equilíbrio, sensatez e o amor pleno à profissão.** (CARVALHO, 2010, p.3, grifo nosso).

De 1962 a 1966 foi membro do Conselho Estadual de Educação, como representante do Ensino Médio Particular. O “[...] notável saber e a experiência em matéria de educação[...] além de permitirem à Prof.^a Rosa sua nomeação, também, permitiram sua escolha por unanimidade, para desempenhar as funções de **Vice-presidente** do Conselho.” Motta (2003, p.92). Assim, ao longo de sua laboração em exercício como conselheira e vice-presidente participou da presidência dos subsecutivos Secretários de Educação e Cultura foram eles: Cônego José Ribamar Carvalho(1962-1966), Dr. Orlando Medeiros (1966), Coronel José Sales Andrade e Sousa(1966-1967) e Dr. José Maria Cabral Marques(1967-1969). Já em 1972 pela passagem dos seus 81 anos, foi homenageada com uma edição especial do jornal “A Escola”, como pode ser visto na Ilustração 5.

Ilustração 5 – Jornal “A Escola” 1972



Fonte: Farias(2010)

Nesta edição “Os 81 de Rosa Castro, na Construção do Brasil”, foram relacionados todos os colaboradores deste impresso, da primeira fase, de 1920 a 1932 e da segunda fase 1972. Farias (2010) relata que graças a tecnologia moderna, podemos imprimir em nossa própria casa este número especial, com suas características próprias de uma produção inovadora, mas cujo objetivo será exatamente de outrora: “despertar no espírito dos jovens o amor ao estudo e à pesquisa cultural”. Enfim, “A trajetória da professora Rosa Castro foi marcante e inspiradora. Através do seu exemplo, dos seus discursos e das aulas que ministrava, construiu

a deferência que recebeu e a referência em que se transformou.” Tourinho (2008, p.137).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão na trajetória de Rosa Castro no magistério possibilitou um maior conhecimento das experiências e produções realizadas por mulheres professoras na Instrução Pública maranhense da época. Neste sentido, trazer à cena a Escola Normal Primária Rosa Castro, destacando a sua importante contribuição na formação de professores e professoras em nosso Estado, a partir de sua história de vida marcada por seus registros, nos revela o significado do “ser e fazer-se professora primária” no Maranhão. Pois segundo Motta (2008a, p.8), grifo nosso) a contribuição dessa personagem, não se restringe somente “[...] à formação docente e, por conseguinte, ao atendimento da demanda por escolarização, tanto no litoral, como no sertão maranhense, **mas especificamente, no exemplo de uma pessoa que valorizava a educação.**”

Indubitavelmente, sua história individual, traz, em sua constituição, características da sociedade a qual pertence e sua participação nas questões educacionais, sociopolíticas e culturais de sua época, que nos permite uma compreensão acerca da condição feminina de mulheres que atuaram no espaço público por meio do ensino e destacaram-se pela autoridade docente edificada na vida laboral como professora normalista, e autora de livros e manuais didáticos voltados para a formação da infância e juventude no Maranhão, dentre eles, as lições do Livro de Lúcia durante a República.

E por fim, ao trilharmos por essa temática, retomamos o desafio proposto por Motta (2003, p.14) assinalando que, dar visibilidade à professora normalista Rosa Castro neste estudo “[...] não é só mais uma história de mulheres- professoras [...] ele é antes de tudo [...] um chamamento de atenção a uma proposta que deve ser continuada: a necessidade, de incluirmos as mulheres-professoras na história da educação.” Pois, tratar as professoras como sujeitos históricos é desprender-se, de conceitos reducionistas que impediram de perceber-las na sua alteridade, nas suas identidades plurais e na diversidade de seus percursos históricos. Portanto, torna-se imprescindível descortinarmos a presença das mulheres e relações de gênero na história da educação maranhense.

REFERÊNCIAS

AGENDA Escolar. **Colégio Rosa Castro: 1916-1986** “70 anos educando.” São Luís, 1986. ALGUMAS palavras às professoras deste anno. **A Escola**. São Luís, p.3, 2 novembro. 1924.

CARVALHO, Maria Aparecida Nunes de. **Blog Lembranças fragmentadas**: Instituto Rosa Castro. São Paulo, 17. jul. 2010. Disponível em: <http://cidanunes43.blogspot.com/2010/07/aqui-se-aprende-amar-deus-e-engrandecer.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

CORREIO da tarde, São Luís, 8 novembro, 1910.

DIÁRIO Oficial, São Luís, 10 outubro, 1934.

FARIAS, Nazaré. **A professora Rosa Castro**. São Luís: Gráfica Rei, 2010. FREIRE, Paulo **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

HOLLER, Solange Aparecida de Oliveira. **As conferências educacionais**: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis Santa Catarina, 2014.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de escolas rurais**: Bolívia, Brasil e México. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

MORAIS, Rachel Tavares de; SANTOS, Maria José dos. Marcas gráficas e os intelectuais maranhenses: produção do campo da educação da criança nas duas primeiras décadas do século XX. *In*: Reunião Científica Regional Nordeste da ANPED, Bahia, 2020. **Anais...** Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos?page=25&sort=desc&order=Grupo%20de%20Trabalho>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. A outra escola normal maranhense. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, Aracaju, 2008a **Anais...** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/11.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOTTA, Diomar das Graças. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio.

Educação & Linguagem. n.18, ano11, p.123-135, jul./dez. 2008b.

MOTTA, Diomar das Graças. Omissão e inserção histórica da mulher na cultura escolar. *In*: CASTRO, Cesar Augusto. **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação:** professoras primárias na primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

O CANHÔTO, São Luís, 22 de fevereiro, 1914.

O JORNAL, São Luís, 14 de janeiro, 1916.

O TEMPO. São Luís, 23 de março, 1931.

PACOTILHA, São Luís, 14 de janeiro, 1916.

PACOTILHA, São Luís, 21 de fevereiro, 1920.

PACOTILHA, São Luís, 21 de fevereiro, 1922.

PACOTILHA, São Luís, 4 de janeiro, 1924.

PACHECO, Maria da Glória Costa. Gênero e política: conquista e repercussão do voto feminino no Maranhão (1900-1934). **Outros Tempos.** São Luís, v. 1, p. 46-63, 2007. Disponível em: www.outrostempos.uema.br Acesso em: 10 out. 2021.

PERDIGÃO, Domingos de Castro. Discurso proferido em 11 de agosto de 1927, ao receber o diploma de professor honorário e na inauguração do seu retrato na sala da congregação.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo. **A mulher no magistério:** representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940). Dissertação. (Mestrado Profissional de História, Ensino e Narrativas). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. *In:* CARDOSO, Ciro Flamarion (org). **Domínios da História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 263-283.

TAVARES, Rachel Sousa. **Escola e infância:** processo de institucionalização dos jardins-de- infância na capital do Maranhão no período de 1870 até a década de 1930. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2018.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. A presença da mulher no contexto da história da educação. *In*: X ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO Sul, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

TOURINHO, Mary Angélica. **As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão**: entre o discurso da ordem e a subversão das práticas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2008.

TRABALHOS do Congresso Pedagógico. São Luiz-Maranhão: Imprensa Oficial, 1920.

EVIDÊNCIA DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES NA UFMA, NO SÉCULO XX

Diomar das Graças Motta

Gláucia Santana Silva Padilha

Palavras ao interlocutor

Na historiografia da educação maranhense, contemplar a mulher é uma possibilidade recente. Neste texto, a evidência se faz com a inserção da professora e da afrodescendente.

Com a centralidade nesses sujeitos, a memória intercultural aflora e a história da educação local torna-se abrangente e inclusiva. Entretanto, a árdua tarefa pela ausência de fontes nos arquivos oficiais, nos impôs eleger uma única instituição, no caso a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, face ao seu pioneirismo na educação superior neste estado.

A realização da pesquisa historiográfica é sustentada por um tripé constituído de: teoria, fonte e interpretação. Para esta construção, o subsídio teórico tem como ponto de partida o afropioneirismo, que enseja a primeira parte do texto, cujo diálogo será possibilitado com fragmentos da trajetória educacional e profissional do sujeito em destaque – a professora afrodescendente, em movimento no solo maranhense. Já a segunda parte, quando a procedemos, sua interpretação dá-se com o olhar da memória que desponta, no século deste estudo.

Afropioneirismo: um olhar sobre mulheres professoras na educação superior

O conceito do afropioneirismo nos ajuda a pensar sobre a presença de professoras afrodescendentes, desde as primeiras décadas da educação superior, em São Luís. A história nos revela que foi a partir do De-

creto Imperial de 1881, que as mulheres se inserem neste nível de ensino, entretanto, os primeiros cursos superiores ao surgirem no Brasil, em 1808, (Medicina, Direito e Engenharia) foram destinados aos homens. Nas primeiras décadas do século XX, a participação das mulheres era de apenas 1,5% do contingente apto ao curso superior (CARVALHO; RABAY, 2013).

Na década de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o então ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial. A terceira série do ciclo colegial capacitava os alunos para os cursos superiores (art. 45, § 2º) dando oportunidade para que mulheres que cursavam o ensino secundário, prestassem o vestibular para seu ingresso.

Os últimos dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no indicador de participação por sexo na educação superior, destacam que da população afrodescendente entre 18 e 24 anos de idade, 18,3% frequentou este nível de ensino, enquanto que a população branca, nesse mesmo parâmetro, apresenta a frequência de 36,1%.

Nesse cenário, enquanto a Meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE já havia sido atingida na população branca, na população preta ou parda, os 33% de frequência líquida no ensino superior estabelecidos no Plano, até 2024, permaneciam distantes (IBGE, 2019, p. 7).

Apesar disto, houve crescimento da presença de estudantes afrodescendentes na educação superior entre os anos 2016 e 2018, que passou de 50,5% para 55,6%, ainda que fique aquém da população branca na mesma faixa etária, que representa 78,8% (IBGE, 2019).

A autora Angela Davis (2017), destaca que o encorajamento de novas lutas para ampliar a formação de intelectuais afrodescendentes, faz-se necessário, bem como a utilização das oportunidades que vão surgindo, a partir das modificações legais.

Ainda assim,

acessar as vozes femininas, suas formas de luta e protagonismo, significa entrar num labirinto em busca de retalhos para criar um mosaico, sobretudo, se queremos evidenciar produções simbólicas de audácia, resistência e sucessos, pouco explorados no período do pós-abolição! (MACHADO, 2019, p.3)

Entretanto, parece que o sistema de produção de conhecimento, têm obscurecido a presença de vozes culturais e científicas de professoras afrodescendentes, devido à resistência no reconhecimento de suas

produções, bem como da sua intelectualidade, deixando-as *in incognito* na narrativa histórica.

Quanto a isso, Davis (2016, p.109) explicou que:

De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma paciência feroz no que se refere à aquisição de educação.

Isto posto, inserir o conceito do afropioneirismo na educação superior, se apresenta como uma forma de ampliar o coletivo de corpos subversivos (MACHADO, 2019) em espaços sociais privilegiados, buscando modificações na estrutura de poder epistêmico.

Passemos então, para o entendimento do que seja o afropioneirismo.

Sua construção foi inspirada a partir dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada – MafroE-duc, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), constituído em 2016. À época, investigávamos sobre práticas educativas de professoras afrodescendentes no magistério superior da UFMA, argumentando a relevância do seu reconhecimento em uma posição de intelectual na universidade, em um processo contínuo de desconstrução do discurso hegemônico, presente na historiografia tradicional.

É dessa forma que, o conceito afropioneirismo, formado pela complementação entre dois termos principais: o de afrodescendente e o de pioneirismo, que contribui para sedimentar uma discussão acerca da participação de professoras afrodescendentes na UFMA, no século XX.

Ao utilizarmos o termo afrodescendente, nesta complementação buscamos destacar outros aspectos que contribuem para a discriminação e preconceito, além do atributo fenotípico da cor da pele, e sobrepujar conflitos enfrentados pelos sujeitos nas suas relações sociais. Passou a ser utilizado, de forma oficial, durante a conferência da Organização das Nações Unidas – ONU, na África do Sul, em 2001. A participação do Brasil, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban no segundo semestre deste ano, foi marcada pelo caloroso debate sobre as cotas, no Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira.

Desta feita, compreendemos que a utilização do termo afrodescendente contribui tanto para o entendimento de uma origem ancestral africana de todas as pessoas, quanto para minorar discussões causadas pela utilização dos termos preto ou negro, de forma estereotipada. Ainda que haja problemas de significação, apresentados principalmente por militantes do movimento negro, acreditamos que sua utilização nos ajuda a ampliar a produção do conhecimento acerca das questões raciais, além de possuir uma dimensão política e social, ao enfatizar que todos pertencemos a uma relação de origem igualitária.

Quanto ao termo pioneirismo, vem de pioneiro + ismo, que é a particularidade de alguém que é pioneiro. Etimologicamente, define-se: “Pessoa que está entre as primeiras que exploram e colonizam uma região. Pessoa que está entre as primeiras a desenvolver uma técnica, um campo da ciência” (FERREIRA, 2012, p.298). Nas ciências administrativas de *marketing*, relaciona-se a uma capacidade que os empreendimentos têm de inovar, abrindo novos caminhos e criando novas oportunidades, mesmo sabendo dos riscos a que estão expostos (D’ANGELO, 2003, p.3).

De acordo com tais características, ao fazermos o uso deste termo, nos estudos analíticos, concernentes às professoras afrodescendentes, ele nos ajuda a evidenciar a sua presença nos primeiros anos da educação superior em São Luís, como uma ferramenta relevante para notabilizar sua pessoa na história da educação superior no estado do Maranhão. Além disto, destaca a coragem e audácia de mulheres que enfrentaram e enfrentam as diferentes opressões a que estavam e estão expostas. Com isso transformam uma possibilidade, em algo concreto e real, mesmo sabendo dos riscos que enfrentam, pois, buscar “entender como a mulher se torna audaciosa, no seio da opressão passada e presente, é contribuir para que a história da mulher seja ampliada, diversificada e mais vigorosa. É tecer uma nova vertente ou possibilidade de estudo” (MOTTA, 2003, p.104).

Postas essas colocações, sintetizamos que o conceito afropioneirismo compreende a presença pioneira e audaciosa de mulheres afrodescendentes como professoras na educação superior em São Luís.

Para subsidiar nossa análise, tomamos como exemplo, no cenário nacional, a professora afrodescendente Virgínia Leone Bicudo (1910-2003), professora do ensino primário e do universitário, socióloga, psicanalista, pioneira nos estudos psicanalistas e nos estudos raciais. Ela lecionava na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), quando defendeu, em 1945, a primeira dissertação sobre relações raciais no Brasil (SILVA e NOBREGA, 2017).

A seguir, destacamos a participação da mulher afrodescendente e, conseqüente, pioneirismo na educação superior, após um longo caminho de exclusão e inclusão, nas determinações educacionais de âmbito nacional e seu reflexo no estadual.

A mulher afrodescendente na educação superior maranhense

Só no início do século XIX, com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil, começamos a perceber algumas mudanças no cenário educacional. É quando surgem as iniciativas de educação superior, ao lado do então ensino elementar. Todavia a frequência das mulheres deu-se apenas neste último e de forma tímida.

De acordo com Carvalho e Rabay (2013), as mulheres ascendem às escolas normais, a partir de 1835, sobretudo pela necessidade de se formar mão de obra para a educação das meninas. As mulheres afrodescendentes permaneciam segregadas da vida em sociedade e sua situação educacional estava expressa no ordenamento legal, conforme demonstramos no Quadro 1:

Quadro 1 – Legislação educacional e a participação da população afrodescendente

Legislação	Orientações
Constituição de 1824	A instrução primária estava destinada aos cidadãos (art. 179, inciso XXXII).
Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837	Proíbe a frequência nas escolas de pessoas com moléstias contagiosas e escravos, livres ou libertos (art. 3º).
Decreto nº 13.331 de 17 de fevereiro de 1854	Proíbe as escolas de aceitarem matriculas de pessoas com moléstia, escravos e não vacinados (art. 69).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Como se observa, a letra da legislação previa a não participação de pessoas escravizadas ou libertas na instrução. Contudo, aqueles que já sabiam ler e escrever transmitiam seus conhecimentos aos demais, de modo informal. Exclusão possibilitada pelo que Davis (2016) denuncia como o falso argumento de que pessoas afrodescendentes são intelectualmente incapazes, conforme afirmavam as teorias raciais importadas da Europa e defendidas por cientistas brasileiros, entre a segunda metade do século XIX e meados do século XX (MUNANGA, 2004). Ao que parece, o anseio por conhecimento sempre existiu.

Já em 1787, a população negra do estado de Massachusetts, apresentou uma petição pelo direito de frequentar as escolas livres de Boston. [...] Em 1793, Lucy Terry Prince corajosamente requisitou uma reunião com o conselho do recém-criado Colégio Williams para Homens,

que se recusou a admitir seu filho. [...] ela defendeu com agressividade o desejo – e o direito – de seu povo por educação. Foi também no ano de 1793 que uma ex-escrava que havia comprado a própria liberdade abriu uma escola na cidade de Nova York, conhecida como Escola Katy Ferguson para Pobres. Seus alunos, que ela buscava em abrigos, vinham tanto da população negra quanto da branca [...] (DAVIS, 2016, p.109)

O Brasil, no século seguinte, através do Decreto Imperial nº 7.247, de 19 de abril de 1879, com vigência até 1881, reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e, também, o superior em todo o Império:

Art. 20. Nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministerio do Imperio observar-se-hão as seguintes disposições:

§ 1º Mediante prévia inscrição, que se abrirá na Secretaria de cada Escola ou Faculdade nas épocas que forem marcadas em regulamento, serão admittidos a prestar exame, de qualquer numero de materias do respectivo curso; todos aquelles que o requererem, satisfazendo as seguintes condições:

1ª Apresentar certidões de exame das materias exigidas como preparatorios para a matricula na mesma Faculdade ou Escola, ou das que antecedem ás dos exames requeridos na ordem do programma official;

2ª Provar a identidade de pessoa;

3ª Pagar a importancia da matricula na proporção dos exames requeridos (BRASIL, 1879).

Estas disposições, de certa forma, dificultavam o ingresso dos menos abastados, principalmente, das mulheres. Mas estas foram, em parte, contempladas através do Decreto nº 8.024 de 12 de março de 1881, que facultou a inscrição de mulheres nos cursos das faculdades de Medicina (BRASIL, 1881).

Todavia, no Maranhão, quase 40 anos depois, tomamos conhecimento do ingresso de uma mulher, notadamente branca, na Faculdade de Direito, conforme registro no Jornal Pacotilha, (27/12/1919, p.1).

Quando a mulher afrodescendente adentra o magistério, após a predominância do homem branco e posteriormente da mulher branca, o *status* social promovido por essa profissão, tomou outra configuração.

Mas, a partir da década de 1970 e com o crescente ingresso da mulher no nível superior, as exigências para exercer o magistério de nível superior foram alteradas e elas passam a ocupa-lo, apesar de sua predominância, ainda, ser no nível elementar.

A partir dos anos 2000, com a democratização do ensino, algumas políticas ampliaram o ingresso de pessoas afrodescendentes, possibilitando seu acesso ao sistema educacional, em todos os níveis de ensino. Um exemplo é, a política de cotas, que a partir da Lei nº 12.711/2012, reserva vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Com a crescente presença da mulher no nível superior de ensino, sua identidade profissional no magistério vai se configurando. Para as mulheres afrodescendentes, esse processo contribuiu para superar estigmas de incapacidade intelectual.

A entrada da mulher afrodescendente no magistério superior, representa a culminância de um processo de afirmação, além das inúmeras dificuldades que precisaram superar, a exemplo do acesso e permanência na vida acadêmica.

De certo, a escolha pelos cursos de licenciatura, lhes dá mais garantia de entrada no mercado de trabalho, além de possibilitar a atuação em outro local, assim como conciliar a carreira com as atividades do lar.

A mulher afrodescendente ao adentrar na carreira docente no nível superior de educação, favorece um movimento de subversão contra estigmas de naturalização, que definem que o espaço universitário, *lôcus* privilegiado de produção do conhecimento, não pertence a mulheres afrodescendentes e pobres.

Por isso, destacamos que, ao se tornarem professoras, as mulheres afrodescendentes saem do lugar que foi destinado a elas pelo pensamento racista e, também, pelas condições econômicas e sociais da maioria das pessoas do seu grupo populacional no Brasil, colaborando para a aquisição de um *status* profissional e intelectual.

Além disso, evidenciar a trajetória de professoras afrodescendentes em posição social de prestígio, contribui para a ampliação de estudos epistêmicos acerca das mulheres afrodescendentes e, também, para estimular a inclusão de outras mulheres do mesmo grupo populacional, em um espaço de construção do saber, que oferta uma formação crítica e cidadã.

Destacar o seu pioneirismo é ampliar o seu protagonismo, fazendo novas inserções na historiografia, com foco nas epistemologias de subversão¹, favorecendo sua inscrição e escrita no interior dos discursos hegemônicos, privilegiando experiências de sujeitos invisibilizados na lógica moderna.

¹ As epistemologias de subversão constituem-se em uma perspectiva, social e cultural, que privilegiam as experiências de sujeitos marginalizados e subalternizados, potencializando outras formas de produção do conhecimento.

Por fim, ter pesquisadoras da temática étnico-racial dentro das instituições de educação superior e trabalhar a partir de suas próprias trajetórias, é uma possibilidade de inserção desse debate nas Instituições de Ensino Superior - IES, formando alunos e alunas que serão reprodutores e reprodutoras das discussões promovidas nesses espaços.

As maiores partes das instituições de ensino superior brasileiras ainda se omitem diante das desigualdades raciais “isso desde a implantação das primeiras universidades públicas brasileiras” (REIS, 2017, p.215), provocando discussões acerca do racismo institucional.

Estas, também, contribuem para a pouca presença de professoras afrodescendentes na educação superior, mas ao remover-se as barreiras impostas, social e historicamente, essas mulheres ascendem socialmente, ocupando esse lugar, como foram as professoras afropioneiras na UFMA, conforme destaque nos estudos de Padilha (2021).

Foram identificadas como afrodescendentes as professoras: Alcina da Luz Santos Ferreira, Dinah Gomes, Maria Esterlina Mello Pereira, Maria do Rosário Guimarães Almeida, Vera Lucia Lobato Almeida e Rosilan Mota Garrido. Isso se deu em função dos traços fenotípicos, percebidos nas imagens coletadas das professoras, considerando que não tivemos acesso a mais informações, devido às circunstâncias da pandemia. No quadro a seguir, destacamos fragmentos de suas trajetórias educacional e profissional.

Quadro 2 – Trajetória educacional e profissional das afropioneiras

Professora	Trajetória
Alcina da Luz Santos Ferreira (1924 – 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Professora no curso de Filosofia da Fundação Universidade do Maranhão (FUM), no ano de 1960. - Estudou no Centro Caixaerial, fazendo o curso de Contabilidade, formação que lhe permitiu prestar concurso para o Ministério da Fazenda. • Especializou-se em Filosofia Contemporânea, Orientação Educacional, Metodologia da Pesquisa Filosófica, Direitos Humanos e em Estética.
Dinah Gomes (1919-2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Professora na Faculdade de Serviço Social, da Universidade Católica, desde 1962. • Fez o Curso de Educação Física na Escola Nacional de Educação Física e foi nomeada Supervisora de Educação Física do Estado. • Diretora do Centro de Ciências Sociais e trabalhou na Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREXAE), como supervisora de projeto de extensão.

<p>Maria Esterlina Mello Pereira (1941 -)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Professora do curso de História, na metade da década de 1960.• Coordenadora do Curso de História.• Lecionou na educação básica em vários colégios de São Luís.• Ocupa a cadeira nº46 do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão (IHGM).
<p>Maria do Rosário Guimarães Almeida (1951 -)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Professora do Departamento de Biblioteconomia da UFMA no final da década de 1970.• Chefe do Departamento de Biblioteconomia e ministrou disciplinas em cursos de especialização.• Participou como pesquisadora, da análise de transformações econômico-sociais onde ocorreram a instalação de projetos industriais do Maranhão.• Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (1971), mestrado pela Universidade de Brasília (1984) e doutorado pela Universidade Complutense de Madri, na Espanha (1999).
<p>Vera Lucia Lobato Almeida (1943 – 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Professora no ano de 1972, no Departamento de Matemática e Física.• Coursou Licenciatura em Pedagogia, estudou francês no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense e participou de vários cursos de aperfeiçoamento e treinamento, ainda nas décadas de 1960 e 1970.• Foi coordenadora de programas de disciplinas do Departamento de Matemática e Física, Chefe do Departamento de Matemática e Física e Diretora do Departamento de Concursos da então Pró-Reitoria de Graduação.
<p>Rosilan Mota Garrido (1950 -)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Professora aposentada do Departamento de Artes da UFMA, onde deu aulas para os cursos de Educação Artística, Desenho Industrial, Letras e Comunicação, no período de 1979 a 1994.• Coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Artística, no ano de 1987. Em 1989, foi Diretora da Divisão de Atividades Visuais da Universidade.• Realizou exposições individuais e coletivas em São Luís e em outros estados, entre elas o Salão de Arte do Paraná, Salão de Arte de São Paulo, Projeto Prima Obra da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e Balaio Brasil do Serviço Social do Comércio - SESC São Paulo.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Considerando os processos históricos de desigualdade e marcadores de opressão que perpassam os processos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos do Brasil, destacam-se as primeiras seis profes-

ras afrodescendentes em um espaço privilegiado que, tradicionalmente, foi ocupado por homens que, conforme Bourdieu (1996), são os que têm a exclusividade da produção científica.

Portanto, podemos considerar que a evidência da participação das professoras Alcina da Luz Santos Ferreira, Dinah Gomes, Maria Esterlina Mello Pereira, Maria do Rosário Guimarães Almeida, Vera Lucia Lobato Almeida e Rosilan Mota Garrido, na educação superior da UFMA, apresenta-se como uma possibilidade de desconstrução de estigmas associados à exclusão e marginalização do grupo de mulheres afrodescendentes.

Proseguimos com a discussão, destacando as premissas da inserção étnico-raciais, a partir das memórias do movimento de estudos sobre professoras afrodescendentes no solo maranhense, notadamente na UFMA.

Século XX: tempo do despertar da memória de professora afrodescendente

O advento do movimento dos *Annales* proporcionou, ainda que timidamente, evidenciar a mulher como sujeito, na historiografia, no século supra.

Este movimento teve como ponto de partida um periódico, que destacava a história econômica e social, incorporando métodos das Ciências e Sociais à História. Assim se voltou para as atividades humanas, com abordagem interdisciplinar. Fato que ocorreu na França no século XX, razão, também, do marco temporal deste texto e, por conseguinte, da inserção da professora afrodescendente, contribuindo para a memória intercultural no espaço educacional.

A pesquisa histórica em educação no Maranhão desabrocha em fins da segunda metade do século XX, com prevalência para a história das instituições escolares.

Acerca dos estudos de abordagem africana, como diz o escritor Milton Hatoum (2019), em muitas narrativas “o Brasil encontra-se dolorosamente encajado no próprio passado escravista”. Razão da inexistência da mulher afrodescendente em um espaço acadêmico.

Entretanto a possibilidade dos *Annales*, em sua característica interseccional nos impele para despertá-lo da memória da professora afrodescendente na educação superior maranhense.

Com os registros disponíveis, a memória de professoras afrodescendente, na UFMA, na perspectiva da indissociabilidade ensino, pes-

quisa e extensão foi tangenciada, inicialmente, na disciplina na História da Educação, oferecida no curso de Pedagogia, desde 1963. Porém enfatizava a exterioridade da instituição escolar, como fruto de deliberações das políticas públicas.

Todavia no 2º semestre de 2002, a disciplina teve como exercício final, estudos com duas abordagens: História dos excluídos e História das instituições (Motta, 2006 p.132).

Na primeira abordagem as/os discentes, através de atividade investigativa, com procedimento metódico criterioso elegeram três títulos, que de certa forma tinham relação com texto, ora em questão, a saber:

- A história da educação do negro no Maranhão – século XIX; e
- A educação das mulheres da elite maranhense no século XIX.

Apesar de estes títulos constituírem um prenúncio, quiçá o despertar da memória, mas a professora afrodescendente, não teve evidência.

De fato, a pesquisa histórica, no campo educacional, emerge nos cursos de pós-graduação em educação. O catálogo de Teses e Dissertações da CAPES registra até no momento 40.138 estudos, mas a centralidade dos títulos é - a mulher e educação, nem sempre professora. Estes títulos estão centrados majoritariamente nos estudos das regiões sul e sudeste, nos estados de: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Na região nordeste, a Bahia apesar da ênfase dada à questão afrodescendente, a mulher professora não apresenta evidência. No Maranhão, os estudos com os sujeitos subalternizados como professoras afrodescendentes despontaram surpreendentemente na graduação, no século XXI, através da monografia intitulada: Mulheres negras maranhenses na educação superior, em São Luís, em 2005. Na pós-graduação, em especial, no PPGE / UFMA fala-se da mulher professora, sem evidência da fenotípica.

Em 2021, a dissertação da hoje Mestre Glaucia Santana Silva Padilha – “O afropioneirismo de mulheres na educação em São Luís – MA” dá prosseguimento a busca da memória da professora afrodescendente, desde o seu ingresso, no nível superior.

Este despertar é árduo, apesar de decorridas dez décadas da educação superior maranhense, a memória do sujeito – professora afrodescendente, par subsidiar a historiografia, é uma constante ausência. Não há registros nos arquivos; o discurso oficial sempre privilegiou os grupos que normalmente denominavam e dominam posições administrativas e políticas na educação superior. Espaços que nem sempre são ocupados por mulheres, principalmente afrodescendentes.

Ademais a mulher registra pouco suas vivências e experiências, quando o faz incorre em uma seleção, que funciona de forma muito pesonal, dependendo dos condicionamentos que lhes foram ou lhes são impostos.

Portanto esse despertar da memória da professora afrodescendente, ainda que um tanto tardia, é profícua, a fim de preencher lacunas, as quais não tem tido a devida importância, ao lado dos motivos nem sempre registrados.

Considerações

O registro do afropioneirismo de professoras, em uma instituição de educação superior maranhense, não oferece tantos indicativos sobre a sua evidência, com a inequívoca visibilidade de sua “memória, que nutre a história”.

Ser as primeiras na docência da educação superior fortalece o debate acerca da contribuição de Davis (2016). Nesta, ela critica a “pseudo” incapacidade intelectual do negro, considerada por cientistas de algumas áreas, ajudando a destacar o seu progresso no campo educacional, e nos favorece com registros sobre sua atenção e interesse pela educação em suas trajetórias.

A memória dessas professoras, no espaço maranhense da educação superior, torna-se com sua evidência, um incentivo na luta pela igualdade da mulher afrodescendente, docente ou não, na produção de conhecimento historiográfico, antropológico e pedagógico.

A especialidade nos campos de atuação registra uma “discreta” diversidade. Daí suas presenças: na filosofia, no serviço social, na biblioteconomia, na matemática, na física e na arte. Essa diversidade não abrange a área de saúde, talvez se aprofundada as causas, possibilitassem refletir acerca de sua inserção social. Trata-se de um campo de cujos os cursos exigem capital econômico, não afeto às mulheres afrodescendentes. Daí sua inserção não ter sido presente no afropioneirismo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN**. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.024**, de 12 de março de 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8024-12-marco-1881-546191-norma-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Educação 2018. IBGE, 2019.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. **Gênero e educação superior**: apontamentos sobre o tema. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

D'ANGELO, André Cauduro. Pioneirismo, vantagens do pioneirismo e administração de marketing. **Revista de Ciências da Administração**, vol.5, n.9, enero-junio, 2003.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. Trad. Helci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2012.

HATOUM, Milton. Quarta capa. VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Mulheres negras maranhenses na educação superior em São Luís**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). São Luís, UFMA, 2005. 123 f.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Corpos subversivos na memória científica. **Anais do Congresso Brasileiro de Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero** - CRSG Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Parnaíba-PI, 6 a 8 de setembro de 2019, n. 1, dezembro 2019.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Edufma, 2003.

MOTTA, Diomar das Graças. A história da História da Educação numa instituição de educação superior maranhense. In: VASCONCELOS, José Gerardo e NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **História da**

educação no Nordeste Brasileiro. Fortaleza: Edições UFC, 2006 p.127 a 135.

MUNANGA, Kabengele. (2004). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres, negras e professoras:** suas histórias de vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

SILVA, Maria Lucia da. NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Virginia Leone Bicudo e Neusa Santos Souza: professoras negras e suas valiosas trajetórias na educação. In: SILVA, Neide Cristina da. (et al). **Educação e o empoderamento da mulher negra.** São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2017.

ENTRANDO PELAS PORTAS E JANELAS: mulheres na docência em Escolas Étnicas Comunitárias Luteranas

*Franciele Vanessa Sander
Iran de Maria Leitão Nunes*

INTRODUÇÃO

Elas estão chegando
pelas portas e janelas,
Avenidas e vielas.
Elas estão chegando.

Chegando como um vento forte,
chegando com vida e norte,
chegando para questionar,
chegando pra mudar.

(OLIVEIRA, Valdomiro de; GIANELLI,
Marcos; ESVAEL, Francisco, 1984)

Há diferentes formas de contar uma história a partir da perspectiva e intencionalidade de quem a conta. A música citada acima nos fala de mulheres chegando por “portas e janelas”. Entrar pela janela não é algo convencional, figurativamente, propomos que a história contada por mulheres precisa algumas vezes “entrar por janelas”, isto é, encontrar caminhos alternativos para ter perspectivas diferentes sobre o mesmo objeto.

No presente artigo, que decorre dos estudos feitos para Dissertação do Mestrado em Educação¹, pretendemos contar uma parte da história de mulheres imigrantes alemães de confessionalidade evangélica luterana, e sua relação com a educação e a docência. Contar a história a partir das mulheres demanda curiosidade, suspeita e criatividade que buscamos exercer em nossa pesquisa, utilizando-nos a hermenêutica da suspeita conforme proposta pela Teologia Feminista, que busca resgatar as falas que ficaram escondidas pelo patriarcado.

Para contribuir com essa tarefa, utiliza-se da categoria de gênero como instrumental de análise, visto que os estudos de gênero principiam a desconfiança e o questionamento de que alguma situação adequada

¹ Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. A dissertação pretende analisar a influência do processo de feminização docente nas escolas comunitárias étnicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB).

socialmente, contempla de forma desigual mulheres e homens (SCOTT, 1989). As experiências de tais mulheres como força crítica são tornadas visíveis, bem como, o seu protagonismo presente na história do mundo quase anulado pelo patriarcado.

Tendo a categoria de gênero como referencial de análise, a Teologia Feminista utiliza-se da *suspeita* como chave hermenêutica. A suspeita leva a questionamentos e eles à pesquisa e ao aprendizado. Não é possível definir uma abordagem única e universal de se fazer pesquisa feminista, pois, suas experiências de dor e de resiliência, de silenciamento e de protagonismo são diversas. Conforme a teóloga feminista Wanda Deifelt (2003, p. 177), “as experiências de opressão das mulheres, e suas lutas de libertação, são, portanto, chaves epistemológicas. Elas são a fonte fundamental de reflexão para os estudos feministas”.

Segundo Deifelt (2003), a hermenêutica da suspeita é a principal ferramenta metodológica usada pelas principais pensadoras de Teologia Feminista². Ao utilizá-la para a interpretação quanto à falta de informações históricas sobre mulheres na docência, coloca-se em dúvida as certezas existentes. As perguntas levantadas pela suspeita possibilitam um olhar para as mulheres através do qual elas são compreendidas como protagonistas de suas próprias histórias.

A autora propõe uma metodologia composta por três passos. O primeiro passo é a consciência da exclusão. “A Teologia Feminista é essencialmente um ato de revisão” (DEIFELT, 2003, p. 179). A revisão acontece quando o silêncio sobre a presença das mulheres é percebido e questionado. Com relação ao tema aqui abordado, surgem alguns questionamentos: por que tanto silêncio quanto à formação e atuação das professoras?

A partir da constatação do silêncio imposto, é que se dá o segundo passo metodológico: “uma tradição de nós mesmas” (DEIFELT, 2003, p. 180). Esse momento refere-se à análise e ao resgate do protagonismo de mulheres. Através da ausência de relatos e a lacuna sobre a presença de mulheres, a Teologia Feminista busca resgatar as histórias não contadas das mulheres ou aquelas narradas com distorções inerentes ao sistema patriarcal. Sua memória esquecida é rastreada e contada através da mudança de foco no olhar, buscando uma tradição de nós mesmas, isto é, da perspectiva das mulheres (DEIFELT, 2003).

² Elizabeth Schüssler Fiorenza, Ivone Gebara e Rosemary Radford Ruther.

O terceiro passo é o “Reconhecimento de tradições alternativas”, no qual mulheres passam a produzir novos referenciais a partir de suas próprias experiências e saberes (DEIFELT, 2003). Ao perceber lacunas históricas ou falas misóginas e de segregação, mulheres se empoderaram e passam a contar as versões de suas histórias. A produção de novos saberes pode ser instrumento de libertação e empoderamento. A suspeita relacionada ao nosso objeto surge a partir da constatação de que a Igreja Luterana tem em sua gênese a formação de professoras como elemento importante para a educação de meninas e meninos.

Convém recordar que a história da Reforma Protestante tem seu início na Alemanha do século XVI, quando Martinho Lutero (1483-1546) pregou 95 teses nas portas da igreja vinculada à universidade de Wittenberg, em 31 de outubro de 1517. A intenção do professor era debater o que ele entendia por abusos cometidos pelas lideranças da Igreja Católica, como a notada venda de indulgências. Seus escritos rapidamente chegaram a vários lugares da Europa, e dois aspectos foram fundamentais para que assim acontecesse; um deles foi a invenção da imprensa, possibilitando que os seus textos pudessem ser rapidamente copiados e distribuídos; e o fato de Lutero escrever em alemão, diferente do latim usado pela Igreja Católica e de acesso restrito aos eruditos.

A partir do movimento da Reforma, o mundo mudou em vários aspectos, inclusive quanto às propostas concernentes à educação.³ Um dos aspectos dos escritos de Martinho Lutero considerados revolucionários, à época, foi o chamamento a fim de que as autoridades seculares assumissem os custos para a criação e manutenção de escolas para todas as crianças. De acordo com a sua compreensão, cabia às autoridades seculares educar crianças, meninas e meninos, de todas as classes sociais, para que pudessem ter uma vida digna, acesso à informação e à liberdade. Seria, ainda, sua obrigação criar escolas, mantê-las, formar professores e professoras. A Igreja seria responsável por cobrar do aparelho estatal o cumprimento do seu papel na área educacional.

Apesar de manter as divisões de caráter público e privado no que concerne à presença de mulheres na sociedade. Lutero entendia a importância de que fossem educadas, tornando-se desta forma, boas cidadãs. Além disso, para ele, as mulheres poderiam ser professoras de escolas para meninas, sendo este mais um motivo para a sua instrução. Suas orientações foram divulgadas e assumidas por quem o seguia no

³ As bases para refletir sobre educação na concepção de Martinho Lutero (1995) podem ser encontradas em três de seus textos: “À Nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca da melhoria do Estamento Cristão”, de 1520; “Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, de 1524 e “Uma Prédica para que se mandem os filhos à Escola”, de 1530.

processo de expansão da igreja, iniciada após a Reforma, notadamente quanto à alfabetização das pessoas crentes a fim de que pudessem ler a Bíblia e serem boas cidadãs e bons cidadãos.

Mesmo que as mudanças tenham sido lentas, o desejo de que todas as pessoas fossem alfabetizadas, que pudessem ler a sua própria Bíblia e ter autonomia para tomar as suas decisões de forma consciente, chegou até as cidades da Alemanha e nos locais em que o Protestantismo havia alcançado, como em terras brasileiras, no século XIX (MEYER, 2000). A questão da educação universal é, portanto, parte da identidade das famílias protestantes alemãs, que escolheram emigrar para a nova colônia no Brasil, e implantar as escolas Evangélico-luteranas. E a pergunta que emerge quanto à história das professoras dessas escolas, parte da compreensão de que elas deviam estar presentes em seus registros. Mas onde estão suas histórias?

Assim sendo, partiu-se da constatação de uma lacuna quanto ao registro da presença de mulheres em textos históricos das escolas comunitárias étnicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Mas, apesar de poucos relatos, há motivos que levam à suspeita de que as mulheres estariam presentes de forma mais ativa do que o observado nas bibliografias analisadas sobre o tema. Portanto, pretende-se com o presente artigo provocar uma reflexão quanto à presença não historicizada das professoras em sua formação e atuação nas referidas escolas.

Iniciamos situando as famílias imigrantes teuto – evangélicas no momento de sua chegada ao Rio Grande do Sul, apresentando a sua forma de organização social quanto à centralidade da escola. Identificamos os marcadores de identidade nos utilizando do conceito de identidade de Claude Dubar (2020) e dos estudos culturais e de gênero feitos por Dagmar Meyer (2000). Compreendido o contexto das pessoas teuto-brasileiras-evangélicas, discorreremos sobre os primórdios da formação de professores no Sínodo Riograndense⁴, evidenciando a presença das mulheres e sua atuação na docência em escolas étnicas comunitárias luteranas. Seja entrando “pelas portas ou pelas janelas,” as mulheres continuam chegando, às vezes “como vento forte,” outras vezes tranquilamente, com ânimo para questionar e mudar estruturas de silenciamento.

IMIGRAÇÃO ALEMÃ PARA O RIO GRANDE DO SUL NO SÉCULO XIX

O processo de instalação das famílias no Rio Grande do Sul, a partir de 1824, aconteceu em áreas geográficas isoladas nas quais não havia

⁴ Sínodo Riograndense era o nome dado pela organização das igrejas (Comunidades) Luteranas no Rio Grande do Sul até meados do Século XX.

estrutura alguma. As casas começaram a ser erguidas com a derrubada das matas, e, aos poucos, estradas foram abertas e as “picadas”⁵ ganhando características de assentamentos. Uma das tarefas incumbidas às famílias era a de ligar as cidades já existentes através da criação de estradas e a ampliação do uso dos rios para transporte dos produtos agrícolas por elas produzidos.

As famílias que imigraram no século XIX eram majoritariamente colonas e artesãos. Todas as pessoas trabalhavam arduamente com a terra, cuidando dos animais, o que causava estranhamento para os grupos de pessoas brancas residentes no sul do país, acostumadas ao trabalho escravo. Os grupos de colonos foram rapidamente classificados como estranhos e até de categoria inferior por seu trabalho braçal. Outra característica que causava repulsa para com alguns grupos alemães era a sua religiosidade protestante. Tanto trabalho com a religiosidade protestante eram motivos de orgulho e elementos fundantes da identidade desse grupo. Há, portanto, um conflito instaurado, no que Dubar (2020) caracteriza como “identidade para o outro” colaborando para que os grupos de imigrantes se isolassem em suas colônias mantendo suas convicções de fé, trabalho e tradições culturais.

A “identidade para o outro” dá-se através de relacionamentos nos quais há interação direta entre as pessoas. Nelas pressupõe-se elementos de pertença a um grupo de indivíduos ou uma classe. Através das relações, as identidades são constituídas para a outra pessoa a partir do ponto de vista de quem vê, do momento histórico em que se encontra e na posição que o indivíduo ocupa socialmente (DUBAR, 2020).

Por outro lado, há a “identidade para si”, constituída através do processo biográfico. Ela diz respeito à singularidade, a forma como cada pessoa se percebe ou deseja ser. As transações são subjetivas e decorrem das identidades herdadas (Que tipo de pessoa sou?) ou visadas (Que tipo de pessoa desejo ser?). Na subjetividade ocorrem a continuidade das identidades herdadas com a sua reprodução ou então as rupturas e a produção de algo novo (DUBAR, 2020).

A religiosidade protestante, assim como a honra sentida com a realização do trabalho, era característica identitária fundante para esses grupos imigratórios. Nos primórdios do processo de imigração, foram essas marcas que mantiveram os grupos unidos mesmo que estes se distanciassem dos demais. Os conflitos identitários colaboraram para que, em um primeiro momento, as famílias ficassem isoladas em colônias, nas quais podiam se organizar com certa liberdade. Em cada assenta-

⁵ Picada era o nome dado pelo grupo de imigrantes para as colônias distantes dos centros.

mento constituiu-se uma organização própria, tendo igreja e escola no seu centro. Ambas precisavam de dirigentes para conduzir os trabalhos.

Ao estudarmos as lideranças das igrejas, descobrimos que alguns estados como Espírito Santo e Rio de Janeiro, havia pastores enviados pela Europa. Essa não foi, porém, a realidade nos primeiros 40 anos de imigração no Rio Grande do Sul. Ali existiam alguns poucos pastores que migraram com as demais famílias. Para além disso, a tarefa de pastorear a comunidade era designada a uma pessoa leiga. Essas pessoas ficaram conhecidas como pseudo-pastores ou pastores colonos.

O mesmo processo ocorreu nos assentamentos no que concerne à organização das escolas. A alfabetização das crianças não foi ignorada mesmo diante das situações mais extremas de isolamento em que viviam. Segundo Anildo Hoppen (s.d.), em sua autobiografia, as pessoas alfabetizavam suas crianças em casa. Era comum que filhas e filhos de famílias da vizinhança se juntassem no empreendimento, garantindo que mais pessoas estivessem disponíveis para o trabalho na roça.

Sobre essa forma de ensino, Hoppen (s.d) escreve: “Desse ensaio primitivo, nasce a escola particular, que, muitas vezes, por anos a fim, funciona num recinto de moradia do professor” (HOPPEN s.d., p.11). Logo após terem construído suas casas, a tarefa era fazer mutirão para levantar uma construção que servisse para ser escola e igreja. Hoppen (s.d) identifica a importância dada para os grupos de imigração alemães evangélicos para a alfabetização de suas crianças, mesmo que fosse o básico, uma vez que professores eram difíceis de ser encontrados ou mantidos financeiramente:

O grande problema era o professor. O imigrante e seus descendentes, inicialmente lutavam pela simples sobrevivência e, por isso, os recursos financeiros disponíveis para a despesa escolar, que, na Alemanha, corria por conta dos governos, eram minguados, o que dificultava o emprego de professores de formação mais apurada (HOPPEN, s.d., p.11).

Poucas eram as comunidades que tinham o privilégio de receber um professor da Alemanha ou que poderiam pagar por seu trabalho. Os assentamentos maiores e mais prósperos se sobressaíam, enquanto os demais continuam organizando-se como podiam, tendo a condução do ensino feito pelas lideranças leigas.

Com a Proclamação da República, em 1889, e, por meio do Decreto de 7 de janeiro de 1890, ocorreu: a separação de Igreja e Estado; a equiparação dos direitos de cultos a todas as religiões; a garantia da liberdade religiosa individual; a definição de que igrejas não católicas poderiam ter torres, sinos e identificação externa; e a naturalização de todas as pessoas

imigrantes. Entretanto elas foram naturalizadas brasileiras, mesmo que se em seu coração e no cotidiano se compreendessem como alemãs, no caso das colônias em estudo. E, considerando o seu isolamento nas colônias, isso não foi difícil de ocorrer. A partir desse contexto, Meyer (2000) identifica a consolidação de uma nova identidade para esse grupo, que ela chama de pessoas teuto-brasileiras-evangélicas.

A partir da compreensão de identidade conforme propõe Dubar (2020), os grupos teuto-brasileiros elaboram estratégias identitárias com vistas à adequação das duas identidades, “identidade para si” e “identidade para outro”, diminuindo a distância entre elas. As estratégias podem ser tanto externas, no qual busca adequar a identidade para si na identidade para o outro e a interna que faz o processo inverso. “(...) a construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as ‘trajetórias vividas’, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem” (DUBAR, 2020, p.140).

As escolhas feitas diante de cada um dos cenários apresentados é o que Dubar (2020) chama de negociação identitária. Nesse processo, a identidade para si passa por mutações em todo o tempo através das relações sociais nas quais as negociações identitárias acontecem. O indivíduo se reconhece em sua subjetividade e é confrontado com a forma como é visto e reconhecido pela outra pessoa. A negociação pode ter como consequência a continuidade e cooperação ou rupturas e conflitos de não reconhecimento.

As identidades para si de pessoas alemãs trabalhadoras mantêm-se em certa medida enquanto adicionam a identidade de cidadãs brasileiras. Para Meyer (2000), a diferenciação das duas identidades, teuto e brasileira, carrega fortes marcas de diferenças de gênero percebidas. Por exemplo, na linguagem utilizada para a distinção entre as duas pátrias: Alemanha seria o *Mutterland* (país da mãe/ mãe nação) e o Brasil *Vaterland* (país do pai/pai nação), o mesmo ocorria com o idioma materno, alemão, *Muttersprache*, e o idioma paterno, português, *Vatersprache*.

As distinções entre a mãe nação (*Mutterland*) e o pai nação (*Vaterland*) são, de acordo com Meyer (2000), marcas importantes para a compreensão de gênero desse grupo étnico específico. As mulheres eram responsáveis pelas relações de afeto, da casa, do coração e da cultura implícitos no idioma falado responsabilidade da mãe, o alemão. Ao pai cabiam as relações sociais externas de comércio, negócios, política em idioma local, português. Segundo a autora, “(...) as representações hegemônicas de gênero (bem como as de raça e nação) fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se edu-

cam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p.96). Essas representações foram fortalecidas pelas instituições com as quais as famílias imigrantes tinham forte apreço e vinculação: igreja, escola e família.

Somente é possível compreender esse grupo de imigrantes entendendo também a sua fé, por ser basilar para a identidade. A vida de fé, por sua vez, estava relacionada à escola, que a fortalecia com as ferramentas da leitura e da escrita. Podemos afirmar que a escola era um componente importante para as comunidades teuto – evangélicas assentadas no Rio Grande do Sul, o próximo passo seria formar pessoas para trabalhar nelas.

AS ESCOLAS CONFSSIONAIS LUTERANAS EM SOLO BRASILEIRO

Buscamos demonstrar como a educação era importante para as famílias teuto-brasileiras evangélicas no sul do Brasil. Em nossa pesquisa encontramos os trabalhos dos professores Altmann (1991) e Hoppen (s.d), através dos quais pudemos aprender sobre suas histórias de vida e a própria história da educação junto às referidas comunidades. Altmann (15/09/1911, faleceu em 07/08/1999) nasceu e cresceu em uma cidade chamada Teutônia, no Rio Grande do Sul, que recebeu um grande número de famílias alemãs estabelecendo assim uma colônia significativa e bem organizada.

Em seus relatos, Altmann (1991) conta como foi crescer naquela região com especial atenção à sua escolarização. Segundo ele, não havia analfabetismo em Teutônia/RS no início do século XX, pois o ensino básico das letras e matemática era imprescindível para todas as pessoas. Outras disciplinas, como educação física, música e artes recebiam menor importância. Segundo ele, enquanto crescia nos anos 1920, houve alguma tentativa de ensino da língua portuguesa, mas não encontrou interesse por parte das famílias, pois o idioma da casa, da igreja e da escola era o alemão. O autor descreve com detalhes a rotina da família, compartilhando que toda casa tinha uma assinatura de algum jornal, que era lido pelo pai da família durante o descanso, antes ou depois do almoço, enquanto a mãe, já sobrecarregada com todo o trabalho doméstico e da lavoura, cuidava do almoço e da louça.

Porém, essa não era a regra para todas as colônias alemãs no que diz respeito à qualidade da educação. Para Meyer (2000), as condições de educação nas “picadas” eram precárias. As pessoas que davam aulas eram escolhidas dentre aquelas incapazes de trabalhar no campo e não necessariamente as mais hábeis intelectualmente. Mesmo que precárias,

as escolas eram uma realidade para os grupos colonizadores alemães, muito antes de se tornar uma política pública no Brasil.

Kreuz (2000) atribui os bons índices das escolas étnicas alemãs a dois princípios: uma cultura de alfabetização fortemente presente nas comunidades e à associação entre as escolas a uma instância maior que seria o Sínodo Riograndense. Hoppen (s.d) menciona o papel de Sociedades Missionárias na formação de líderes para as comunidades, sejam pastores ou professores. Em 1864, foi enviado o pastor Dr. Hermann Borchardt para avaliar e organizar as comunidades no Rio Grande do Sul. Cabendo registrar que “a partir de 1865, chegaram mais de 200 pastores e 40 professores e professoras alemães no território brasileiro.” (BECKER, 2018, p. 38).

Meyer (2000) analisa a situação das escolas no Brasil e nas colônias, identificando marcadores culturais de gênero. Havia escolas nas colônias, mesmo que, em sua grande maioria, fossem precárias e limitadas. Inicialmente assumia a função de professor aquele que não pudesse trabalhar na lavoura e que tivesse um mínimo de instrução. Em casos menos frequentes, essa posição poderia ser assumida por mulheres. Consideravam suficiente que meninas e meninos aprendessem ler, escrever e fazer cálculos. A escola era também um espaço de propagação da confessionalidade luterana e de construção da identidade cultural.

Dagmar Meyer (2000) parte do princípio de que as identidades do grupo são múltiplas e produzidas socialmente através de escola, igreja, imprensa e família. No caso desse grupo em específico, todas essas instituições estão imbricadas, sendo produtoras e produtos de identidade. Segundo ela:

No contexto deste estudo, tais produtores ou foram indivíduos masculinos que exerceram liderança religiosa e/ou educacional, intelectual e política, ou foram instituições como a Igreja Evangélica, os sistemas escolares confessionais e comunitários e a imprensa étnico/religiosa, os quais produziram, tornaram públicas e veicularam versões e narrativas que particularizavam o que é ser alemão, teuto-brasileiro e, mais precisamente, o que é ser professor teuto-brasileiro e, mais precisamente, o que é ser professor teuto-brasileiro-evangélico neste contexto sociocultural (MEYER, 2000, p. 139).

A escola estava envolvida em uma ampla rede de produção das identidades culturais, religiosas, de raça e de gênero, todas vinculadas entre si e sendo reforçadas em todos os aspectos da vida das pessoas (MEYER, 2000). As transações identitárias (DUBAR, 2020) entre a identidade social “virtual” (identidade para o outro) e a “real” (identidade para si) aconteciam com conflitos esparsos, uma vez que não existia oportunidade para que outras experiências pudessem ser observadas. As crianças

cresciam em um lar na qual recebiam uma formação identitária muito similar ao que tinham na escola, na igreja e nos meios de comunicação. Não havia muito espaço para rupturas e produção de identidades a partir de outros parâmetros, o que acontecia era a reprodução das identidades recebidas e assimiladas. Para Meyer (2000), os mesmos produtores de identidade eram também produtos moldados pelas instituições às quais os indivíduos pertenciam e representavam.

Tudo isso acontecia nos núcleos de colonização. Alguns mais prósperos e centrais, outros mais isolados e precários. Além de professores, aqueles que tinham alguma habilidade também poderiam assumir a posição de pastores. Então, conforme mencionado anteriormente, teve início o fenômeno que passou a ser nomeado de pseudopastores e pseudoprofessores. Além de atender as comunidades e escolas onde estavam inseridos, alguns passaram a circular entre as picadas fazendo-se passar por pastores ordenados, causando certa confusão e desordem.

O agravamento dessa situação levou grupos missionários alemães a enviarem pastores, professores e professoras para o Brasil. Todavia, com o tempo, as lideranças locais começaram a sentir a necessidade de formar professores no país. Convém registrar que a elite intelectual teuto-brasileira evangélica era toda emigrada da Alemanha para atendimento das comunidades aqui instaladas. Não havia formação intelectual local, o que ocasionava algumas limitações e conflitos identitários (MEYER, 2000). A situação deu início a uma discussão sobre a importância daqueles professores entenderem a realidade das pessoas que aqui viviam, bem como, da melhoria da capacitação para o exercício do magistério. Esses foram alguns dos elementos motivadores para a fundação do Seminário de Formação de Professores, sobre a qual passamos a detalhar.

O SEMINÁRIO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na virada do século XIX, o desejo de formar professores em solo brasileiro passou a ganhar força nas discussões. Desse modo, em abril de 1909, o Seminário de Evangélico de Formação de Professores iniciou seus trabalhos, na cidade de Taquari/RS, com quatro alunos, uma vez que os recursos arrecadados eram insuficientes para mais pessoas naquele momento. Lá permaneceu somente por um ano sendo transferido para Santa Cruz/RS. Podemos ler um trecho de uma carta-relatório do Dr. Holder, um dos últimos diretores do Seminário, relatando sobre a sua intencionalidade:

Eu tinha clareza sobre um ponto, desde o início: eu não poderia simplesmente transferir condições e formação de professores alemães para o Brasil, pelo contrário, aqui deve nascer algo solidamente en-

raizado e a cultura da terra natal (a colônia), no verdadeiro sentido do termo, precisa ser estimulada (MEYER, 2000, p. 152).

Para Meyer (2000) havia, já naquele momento, clareza sobre a dupla identidade das pessoas imigrantes que demandava tradução para quem não vivia a mesma situação como os professores vindos da Alemanha. Segundo a autora, os alunos do Seminário, uma vez professores, seriam “agentes centrais” do processo de tradução das identidades teuto-brasileira-evangélicas (MEYER, 2000).

Hoppen (s.d.) destaca que a criação do Seminário teve um forte impacto na comunidade teuto-brasileira-evangélica. Ter professores preparados para essa tarefa elevaria a qualificação do ensino por sua capacidade de formar pessoas com aptidão para ocupar outros espaços além da agricultura. Ademais, havia o potencial de formação cultural de uma escola teuto-brasileira valorizada entre imigrantes, visto que havia a compreensão de que professores nascidos no Brasil teriam mais chances de colaborar para a formação cultural das crianças que, como eles, também carregavam essa dupla identidade.

No que tange ao Seminário, destacam-se as características de um lar (MEYER, 2000). O diretor era casado e morava com sua esposa nas dependências do Seminário. Ela cuidava da casa que era também o internato. Além de cozinhar, ela cuidava das relações afetivas e da jardinagem. A separação clara de gênero na relação do casal marcava os jovens que passavam pelo Seminário que levariam essa compreensão para as suas vidas e fazeres docentes.

O fato de morarem em internato creditava à formação um caráter muito maior do que o preparo para o ensino. A maioria dos jovens eram nascidos e criados nas colônias, tendo assim, modos rústicos. No Internato, recebiam aulas de etiqueta e boas maneiras aprendendo a se vestir, andar e portar-se socialmente. Conforme Meyer (2000, p. 159): “Esperava-se que tais professores não se limitassem ao ensino escolar em sentido estrito, mas que fossem capazes de assumir posições de lideranças cultural e espiritual nas comunidades rurais em que fossem fixados”. Para a autora, o Seminário exercia controle sobre as mentes e os corpos uma vez que a rotina do seminário aliava aulas de sala com exercícios físicos e rigor com as boas maneiras. Desse modo, criavam-se líderes socialmente adequados para exercer a sua tarefa de lideranças nas comunidades.

Inicialmente, a formação era de três anos, não havendo pré-requisito para a entrada. Ainda assim, fazia-se necessário que todos os estudantes tivessem o mesmo nível de conhecimento ao concluírem o estudo, demandando que alguns permanecessem por mais tempo. No currículo constavam aulas de Bíblia e ainda incluíria ensinamentos cristãos, por

haver clareza de que a tarefa a ser assumida também espiritual, que não houvesse pastor. Ao final da formação, os alunos prestavam provas diante de uma comissão avaliadora com a presença de professores, presidentes do Sínodo e do cônsul alemão (HOPPEN, s.d.).

Transcorridos quinze anos de atividades regulares, no ano de 1924 foi iniciada uma discussão sobre um espaço próprio para o Seminário, que ocorreu somente em 1926. A transferência do Seminário foi realizada para a cidade de São Leopoldo sendo instalado ao lado da casa destinada para o preparo dos futuros pastores chamada de *Proseminar* (HOPPEN, s.d.).

No seu primeiro ano em São Leopoldo, o curso contava com seis matrículas e, em 1927, o ano iniciou com vinte e duas matrículas, conforme averiguado por Hoppen (s.d.). Com o passar dos anos, o Seminário foi adquirindo maior credibilidade, mais matrículas com alunos selecionados previamente, sendo possível elevar o nível de ensino. Segundo ele, o terceiro diretor, Dr. Holder tinha grande influência entre professores e pastores sendo muito bem-querido. Hoppen (s.d., p. 50) escreve que Holder “salienta a importância da coeducação”⁶. A possibilidade da adoção da coeducação no Seminário nos motiva a entender a presença das mulheres no seminário e a sua atuação nas escolas teuto-brasileiras evangélicas.

ENTRANDO PELAS PORTAS

Para Meyer (2000), há indícios de que havia mulheres trabalhando nas escolas das picadas como professoras já no século XIX. A autora não se refere às professoras formadas, mas sim às mulheres alfabetizadas e que, por algum motivo, estavam impedidas de trabalhar na roça, ocuparam esse espaço de ensino e liderança nas comunidades. Nos centros urbanos do Rio Grande Sul, existiam professoras vindas da Alemanha para aulas particulares ou mesmo o caso das duas irmãs Engel que fundaram a Escola para Meninas em Novo Hamburgo (*Mädchenschule*).

Todavia, ao estudarmos sobre o Seminário Evangélico de Formação de Professores, a ausência da autorização para que mulheres pudessem estudar causava estranheza. Em sua pesquisa, Dagmar Meyer (2000) resgatou conteúdo de jornais evangélicos do ano de 1909, nos quais havia certa discussão sobre a presença das mulheres no Seminário. Destacamos parte de algumas argumentações a favor e contra a presença femi-

⁶ A questão das escolas mistas ou coeducação dos sexos foi um dos temas mais polêmicos e um dos principais entraves ao desenvolvimento da educação brasileira desde o período imperial. “A primeira referência legal concreta está expressa no regulamento de 24 de dezembro de 1859, da Província do Rio de Janeiro.” (CASTANHA, 2013, p. 239)

nina nesse espaço formativo, a partir das publicações no jornal *Deutsche Post*, com circulação entre as colônias alemãs do Rio Grande do Sul.

Em favor do estudo das mulheres, podem ser encontrados argumentos a fim de que os pais⁷ zelassem pelo futuro das jovens, para que elas tivessem assegurada uma profissão para a eventualidade de não se casarem, conforme pode ser constatado no trecho abaixo:

Mas os tempos mudaram. Incríveis transformações sociais e econômicas exigiram novas formas de vida, também da mulher e da moça (...) E assim chegamos ao ponto em que o conceito de escolha profissional deixou de ser uma questão que se referia prioritariamente aos meninos, mas passa a compor uma pergunta que os pais se fazem cada vez com maior naturalidade: o que nossa filha deve ser? Certamente que a vida profissional da moça está atravessada desse o início, por uma certa ambiguidade. Esta reside no fato de que, por um lado, os pais nunca podem saber se as filhas virão a casar-se mais tarde e, por outro, (eles sabem) que o casamento implica, via de regra, o abandono da profissão (...) Por isso muitos pais ficam em dúvida se suas filhas devem aprender uma profissão, ou se eles devem prepará-la apenas para o Beruf ⁸de dona-de-casa. No entanto, ao que justificam que se encaminhe a moça, desde o início, para uma profissão que lhe assegure condições de vida seguras (DEUTSCHE POST, 4/10/1999, p. 02 apud MEYER, 2000, p. 208).

Para o grupo em estudo, a mulher tinha como incumbência primeira a maternidade e constituição de uma família. Somente desse modo sua vida seria plena. Essa compreensão era fortalecida em todos os espaços sociais, nos quais a mulher, desde menininha, circulava. A identidade da mulher teuto-brasileira evangélica era construída em torno de ser esposa, mãe, trabalhadora zelosa e incansável. O texto extraído do jornal acima afirma que a profissão seria uma segurança para a jovem mulher caso essa não encontrasse meios de casar-se. O curso natural da vida de uma mulher seria, portanto, o casamento e a maternidade.

As mulheres poderiam trabalhar como professoras sob determinadas circunstâncias, como relata Altmann (1991, p. 30) sobre a realidade de sua escola: “Nosso professor não tinha filhos. Sua esposa, filha de pastor, também tinha bom estudo e, quando o número de alunos aumentava muito, ela atendia às classes dos dois primeiros anos, na parte da tarde”. Alguns elementos chamam atenção do trecho citado. A atuação como professora era aceitável quando o homem não conseguia atender à demanda imposta. O segundo elemento é o destaque dado ao fato de o professor não ter “filhos”, isto é, a sua esposa não teria que se ocupar com essa tarefa que lhe seria primária. Outro aspecto evidenciado é a sua filia-

⁷ Entende-se a perspectiva de gênero do grupo étnico e momento histórico estudado no qual ao pai da família era atribuída a decisão sobre a vida de seus integrantes.

⁸ Profissão, em Alemão.

ção: ela era *filha de pastor* indicando ser parte da elite intelectual teuto-brasileira-evangélica. Meyer (2000) levanta a suspeita de que as filhas de pastores e professores eram preparadas para serem pilar intelectual, acompanhando seus futuros esposos na condução das comunidades nas quais seriam instalados. Para que isso fosse possível, elas precisariam receber instrução.

Conforme mencionado, no debate de 1909 publicado nos jornais evangélicos sobre a educação feminina, também havia posicionamentos contrários à formação de mulheres. Vejamos um trecho extraído e traduzido por Dagmar Meyer (2000) do jornal *Deutsche Post*, alguns dias depois, em reação ao texto de Altmann (1991), citado acima:

Quando uma moça se casa ela precisa dispor de um corpo forte, um espírito vigoroso e nervos saudáveis. Tudo isso uma moça que trabalha, em muitos casos, não terá mais, porque a profissão desgasta a força e os nervos; do frágil organismo feminino ainda mais do que o dos homens (...) a esperança de virmos a ter uma geração de moças saudáveis nós podemos então enterrar. Por este motivo a “reforma do ensino de moças” (referindo-se à Alemanha) – a qual exige de nossas filhas tantos esforços intelectuais exatamente na fase mais perigosa de seu desenvolvimento e que as sobrecarrega com coisas que não têm valor para elas – deve ser lamentada. (...) Se pelo menos a profissão escolhida for a de professora, a mãe pode utilizar sua pedagogia com os próprios filhos, mas quando uma telefonista (que não tem a menor ideia do que seja o trabalho doméstico) se casa, que tipo de lar será este? (R.B., DEUTSCHE POST, 22/10/1909, p. 01 apud MEYER, 2000, p. 210)

Cabe registrar que tal posicionamento não era exclusivo de membros da igreja luterana, haja visto a defesa do celibato pedagógico, que se tornou uma exigência legal em vários países católicos europeus e no Brasil. Segundo Nunes (2006), a defesa do celibato pedagógico baseava-se na compreensão de que as mulheres, para exercerem o magistério, teriam que ser solteiras, sem vida sexual, ou seja, serem celibatárias, para dedicarem-se exclusivamente ao magistério, visto que elas não teriam condições psicológicas mentais e físicas de assumirem as duas tarefas simultaneamente.

Nesta perspectiva, o trabalho poderia ser um problema para a mulher no momento do casamento sua profissão original e primordial. Todavia, se o trabalho não pudesse ser evitado que, pelo menos, fosse professora, essa função seria aceitável pela proximidade ao que lhe é natural: a maternidade. As duas citações retratam as características e pensamento do início do século XX para o grupo de imigrantes evangélicos alemães já instalados nas colônias. As mulheres eram fundamentais para a manutenção da fé e da germanidade das famílias. Elas ensinavam em

casa o idioma alemão, a espiritualidade domiciliar e a importância da igreja, assim como usos e costumes de sua terra natal. Um lar sem uma mulher alemã não tinha condições de prosperar. A prioridade para as famílias e para o bom funcionamento das comunidades era que moças fossem motivadas para o casamento (MEYER, 2000).

O silêncio que segue a esses debates é notório. Moças não são aceitas nos Seminário até que, em 1927, foi publicado no *Lehrerzeitung* (Jornal dos Professores) o seguinte: “De acordo com uma decisão tomada recentemente pelo Curatório será futuramente anexado ao Seminário de professores um Seminário de professoras. A partir do novo ano letivo também serão aceitas jovens meninas com idade entre 14 e 20 anos.” (LEHRERZEITUNG, janeiro de 1927, p. 06 apud MEYER, 2000, p. 211)

Para Meyer (2000), a mudança do Seminário para a cidade de São Leopoldo/RS e a aceitação de mulheres no ensino formal são fatos interligados. Em seu novo endereço havia espaço físico grande o suficiente para que moças e rapazes pudessem viver “de modo a garantir as separações dos sexos, o controle e a vigilância adequadas, uma vez que o caráter de *internato misto*, inovador para esta época, colocaria a instituição no centro de um amplo processo de vigilância moral” (MEYER, 2000, p. 162). Mas a autora vai além ao elucubrar quanto à presença de mulheres no Seminário antes mesmo de sua aceitação oficial em 1927, tomando como referência Hoppen (s.d.) e a pesquisa por ela realizada.

Segundo dados extraídos de Hoppen (s.d.), em 1922, Placilda Schlabititz formou-se no Seminário, e, em 1924, houve mais três formandas, a saber: Charlotte Antonius, Margarete Kempf e Charlotte Schmitt. O autor não nos fala quem seriam essas mulheres, tampouco Meyer (2000) as encontrou. Porém, a autora suspeita que elas seriam filhas de pessoas influentes socialmente, buscando uma formação adicional para garantir que elas teriam um lugar de líderes intelectuais ao lado de seus maridos e não para tornarem-se professoras por si só. O Seminário cumpriria a tarefa de educar formalmente algumas moças de famílias com status de preservação cultural como professores e pastores.

Entre os debates de 1909 e a aceitação de mulheres em 1927 há silêncio. Entretanto, Meyer (2000) avalia que essa decisão somente pode ser tomada por pressão de parte da nova burguesia do século XX, que demandava pessoas de qualificação intelectual que o Seminário poderia prover. Para ela, o aumento de pessoas matriculadas a partir da mudança de local não manteve o grupo tradicional de jovens agricultores, mas passou a incorporar filhas de pastores e professores. Hoppen (s.d.) destaca o aumento de matrículas exemplificando através do ano de 1932:

O número de alunos foi de 72, sendo 22 moças. (...) 13 candidatos concluíram o curso no fim do ano, entre eles 4 moças. Todos acharam lugar de trabalho com grande facilidade. Pedidos de admissão para o próximo ano tivemos 42, mas apenas 27 puderam ser admitidos, entre estas 11 moças. (HOPPEN, s.d., p. 50).

Meyer (2000) analisou documentos e entrevistou uma ex-aluna ingressa em 1927 identificando que entre os anos de 1927 a 1930 ingressaram 16 jovens “uma era órfã, uma era filha de colonos e as demais eram, nessa ordem, filhas de pastores, professores, pequenos comerciantes e artesãos urbanos” (p. 214).

A partir dos elementos trazidos e das provocações feitas por Dagmar Meyer (2000) em seu rico trabalho, nos perguntamos se essas jovens mulheres teriam se casado ou se, de alguma forma, teriam encontrado espaço para atuação como professoras. Uma pista para esclarecer essa questão encontramos no relatório de dissertação da professora Derti Jost Gomes (2005). A professora analisou entrevistas de ex-alunos e ex-alunas do Seminário buscando entender o perfil dos egressos e das egressas. De suas entrevistas, cujo foco era o currículo, extraímos alguns depoimentos interessantes sobre a presença de alunas e seu trabalho nas escolas.

Ao ser questionado por Gomes sobre a presença de alunas no Seminário, o professor Edvino Wendt⁹ respondeu: “Já se tinha a ideia de que a moça¹⁰ também poderia lecionar, seria professora, ou seria então auxiliar na comunidade. Isto estava claro, e as moças, então, elas estudavam praticamente igual como a gente, harmônio, piano, violino, se preparando para serem professoras” (GOMES, 2005, p. 63).

Outro entrevistado, professor Willy Fuchs, afirmou que conheceu professoras formadas pelo Seminário mesmo antes da liberação formal, para que elas pudessem estudar. Ele contou sobre a experiência na primeira escola na qual trabalhou na cidade de Candelária/RS:

o diretor de lá disse: - Olha, quem é que poderia procurar se interessar em trabalhar em Candelária. Então foi a Frida Sudhaus que eu mesmo propus. E justamente para tratar as meninas, as aulas, a escola né, seria bom se tivesse mais uma professora porque a “Frau Pfarrer”, a esposa do Pastor que lecionava, o pastor lecionava, eram pessoas idosas e então entrou a Frida Sudhaus em 33. Em 34 entrou o professor Schreiner, Rodolfo Schreiner e uma professora, a Paula Emmel. A Paula Emmel e o Schreiner casaram logo a seguir. Então

⁹ Nasceu em 1923 na Linha Nova, Teutônia/RS, iniciando sua formação para professor no ano de 1937, no Seminário Evangélico em São Leopoldo.

¹⁰ De acordo com o texto, o entrevistado utiliza a expressão de forma genérica. “A moça”, no caso, refere-se à jovem mulher.

havia este casal de professores. A entrada foi bem natural, não tinha problema (GOMES, 2005, p.39).

Dos dois entrevistados depreende-se naturalidade quanto à presença das mulheres nos espaços formativos e como professoras. Também está implícito o trabalho da esposa do pastor como a ajudadora nessa tarefa de docente na escola. Esse fato corrobora a teoria defendida por Dagmar Meyer (2000) de que as filhas da burguesia teuto-brasileira-*evangélica* seriam preparadas para serem lideranças ao lado de seus maridos, porém vai além, indicando que elas também encontravam espaço de trabalho ativo nas escolas.

Nas duas entrevistas mencionadas há uma compreensão de que tanto o Seminário quanto as escolas eram espaços adequados para a presença das mulheres. O fato de elas estarem estudando e lecionando não causava estranhamento ou desconforto. Ao contrário, de acordo com a fala do professor Fuchs, ter professoras era importante no trato com as meninas. Pode até ser que a intencionalidade para a aprovação formal de estudo fosse para preparar moças adequadamente para o trabalho ao lado de seus maridos apoiando-os na liderança cultural de suas comunidades, porém, elas parecem ter encontrado janelas por onde entrar ocupando seus espaços.

Gomes (2005) também entrevistou uma ex-aluna do Seminário que pediu anonimato vindo a ser chamada de Anna. Em sua entrevista, Anna disse não haver diferenças de direitos ou deveres entre as pessoas estudantes do internato. Elas tinham perspectivas de futuro trabalho, mesmo que as escolas preferissem homens, segundo ela, a demanda era grande demais:

todos nós, quem estava estudando, praticamente um ano antes já tinha combinado para onde iria depois de ser formado né. E não tinha professor sem aula. Muitos até já tiveram que interromper o estudo e ir um ou dois anos trabalhar em outra parte onde faltava muito professor e voltaram depois para terminar (GOMES, 2005, p.47).

Anna contou que antes de se formar pediu para trabalhar em um contexto diferente e recebeu uma proposta de emprego. Para que pudesse ir, teve que receber a autorização de seu pai e de sua mãe que, mesmo não gostando, aceitaram. Assim, Anna trabalhou como professora em Nilópolis/RJ pelo período de um ano conforme seu próprio relato: “Meu pai logo não gostou muito disto. Ele achava que isto era mais trabalho para homens do que para mulheres. Fiz isto um ano e depois meu pai disse: - Agora você volta para casa.” (GOMES, 2005, p. 53). Ao ser perguntada, Anna conta que o pai trabalhava de pastor e professor na sua localidade. Depois de voltar para casa, ela ainda trabalhou dois anos com

o pai, sendo então, chamada para trabalhar em São Paulo para onde foi. Sobre a continuidade de seus fazeres naquela cidade nada mais sabemos, ainda assim, tivemos a impressão de que Anna trabalhou naquele contexto por muito tempo, pois referia-se a ele como sendo seu lugar. A entrevista não contempla elementos pessoais de sua vida, portanto, não sabemos se casou, por exemplo.

Interessante observar que as entrevistas testemunham com naturalidade a presença das mulheres como alunas e também na função de professoras. Esse fato gera ainda mais questionamentos sobre a demora na liberação oficial do estudo das moças no Seminário. Segundo Dagmar Meyer (2000), o silêncio quanto esse ponto é algo muito significativo levantando a suspeita de que a dificuldade estava nas lideranças responsáveis por fazer os encaminhamentos oficiais e não nas pessoas que dependiam de suas decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Michele Perrot (2007, p. 17) afirma: “Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma sociedade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo”. É preciso acabar com o silenciamento, sendo vento forte para sacudir as estruturas e mostrar o que está oculto pelo “entulho do patriarcado” (DEIFELT, 2003).

No presente artigo buscamos contribuir com a tarefa de visibilizar mais mulheres na história da educação brasileira através da realidade do grupo de pessoas teuto-brasileiras-evangélicas no Rio Grande do Sul. Iniciamos apresentando a metodologia proposta pela Teologia Feminista, seguindo para a compreensão que Igrejas Evangélicas Luteranas têm sobre a importância da educação de meninas e meninos, por meio do resgate de Martim Lutero e as consequências práticas dessa compreensão no processo de formação das colônias teuto-brasileiras-evangélicas, assim como a sua identidade no novo contexto. Identidade essa que precisava ser traduzida nos diferentes espaços, nos quais as pessoas imigrantes se encontraram, ora teuta, ora brasileira. Apresentamos a importância que as escolas étnicas comunitárias tiveram para as comunidades luteranas e o seu desenvolvimento, culminando com a criação do Seminário para Formação de Professores, em 1909. Evidenciamos haver poucos relatos quanto à presença das mulheres na formação e na atuação como professoras após a sua formação.

Para nossa análise nos utilizamos da hermenêutica feminista da suspeita como metodologia. Para além da percepção da lacuna de suas narrativas, a Teologia Feminista busca por sua origem. Observando a au-

sência de relatos sobre a atuação de professoras, podemos suspeitar que a lacuna sobre a atividade de mulheres docentes pode ser pelo fato de homens terem feito os relatos históricos. Ao revisar a história das escolas étnicas vinculadas à Igreja Luterana, em seu contexto, a análise feminista suspeita que as mulheres estavam presentes de forma ativa e atuante, porém sua memória teria sido encoberta pela força do patriarcado.

Meyer (2000), por exemplo, analisa o fato de mulheres serem aceitas como alunas do Seminário suspeitando de que essa seria uma manobra de poder, pois elas, como filhas de pastores e professores, isto é, da burguesia intelectual, trariam uma característica mais urbanizada para o Seminário. Elas seriam mais cultas dos que os demais alunos vindos da roça, além disso, uma instrução formal lhes transformaria em líderes mais qualificadas ao lado de seus futuros esposos (MEYER, 2000). Para além disso, descobrimos mulheres trabalhando como professoras nas escolas. Algumas casadas com professores e pastores, outras construíram suas histórias da melhor maneira possível na sociedade em que viveram.

Gebara (2017, p. 178) aponta para a importância de mulheres falarem em seu próprio nome. Ela escreve: “Falar no próprio nome e ser capaz de também ouvir a fala alheia como interpelação é um ato ético e político do qual necessitamos com urgência em vista da própria convivência social”. Poder falar em seu próprio nome é ato de poder próprio e empoderamento daquelas que viveram em tempos passados. Suas vozes podem ser ouvidas através de outras que hoje atuam como meio para contar suas histórias. Enquanto houver histórias de mulheres as contaremos, juntas, seja entrando por portas ou janelas, como nos dizem os versos:

Elas estão chegando
pelas portas e janelas,
Avenidas e vielas.
Elas estão chegando.
Chegando para sarar as juntas,
chegando pra juntar as forças,
chegando para construir,
chegando para prosseguir.

(OLIVEIRA, Valdomiro de; GIANELLI, Marcos;
ESVAEL, Francisco, 1984)

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Friedhold. **A roda**: memórias de um professor. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

BECKER, Tiago. **Rede Sinodal de Educação**. Princípios norteadores das escolas Evangélicas-luteranas. Tese de doutorado. São Leopoldo, RS, 2018.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

DEIFELT, Wanda. **Temas e metodologias da teologia feminista**. São Paulo: Loyola, Belo Horizonte: Soter, 2003.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Derti Jost. **Seminário de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2005. 149 f.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul**. 1 Parte (1909-1939). São Leopoldo: Editora Sinodal, s.d.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./dez. 2000, p. 159-176.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência**: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006.

OLIVEIRA, Valdomiro de; GIANELLI, Marcos; ESVAEL, Francisco. **Elas estão chegando**. 1984. Disponível em: < <https://www.luteranos.com.br/textos/elas-estao-chegando> > Acesso em: 05 jan. 2022.

PERROT, Michele. **A minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto. 2007.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica, 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: 20 fev. 2021.



DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: direcionamentos em Programas Governamentais do Partido dos Trabalhadores – o governo Lula

Carlos André Sousa Dublante

Introdução

Um projeto de educação não se constrói de forma unilateral. Pelo contrário, ele só se realiza por meio de um debate. Debate este que precisa ser compartilhado entre as esferas administrativas e a sociedade, primando-se pela consolidação de propostas que atendam aos diversos interesses, principalmente quando se trata da melhoria da educação pública. Nesse sentido, a institucionalização de espaços de discussões em torno da problemática educacional apresentada no país sempre foi um campo de disputas entre propostas oriundas dos debates promovidos pelos movimentos sociais e entidades representativas defensoras da educação pública, e as originadas nas bases do governo central, em muitos momentos pactuados com os detentores do capital, tendo em vista a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico do país.

É nesse cenário de disputas que a democratização da educação se apresenta como bandeira de luta dos movimentos sociais e da sociedade organizada, contrariando em muitos momentos as propostas governamentais. Enquanto um exercício da democracia tais embates contribuem para o que se realiza no desenvolvimento das políticas educacionais e, consequentemente, na escola.

No presente artigo a proposta é debater especificamente as ações desenvolvidas durante os dois mandatos do Governo Lula (2003-2011), tomando como parâmetro as ações propostas nos planos de governo: Um Brasil para Todos (2002) e Lula de novo, com a força do povo (2007) e, ainda, do Programa “Uma escola do tamanho do Brasil”, lançado em seu primeiro mandato. De modo geral, durante os dois mandatos a perspec-

tiva construída pela sociedade estava em torno da democratização das oportunidades educacionais, com a ampliação do número de vagas e a melhoras da qualidade social da educação, mas, observamos a continuidade de ações do governo anterior (FHC) e a construção de programas para democratizar a participação da sociedade da implementação e execução das políticas educacionais.

Nos trilhos da democratização da educação: continuidade e ruptura – o primeiro mandato de Lula

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a participação social nas discussões das “coisas do Estado” não ocorreu a partir do princípio democrático de que o povo tem o direito de se manifestar e propor as soluções de acordo com os seus interesses, e mesmo que a descentralização tivesse se colocado como um dos elementos de desenvolvimento das políticas públicas observamos a centralização das deliberações nas instituições controladas pela presidência, a exemplo do Ministério da Educação (MEC).

Ao final do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), muito precisava ser realizado, tendo em vista que o crescimento econômico alcançado durante o primeiro entrou em declínio, aumentando o desemprego e a dívida pública. A questão era manter os rumos do país, consolidando o mesmo projeto, com a eleição de um representante do governo central, o candidato escolhido para essa tarefa pelo PSDB foi o então Ministro da Saúde José Serra, ou construir um novo direcionamento, a partir de outra candidatura.

Nesse sentido, o Partido dos Trabalhadores (PT) lançou o nome de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) para candidato à presidência de república. Com uma trajetória pessoal fortemente ligada aos movimentos sindicais, uma consistente atuação no processo de redemocratização e fazendo críticas à política governamental do até então Presidente Fernando Henrique Cardoso, seu nome foi recebido com a expectativa de que faria as mudanças esperadas, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida da população, por meio de políticas públicas favoráveis àqueles com menor poder econômico. Dessa forma, foi eleito no segundo turno com 61,27% dos votos válidos, contra 38,72% do seu principal adversário⁶⁴, José Serra (PSDB).

A consolidação do nome de Lula, em meio a especulação de instabilidade econômica com uma nova política, só se tornou possível com a divulgação em 22 de junho de 2002 da “Carta ao Povo Brasileiro”, na qual entre outros elementos, o então candidato se comprometeu com a manutenção do controle dos gastos públicos e da inflação para viabilizar o crescimento do Brasil no cenário internacional, portanto, sua promessa direcionava-se para a manutenção dos principais eixos da política econômica do governo que estava findando, ressaltando-se a focalização em políticas sociais que contribuíssem com a elevação da renda dos

que viviam em condições de pobreza e/ou extrema pobreza. Para a maioria da população brasileira o governo Lula seria um governo de mudanças, contudo,

Um governo de mudanças, [...], requer a mais ampla e diversificada mobilização dos indivíduos e grupos sociais, de modo a criar uma correlação de forças favorável às reformas pretendidas, que não podem depender somente da vontade política dos governantes, por mais autêntica e vigorosa que esta seja. Além da imprescindível governabilidade política, na esfera parlamentar, um governo transformador supõe também aquilo que poderíamos chamar de governabilidade social, ou seja, o respaldo ativo, militante, nos embates com o *status quo*, das maiorias sociais interessadas na abolição de privilégios e na universalização de direitos (DULCI, 2010, p. 135).

Podemos inferir, dessa forma, que as mudanças dependem particularmente das demandas da sociedade e das condições dadas pelo governo central para que as mesmas sejam atendidas. No caso específico do Brasil, ao se pensar na democratização das oportunidades e, conseqüentemente, na universalização dos direitos sociais tenta-se romper com uma histórica concentração de privilégios das camadas sociais que possuem as melhores condições de renda e, portanto, acesso aos melhores serviços. Isso pode ser comprovado na medida em que, no contexto brasileiro, chegamos ao ano de 2002, período da primeira eleição de Lula, com uma severa concentração de renda, tendo em vista que os 10% mais ricos apropriavam-se de 75% de tudo que era produzido na economia nacional, enquanto 90% da população dividia os demais 25% da riqueza (CAMPOS; BARBOSA; POCHMANN; AMORIM; SILVA, 2004).

Com essa situação presente, era fundamental enfrentar esse quadro, desconstruindo a lógica de que as questões financeiras tinham que ser priorizadas, em detrimento das questões sociais. Assim, com a promessa de superar a estrutura de reformas em que a base econômica sustentava o desenvolvimento do país, influenciando as políticas sociais, apresentou-se para a sociedade um Programa de Governo (2002), intitulado “Um Brasil para Todos”. Nele encontramos os principais direcionamentos da política a ser implementada com a eleição de Lula, ao todo foram quatro eixos de sustentação, a saber:

1º) *Crescimento, Emprego e Inclusão Social* – considerado o principal eixo da proposta destacava que a mudança só era possível a partir da articulação entre a sociedade e o Estado, com a defesa dos direitos humanos, do controle social no desenvolvimento das políticas públicas das áreas de saúde, educação, previdência social, habitação e dos outros serviços cuja responsabilidade fosse do poder público. Nesse eixo se priorizava, também, a questão da educação e da cultura na colaboração do fortalecimento e coesão do país. No que diz respeito à educação, declarava que a ampliação de tal investimento era fundamental para garantir o acesso do educando à escola e para promoção da formação de uma

juventude capaz de contribuir com o desenvolvimento de um país competitivo no contexto internacional. Nesse eixo estavam incluídas, ainda, as reformas tributária, previdenciária, agrícola, trabalhista e política, a serem realizadas com a participação da sociedade para negociar as possíveis divergências;

2º) *Desenvolvimento, Distribuição de Renda e Estabilidade* – o principal destaque se relacionava ao aspecto social, considerado como eixo do desenvolvimento. Desse modo, afirmava que o progresso da nação só aconteceria com justiça social, destacando-se: a ampliação do nível de emprego, assegurando a redução do desemprego e o combate à precariedade do trabalho; a universalização da moradia, dos serviços urbanos essenciais (saúde e transporte) e dos direitos básicos (saúde, educação, previdência e proteção do emprego); e, ainda, o combate à fome e à pobreza absoluta, com assistência social aos excluídos. Esse se constituiu em um dos eixos que davam sustentação na redefinição do bolsa-escola que se transformou em bolsa-família;

3º) *Inclusão Social* – no referido eixo do programa destacava-se a grave situação social do país, afirmando que as políticas liberais adotadas pelo governo de FHC deixaram um saldo de 53 milhões de pobres, dos quais 23 milhões eram indigentes, 11,5 milhões de pessoas desempregadas, crianças desamparadas e moradores de rua, analfabetos declarados e funcionais, uma escolarização média de 4 anos, trabalho infantil e aumento da violência urbana e rural. Nesse sentido, afirmava que para a verdadeira inclusão social tornava-se imprescindível a adoção de uma política que garantisse a melhor distribuição de renda entre os brasileiros que viviam em situação de pobreza, na dinâmica de desenvolvimento essa seria atrelada ao ganho familiar e a matrícula e frequência da criança na escola, mesma prática adotada no governo de FHC. Contudo, a diferença estava na incorporação dos diversos programas existentes (Bolsa Alimentação, Bolsa Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programa Vale Gás, entre outros) em um só, denominado Bolsa-Família, adotando-se como pré-requisito para cadastramento das famílias a condição de baixa renda familiar.

Esse eixo deu ênfase à questão da educação, considerada como instrumento para promoção da cidadania e inserção do país na competição mundial precisava ser pensada em todos os níveis (da educação básica ao ensino superior) de forma integrada entre os entes federados (União, estados e municípios) com a participação democrática da sociedade, garantindo-se o acesso, a permanência e o sucesso de cada aluno matriculado. Nesse eixo estão incorporadas, também, as políticas de saúde e assistência social; e,

4º) *Infraestrutura e Desenvolvimento Sustentável* – para o progresso econômico do Brasil a questão da infraestrutura se colocava como elemento de fundamental importância e com urgência de investimentos que elevassem o padrão de funcionamento dos polos industriais, bem como dos estados e municípios, destacando-se a necessidade de investimentos naqueles que possuíam as piores condições econômicas. Nessa direção, o Programa de Governo apontava para elaboração de políticas a médio e longo prazos, para construção de moradias, melhoria da mobilidade urbana, ampliação do setor energético, da produção do petróleo, da malha viária, da preservação dos recursos naturais (meio ambiente), do uso das tecnologias da comunicação e informação (favorecendo a formação dos profissionais da educação e a gestão do sistema de ensino). De acordo com o Programa de Governo, os investimentos para melhoria da infraestrutura e o desenvolvimento sustentável seriam provenientes dos fundos disponíveis (FGTS e FAT), de bancos oficiais (BNDES e Caixa Econômica Federal) e da parceria com a iniciativa privada.

Com essa breve síntese do primeiro Programa de Governo do Presidente Lula (2002), trazemos à tona a perspectiva de melhoria das condições econômicas do país e da sociedade, construída a partir dos principais problemas existentes na realidade brasileira, articulando-se eixos considerados fundamentais para o desenvolvimento. Foram essas propostas que fizeram a “esperança vencer o medo”, criando uma grande mobilização social em torno de um projeto de Brasil democrático, com justiça social e melhor distribuição de renda para todos. Nesse contexto, a educação mais uma vez foi percebida como um dos instrumentos de melhoria das condições econômicas do país e do cidadão, assim, deu-se especial atenção aos aspectos educacionais, destacando-a de forma direta em dois eixos (1º e 3º) que norteiam a proposta, mas, percebe-se que mesmo no segundo eixo, também, se fez referência à educação.

Portanto, no campo educacional constatamos a existência de muitas promessas, implicando na divulgação de um programa específico para essa área, chamado “*Uma Escola do Tamanho do Brasil*”. No referido programa, o candidato apresentou de forma detalhada os direcionamentos que seriam dados à educação em seu governo, reconhecendo-a como prioritária no contexto das políticas públicas, assim como fizera o governo que estava findando em sua plataforma de campanha.

De acordo com o que está expresso no Programa para educação, as propostas apresentadas foram “[...], fruto da trajetória de lutas dos movimentos dos estudantes e trabalhadores da educação, das experiências vivenciadas [...] nas administrações municipais e estaduais do partido dos trabalhadores e da atuação das [...] bancadas parlamentares do mesmo partido” (Partido dos Trabalhadores – Programa Uma Escola do Tama-

nho do Brasil, 2002, p. 1, Grifos Nossos), portanto, constituiu-se em um projeto que possuía a marca histórica do combate ao processo de tomada de decisões de forma centralizada, direcionando para a democratização das oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino. Para isso definiu como diretrizes: a democratização do acesso e a garantia da permanência; a qualidade social da educação; e, a implantação do regime de colaboração e democratização da gestão.

Mesmo não sendo a nossa intenção detalhar as propostas contidas no programa, torna-se importante ressaltar que em todos os níveis de ensino, bem como em suas modalidades, a preocupação central foi com a ampliação do acesso, assegurando-se a oferta de vagas em quantidade suficiente para atender a demanda educacional existente no país, principalmente daqueles que historicamente ficaram à margem da escola, condição que se efetivará apenas com a participação da comunidade. Dessa forma, a institucionalização de espaços em que as políticas educacionais fossem consideradas em suas múltiplas determinações, a partir do olhar crítico dos cidadãos, tornava-se importante para consolidar uma proposta de democratização da escola a partir da colaboração permanente entre os entes federados, consolidando-se o regime de colaboração em torno de uma política educacional que propiciasse a escolarização de todos, combatendo as desigualdades entre as regiões e em uma mesma região. Nessa direção, destacamos as propostas pensadas para consolidar o regime de colaboração e a gestão democrática:

1. Instituir o Sistema Nacional de Educação com a finalidade de articular as ações educacionais da União, dos estados e municípios;
2. Implantar um novo Conselho Nacional de Educação, normativo e deliberativo, com representação social das três esferas de administração e das instituições representativas de educadores e estudantes;
3. Criar o Fórum Nacional de Educação, encarregado de organizar e promover as Conferências Nacionais Quinquenais para construir e propor, avaliar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação e de seus similares em cada esfera administrativa;
4. Fortalecer os fóruns, conselhos e instâncias da educação buscando sempre que possível ações integradas que evitem a fragmentação e dispersão de recursos e esforços;
5. Garantir a autonomia político-pedagógica e de gestão financeira às instituições educacionais públicas assegurando-lhes condições materiais e financeiras adequadas;
6. Redefinir as competências no regime de colaboração a ser implantado entre os entes federados buscando reverter o atual processo de municipalização predatória da educação;

7. Estimular a instalação de processos constituintes escolares para definição de planos nacional, estaduais e municipais de educação bem como do orçamento participativo nas esferas de governo e unidades escolares;
8. Estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais diretamente voltados para manutenção de prédios, instalações e equipamentos, a partir da definição de um custo-qualidade por aluno, por tipo de escola, por turnos de funcionamento, por localização e modalidade de oferta e tempo de uso;
9. Instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério);
10. Regulamentar, em lei complementar federal, o parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal – “normas para cooperação entre União, Estados e Municípios” (PARTIDO DOS TRABALHADORES – Programa Uma Escola do Tamanho do Brasil, 2002, p. 12-13).

Portanto, o que estava posto no programa sinalizou para uma proposta diferenciada de fazer a educação nacional. Contudo, entre proposição e materialidade existe muita diferença, tendo em vista a correlação de forças para concretizá-la. Assim, no desenvolvimento das políticas voltadas para educação básica, temos, durante o primeiro mandato de Lula, uma ausência de regularidade nas políticas educacionais, sem esboçar contraposição às reformas iniciadas no governo que o antecedeu. Na verdade, apresentam-se muitas ações com características dispersas, desenvolvidas por meio de programas considerados especiais, dirigidos a públicos focalizados, destinados àqueles em situação de vulnerabilidade social. Em si, as políticas sociais priorizaram o alívio da situação de pobreza, assegurando via educação, condições mínimas de sobrevivência. Tal focalização, mais uma vez foi justificada pela ideia de que devido aos poucos recursos nem todos seriam atendidos em igual proporção, por isso a escolha dos mais pobres (OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA & DUARTE, 2005). Isso se deu na medida em que:

O primeiro mandato do Presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re reformatar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Torna-se importante lembrar, mais uma vez, que tanto no programa de governo quanto no programa voltado para educação, essa tenha sido considerada como um dos principais focos para diminuição das de-

sigualdades sociais, tendo em vista que a ampliação dos anos de escolarização da população e a formação qualificada para o trabalho contribuiriam para a melhoria das condições econômicas dos menos favorecidos. Entretanto, durante os primeiros quatro anos ela não recebeu a devida atenção, mantendo-se no patamar do governo anterior, principalmente no que se referia ao seu financiamento. Assim, promover uma nova reforma na educação não foi possível nesse primeiro momento do governo, contudo esse se mostrou muito eficiente ao concretizar as reformas acordadas pelo governo anterior com o FMI em outras áreas, pois:

[...]. Houve tempo para aprovar duas reformas estruturais (que FHC não havia conseguido): a Reforma da Previdência e a Reforma Tributária; aprovar, ainda, a Lei de Falência e o projeto das Parcerias Público Privado (PPP). Conseguir realizar anualmente o leilão de áreas de exploração de petróleo e o pagamento da dívida externa com muito maior eficiência do que FHC, em detrimento das políticas sociais e dos investimentos para o desenvolvimento do país e sem jamais ter cogitado de fazer uma auditoria daquela dívida. Além disso, aumentou, ainda mais: a dívida interna, que chegou à casa de R\$ 1 trilhão, devido aos juros altos; os lucros dos banqueiros, dos fundos de pensão e dos rentistas e os lucros das empresas privatizadas (telefonia, eletricidade). Ainda, fez opção pelo agronegócio e abandonou a reforma agrária, contribuiu para que o PT, como partido de esquerda, se transformasse num partido neoliberal ou no „partido do Lula– e defendeu a tese de que, não há alternativa– à política econômica neoliberal. (FREITAS, 2007, p. 67).

Tivemos um redirecionamento das políticas educacionais no governo Lula, em um primeiro momento, com sua vinculação ao Programa Bolsa Família e, posteriormente, no último ano de seu primeiro mandato, com a ampliação do financiamento da educação, anteriormente restrita ao ensino fundamental, para toda a educação básica. No que se refere ao Bolsa Família, constituiu-se em uma reorganização do Programa Bolsa Escola criado e implantado durante o governo de FHC para assegurar melhores condições às famílias carentes, tendo como pré-requisito a matrícula e a permanência das crianças de 7 a 14 anos na escola. Tal programa recebeu nova configuração por meio da Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, transformando-se na Lei 10.836 em 09 de janeiro de 2004, incorporando o Programa Fome Zero e outros programas sociais criados na época do governo FHC, tendo como principal objetivo a transferência de recursos para a população carente.

Esse programa contribuiu para a ampliação da matrícula escolar e para a permanência do aluno na escola, diminuindo consideravelmente a evasão e o abandono, ocasionados pelo trabalho infante-juvenil. As políticas focalizadas para a população pobre foram as principais ações do

governo Lula, desde os seus primeiros anos de governo, tendo em vista que:

Desde o início, Lula havia se comprometido a ajudar os pobres, de onde ele viera. Um acordo com os ricos e poderosos seria necessário, mas a miséria tinha que ser tratada de modo sério do que no passado. Sua primeira tentativa, o programa Fome Zero, para garantir o sustento mínimo de cada brasileiro, foi um fiasco dada a sua má administração. Em seu segundo ano, no entanto, consolidando vários programas preexistentes e expandindo a sua cobertura, Lula lançou o programa que está [...] indelevelmente associado a ele, o Bolsa Família, um depósito mensal em dinheiro para as mães nos estratos de menor renda, desde que comprovado o compromisso de que elas estão enviando os filhos para a escola e acompanhando a saúde deles (ANDERSON, 2011, p. 28).

Acerca do financiamento da educação, o Governo Lula, em seu primeiro mandato, assumiu como um dos seus principais compromissos fazer uma revisão nos vetos de FHC ao Plano Nacional de Educação, principalmente, o relacionado à elevação do PIB em 7% para investimento na manutenção e desenvolvimento do ensino. Entretanto, tal proposta não fez parte das pautas de discussões do MEC. A mudança mais significativa esteve na compreensão de que o foco da educação não seria apenas o ensino fundamental, mas a educação básica. Com isso, o presidente por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, propôs nova redação ao parágrafo 5º do artigo 212 da Constituição Federal de 1988 e ao artigo 60º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e transformada em Lei nº 11.494 em 20 de dezembro de 2007, ampliou o financiamento da educação, comtemplando a partir de então a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e as modalidades de ensino, ou seja, toda a educação básica.

As reduzidas ações em relação ao financiamento da educação são percebidas por Davies (2004) ao fazer uma análise do primeiro mandato de Lula, quando afirma que:

[...], o breve exame que fazemos de algumas medidas tomadas pelo Governo Lula, principalmente as relacionadas ao financiamento da educação, mostra a fragilidade da propaganda oficial ao atribuir tudo à “herança maldita” [...] **deixada pelo governo anterior**. [...], cabe ressaltar que as políticas do Governo Lula têm priorizado até agora a geração de superávit fiscal para pagar os juros da dívida externa e interna e, assim, atender aos capitalistas financeiros externos e internos, em nada diferindo do Governo FHC. Em vista dessa prioridade, não surpreende a obsessão de congelamento ou redução dos gastos sociais (porém não os financeiros!) por parte do Governo Lula e, portanto, a busca ou a intensificação de parcerias com o setor priva-

do em todas as áreas, inclusive na educacional, [...] (DAVIES, 2004, p. 246, **Grifos Nossos**).

Mesmo tendo lançado um programa específico para educação, compreendemos que os problemas encontrados não possibilitaram avançar muito nesta área, prova disso foi a própria proposta de financiamento restrita a educação básica, mas sem elevar significativamente o montante de recursos investidos ou propor novas ações para melhorar a sua qualidade. Corroborando com essa compreensão, Oliveira e Duarte (2005), analisando a política educacional do primeiro mandato de Lula, destacam que a sua plataforma eleitoral incluiu um documento para a área educacional chamado “Uma escola do tamanho do Brasil”, orientando para um cenário diferente do existente no governo de FHC, construído a partir dos anseios históricos dos movimentos organizados em prol de uma educação pública gratuita e de qualidade social para todos. Mas, que na realidade, a educação não se constituiu na principal preocupação do governo, principalmente se comparado ao que estava preceituado na Constituição Federal de 1988, assegurando-a como direito de todos e tendo como princípio a gestão democrática do ensino público.

Nesse primeiro mandato, quando pensamos a questão da gestão da educação, percebemos que as ações foram de manutenção do que havia sido elaborado no governo de FHC, com poucas modificações. A grande novidade foi a implantação de programas com o objetivo de promover a democratização dos espaços locais, nesse sentido destacamos:

1) O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME) – Teve sua primeira formulação ainda no governo de FHC, em 1997, chamando-se PRASEM, estava voltado para o apoio aos Secretários Municipais de Educação com a realização de reuniões periódicas cujo objetivo central era prestar informações acerca dos programas existentes no Ministério da Educação e sobre as normas regulamentares da educação brasileira advindas após a Constituição Federal de 1988, entre as quais a LDB 9.394/96 e os Decretos e/ou Pareceres do próprio governo ou do Conselho Nacional de Educação. Na gestão de Lula, tal programa recebeu um novo direcionamento, passando a se chamar Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, a partir de 2003, deixando de ser restrito apenas aos municípios com os piores indicadores educacionais se expande a todos os municípios brasileiros. Sendo considerado a partir de então como:

[...] um espaço contínuo de formação, troca de experiências e apoio técnico que promovam a qualidade da educação básica nos sistemas públicos de ensino. Assim, a pretensão é de que seja um espaço permanente de apoio ao dirigente municipal no sentido do desenvolvimento da educação básica, para que haja o fortalecimento desses ato-

res na sua atuação frente à gestão pública da educação (AZEVEDO, 2009, p. 12).

Ao ser compreendido enquanto espaço de articulação entre os secretários municipais de educação, seja em seus encontros presenciais ou a distância, com a utilização da internet, possibilitou a troca de experiências entre os dirigentes municipais de educação para a melhoria dos problemas educacionais existentes nas várias localidades do país. Contudo, devemos considerar que por mais que as experiências fossem exitosas, a utilização delas em outros municípios dependeria das condições financeiras existentes, e em muitos deles a realidade orçamentária não possibilitava a inclusão da maioria do que era proposto.

II) O *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação* (Pró-Conselho) – ação iniciada em outubro de 2003, primeiro mandato de Lula, com o propósito de criar e/ou fortalecer os Conselhos Municipais de Educação nas diversas regiões do país. Tendo em vista a importância desse órgão de democratização da gestão da educação nos municípios, sua principal função foi ampliar a capacidade de atuação dos conselheiros municipais de educação, conscientizando-os de seu papel na melhoria da qualidade da escola pública e de sua articulação com a comunidade local no processo de avaliação, elaboração e fiscalização do desenvolvimento das políticas educacionais oriundas do governo federal e estadual e das originadas no próprio município, principalmente as relacionadas a garantia do acesso e permanência do aluno na escola.

Nesse sentido, o programa se articulou a partir de três grandes eixos: formação dos conselheiros municipais de educação, no caso dos municípios em que já existiam conselhos; criação, reorganização e fortalecimento dos conselhos municipais de educação, esse eixo se tornou importante tendo em vista a institucionalização de conselhos municipais, no caso de sua inexistência, e no processo de revitalização dos mesmos focando o seu pleno funcionamento no atendimento das demandas locais; e, autonomia dos sistemas de ensino no âmbito dos municípios, desvinculando suas demandas dos conselhos estaduais, favorecendo a agilidade no desenvolvimento do sistema municipal de educação. De acordo com o relatório do programa, este possui como objetivos:

- Capacitar conselheiros municipais de educação para o exercício de suas diferentes funções, levando em conta a sua inserção institucional e a sua representação;
- Ampliar a capacidade de compreender e interpretar a legislação educacional;
- Ampliar a capacidade de atuação dos conselheiros;

- Assegurar a participação da sociedade na gestão educacional, através da criação de Conselhos Municipais de Educação e do seu fortalecimento como órgão de sistema de ensino;
- Contribuir para o fortalecimento dos sistemas municipais de ensino, motivando por meio de estratégias diversas a criação de conselhos municipais de educação representativos;
- Identificar e debater as tendências de organização, estrutura e funcionamento dos CME, seu papel e suas funções;
- Consolidar relações que propiciem a intervenção organizada com atitudes preservadoras de autonomia e de representatividades;
- Contribuir para a criação de redes estaduais e regionais de competências para a discussão, organização e implementação de propostas de formação continuada de conselheiros de educação;

Consolidar uma estrutura educacional que garanta a inclusão e permita, com eficiência, a participação coletiva, a avaliação das ações pedagógicas e administrativas do poder municipal (BRASIL, 2005, p. 15). Com esses objetivos, a formação dos conselheiros municipais de educação insere-se em um contexto no qual a atuação dos mesmos está relacionada ao processo de democratização da educação, oportunizando a participação não apenas de representantes do executivo municipal, mas da sociedade como um todo, na produção das políticas públicas, em especial às voltadas ao desenvolvimento educacional dos municípios. Por isso, a importância das “[...] ações de capacitação de gestores e técnicos das secretarias, de representantes da sociedade civil e de conselheiros municipais, com vistas a fortalecer os CMEs já existentes e estimular a sua criação onde ainda não foi implantado” (AZEVEDO, 2009, p. 228).

III) O *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE)* – Esse programa foi criado em 17 de setembro de 2004, tendo como responsável por sua oferta a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A institucionalização do mesmo ocorreu por meio da Portaria Ministerial nº 2.896/2004. Ao considerar a escola como um espaço do exercício da democracia, tal programa direciona-se para a melhoria do processo participativo que acontece no interior das escolas públicas, tendo como foco os Conselhos Escolares, haja vista serem espaços de representação dos diversos segmentos existentes nas escolas públicas, contribuindo para sua democratização e para a superação das práticas centralizadoras, tão comuns na rede oficial de ensino. Esse direcionamento pode ser percebido nos objetivos que norteiam o desenvolvimento do programa, sendo:

- I – Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II – Apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;
- III – Instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares;
- IV – Promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;
- V – Estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI – Apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VII – Promover a cultura do monitoramento e a avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2004, p. 7).

Um olhar atento sobre o que está posto nesses objetivos nos faz perceber a importância desse Conselho no espaço da escola, considerando principalmente a participação da sociedade, uma vez que a implantação e/ou fortalecimento desses órgãos se sobrepõem à vontade dos gestores das escolas, acostumados a decidirem por si mesmos os caminhos a serem seguidos no desenvolvimento das atividades educacionais, sejam elas: pedagógicas, administrativas ou financeiras. Portanto, o programa “[...] visa estimular a criação e a consolidação dos Conselhos Escolares já existentes em muitas escolas do país, como um apoio e impulso na democratização da educação e da gestão da escola” (BRASIL, 2004, p. 29).

Tendo em vista a sua abrangência para todo o território nacional, as estratégias pensadas para a execução do programa e para a participação de um número mais significativo de conselheiros foram: a oferta de cursos à distância para a capacitação de conselheiros escolares, técnicos e dirigentes das secretarias municipais e estaduais de educação; a assinatura de protocolos de cooperação entre as secretarias municipais e estaduais de educação e o Ministro da Educação para a realização de cursos de capacitação de conselheiros escolares utilizando o material instrucional produzido por este programa; e, a realização de videoconferências, tendo por objetivo mobilizar e sensibilizar os conselheiros escolares para a importância de sua atuação na garantia da gestão democrática da escola. Além dessas, a promoção de encontros estaduais, municipais e nacionais para realização de palestras com especialistas na temática, relatos e trocas de experiências (BRASIL, 2004). Em linhas gerais, o programa se constitui como mecanismo para efetiva participação da comunidade escolar na gestão da escola, destacando, a melhoria da qualidade social da educação ofertada pela rede pública de ensino.

A realização desses programas insere-se na lógica de participação da sociedade, defendida pelo Governo Lula no momento inicial do seu mandato. No documento conhecido como “*Plano Brasil de Todos Participação e Inclusão – orientação estratégica de governo: crescimento sustentável, emprego e inclusão social*” (2003), essa articulação com setores da sociedade na construção de um Brasil digno para todos é apresentada ao afirmar-se que:

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo com o compromisso de mudar o País e melhorar a vida dos brasileiros. Sua eleição foi o da esperança de que um novo Brasil é possível. Desde o primeiro dia de mandato o novo governo se propôs a enfrentar o desafio de eliminar a fome e a miséria que envergonham a Nação e atingem milhões de irmãs e irmãos. Construir uma sociedade dinâmica e moderna, tirar o País da letargia, gerar empregos e riquezas e estabelecer justiça social são objetivos que só serão alcançados com um crescimento firme e duradouro. Promover um desenvolvimento sustentado com equidade social requer grande união de esforços e a mobilização da sociedade (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa mobilização da sociedade, por meio da participação, aproximou o governo dos movimentos sociais com a organização de conferências e a formação de conselhos, que eram todos tutelados pelo governo central, responsável pela convocação da sociedade para atuar em diversos espaços representativos, incluindo o setor empresarial. Entre os conselhos criados, podemos citar o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, que conforme Leher (2003, p. 11):

[...]. Trata-se de um Conselho livremente escolhido por Lula, formado principalmente por empresários que apoiaram a sua candidatura, muitos deles sonegadores da previdência, por sindicalistas individualmente convidados, por representantes da sociedade civil (Terceiro Setor e ONGs), entre os quais alguns que gravitam em torno de entidades empresariais, e por membros do governo.

A formação do referido Conselho indicava o forte poder do empresariado no Governo Lula. Mas, apesar da manutenção da política econômica adotada no governo anterior, da continuidade das reformas que deixaram de ser implementadas, da aproximação com o setor empresarial, das denúncias de corrupção que apareceram no seu primeiro mandato envolvendo pessoas próximas e ligadas ao centro do poder e das raras ações no setor educacional, Lula se beneficiou dos programas sociais voltados aos mais pobres, a exemplo do Bolsa Família e da política de elevação do salário mínimo, cujo ganho real durante o primeiro mandato, comparado ao governo de FHC, chegou a aproximadamente 36,5% (FGV, 2007), para concorrer a um segundo mandato à frente do poder executivo.

Seguindo em frente: ações do segundo governo Lula

No contexto de articulação eleitoral e de fortalecimento da candidatura de Lula para o segundo mandato se coloca de fundamental importância para esse propósito a continuidade do apoio empresarial e da população beneficiada pelos programas sociais, fato que fez mudar o cenário com o qual o PSDB contava para vencer as eleições que ocorreriam no ano de 2006, assim:

[...] Serra (PSDB), observando as pesquisas de opinião, decidiu que ele não tinha chance contra Lula, deixando que um rival desafortunado de seu partido (**no caso Geraldo Alckmim, que renunciara ao cargo de Governador do Estado de São Paulo, em março de 2006, para concorrer à Presidência**) fosse derrotado na eleição presidencial [...], quando Lula se distanciou dos outros candidatos com os mesmos 61% de quatro anos antes, no segundo turno. Dessa vez, porém, sua composição social era diferente. Insatisfeita com o mensalão, grande parte do eleitorado da classe média que havia apoiado Lula em 2002 o abandonou, enquanto os pobres e os idosos votaram nele em maior número que antes. Sua campanha também adotou um tom diferente. Quatro anos antes, quando seu objetivo tinha sido tranquilizar os eleitores indecisos, seus assessores tinham vendido a imagem de Lula como o defensor do “Paz e amor” para o país. Em 2006, o tom era menos meloso. Deixando de lado os lapsos de conduta do PT, dos quais, naturalmente, ele não tinha ciência, o presidente lançou um contra-ataque agressivo as privatizações do governo anterior, que haviam enriquecido alguns à custa da nação, e que se podia esperar que continuariam caso seu oponente fosse eleito. [...] (ANDERSON, 2011, p. 30, Grifos Nossos).

Somando-se a essa condição, um novo Programa de Governo denominado “*Lula de Novo com a Força do Povo (2007-2010)*” completava o projeto de continuidade das propostas pensadas por Lula para o desenvolvimento do país e melhoria das condições sociais da população. Dessa forma, sua reeleição é confirmada pelo povo brasileiro. Assim como na eleição anterior, o Programa de Governo direcionava-se para as dificuldades existentes no país e reorientava as metas contidas no primeiro programa que não haviam sido alcançadas, nas palavras do próprio Presidente: “o nome do meu segundo mandato será desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade”, constituindo-se, portanto, em três focos principais, sendo que dois deles (desenvolvimento e distribuição de renda) estavam sendo contemplados de forma efetiva desde o primeiro ano do mandato inicial e o outro (educação), muito precisava ser realizado a fim de alcançar uma qualidade para além dos indicadores quantitativos. Nesse sentido,

Caberá ao segundo mandato avançar mais aceleradamente no rumo desse novo ciclo de desenvolvimento. Um desenvolvimento de longa duração,

com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental (PARTIDO DOS TRABALHADORES – Programa de Governo Lula de Novo com a Força do Povo, 2006, p. 5).

O Programa de Governo “*Lula de Novo com a Força do Povo (2007-2010)*” faz uma comparação entre os avanços obtidos durante o primeiro mandato de Lula e o retrocesso vivenciado durante os oito anos do governo de FHC, afirmando que a volta de um candidato do PSDB à Presidência seria retornar ao atraso, com severas reduções nos investimentos realizados nas áreas sociais; retomada do processo de privatização das empresas estatais; retrocesso da democracia, reduzindo a participação do cidadão na definição dos rumos do país; e submissão aos organismos internacionais (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2006). O referido Programa se estrutura em seis grandes eixos e um conjunto de ações em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social, das quais destacamos: a participação democrática e a educação de qualidade.

Ao tratar da participação democrática foram elencadas ações que propiciariam uma maior proximidade da sociedade com o poder público, sendo elas:

- Manter o diálogo responsável e qualificado com todos os segmentos da sociedade, buscando a construção de consensos e atuando de forma democrática no equacionamento dos conflitos;
- Ampliar e aprofundar a experiência dos fóruns públicos de discussão do Plano Plurianual, desenvolvendo iniciativas de estabelecer novos padrões de transparência, debate público e controle da execução do Orçamento da União;
- Dar continuidade à realização sistemática de conferências nacionais setoriais, que contribuam de modo decisivo para o estabelecimento das agendas e prioridades das políticas públicas;
- Fortalecer o funcionamento dos conselhos nacionais de políticas públicas como espaço privilegiado de elaboração e avaliação;
- Institucionalizar os espaços de participação no âmbito da Administração Pública, com o aperfeiçoamento do acompanhamento, avaliação e publicização dos seus resultados;
- Consolidar o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social como canal de diálogo permanente entre o governo e a sociedade brasileira, aprofundando o debate sobre a agenda de desenvolvimento nacional. (PARTIDO DOS TRABALHADORES – Programa de Governo Lula de Novo com a Força do Povo, 2006, p. 24)

As ações propostas partiram do entendimento de que a ampliação dos espaços de participação da sociedade constituía um importante instrumento de consolidação da democracia participativa, superando a mera formalidade da representação institucionalizada nas esferas do Estado, em sua maioria indicada por meio de mecanismos eleitorais. Além disso, fica evidente que o processo de compartilhamento das decisões com a sociedade coloca-se como elemento fundamental para dar credibilidade às propostas emanadas do poder executivo, conferindo legitimidade a cada uma delas a partir da ideia de que elas são amplamente debatidas até chegar àquela que seja consensual, por considerar a vontade da população e as possibilidades do governo em implantar o que é proposto.

A participação democrática sempre foi uma das principais proposições do partido dos trabalhadores e, conseqüentemente, do próprio Lula, pois a aproximação do Estado com a sociedade, na construção e implementação das políticas públicas esteve presente em sua plataforma de governo desde a campanha presidencial que ocorreu em 1989, ao defender que o ato de governar democraticamente perpassa pelo processo de mobilização da sociedade, seja organizada em movimentos sociais ou no conjunto da sociedade civil sendo, portanto, ativos nas tomadas de decisões e não apenas objetos da ação do Estado, reconhecido como garantidor dos direitos do cidadão (DULCI, 2010). Contudo, para se considerar que as ações estatais são democráticas:

[...]. É indispensável aproximar o cidadão do Estado, criando canais e instrumentos para que ele acompanhe, fiscalize e, sobretudo, interfira na elaboração e execução das políticas públicas, opinando sobre as decisões de governo também fora dos períodos eleitorais. Quanto mais ativa a cidadania, maior a força e a legitimidade real da democracia (DULCI, 2010, p. 135).

Nesse sentido, as organizações sociais têm papel primordial e possuem, também, a responsabilidade pela implementação, pelo monitoramento e pela avaliação das políticas públicas, entre as quais destacamos as da área educacional. Enquanto elemento do processo participativo, a representação, acompanhada da garantia de sua efetividade e das condições para que os cidadãos representados possam ter o pleno direito de opinar, deve ser uma prática permanente e um exercício da própria democracia que, em nossa opinião, precisa ser inicialmente exercitada no espaço da escola e, conseqüentemente, em toda a sociedade. Assim,

Os conselhos populares que tratam de temas importantes relacionados às políticas públicas e às demandas sociais demonstram, durante o governo **Lula**, o concreto compromisso de aprofundamento da democracia representativa, cada vez mais participativa. A opção pelos conselhos estabelece um novo patamar de participação social nas políticas públicas, em que a articulação, as consultas e a deliberação são

sempre acompanhadas por avaliação, monitoramento e correção de rumos (POCHMANN & DIAS, 2010, p. 125).

No período correspondente aos anos de 2003 a 2010, as várias conferências realizadas nos municípios brasileiros foram responsáveis pela mobilização direta de mais de cinco milhões de pessoas, representadas nas 73 conferências nacionais organizadas para debaterem os principais temas relacionados às políticas públicas voltadas à geração de emprego e renda, inclusão social, saúde, educação, assistência social, meio ambiente, direitos das mulheres, igualdade racial, reforma agrária, juventude, direitos humanos, ciência e tecnologia, comunicação, diversidade sexual, democratização da cultura, reforma urbana, segurança pública, direito dos idosos, cidades, economia solidária, indígenas, entre outras. Nesse período, também, temos a criação de diversos conselhos nacionais para aproximar a sociedade do Estado, destacando-se: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Conselho de Transparência Pública e Combate a Corrupção, Conselho de Combate à Discriminação, Conselho das Cidades, Conselho de Segurança Pública, Conselho da Juventude, Conselho de Economia Solidária, Conselho do Meio Ambiente, Conselho de Política Cultural, além dos já existentes, como: Conselho de Educação, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho de Saúde (BRASIL, 2010).

Isso propiciou duas condições fundamentais para democracia, a primeira relacionada à ampliação do processo participativo e a outra com os novos encaminhamentos dados a ideia de representação da sociedade, com uma legitimidade construída pelos próprios movimentos sociais ao escolher aqueles que participariam dos conselhos, mostrando o compromisso “[...] deste governo de ampliar suas bases de negociação e sustentação política para além dos atores politicamente instituídos como parlamentares, prefeitos e governadores, construindo, assim, formas mais criativas de governabilidade e desenvolvimento do país, com a participação do cidadão” (FARIA, 2010, p. 202, Grifos Nossos).

No âmbito educacional, a busca da qualidade, durante o segundo mandato de Lula, é retratada nos objetivos que se encontram no programa de governo, destacando-se:

- Ampliar, com estados e municípios, o acesso à educação básica, por meio da universalização do ensino fundamental de 9 anos; do atendimento à educação infantil; da continuidade à reestruturação do ensino médio e do ensino noturno, da ampliação significativa do ensino técnico e tecnológico e da continuidade das mudanças para a educação no campo;
- Expandir progressivamente o atendimento integral à criança e ao jovem, por meio da articulação entre a União, estados e mu-

nicípios e comunidade, integrando políticas, programas e equipamentos, que façam da escola um pólo educacional, cultural, de esporte e lazer;

- Instituir Piso Salarial Profissional, a partir da aprovação do FUNDEB, e redefinir a docência por meio de diretrizes de carreira, que contribuam para ampliação da jornada do professor na mesma escola e para o trabalho integrado e coletivo nos espaços educacionais;
- Estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para a capacitação inicial e continuada. Ampliar, para tanto, a Universidade Aberta do Brasil, fruto da cooperação entre União, estados, municípios e universidades federais;
- Fortalecer o caráter inclusivo e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na educação especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero;
- Dar prosseguimento à alfabetização de jovens e adultos, garantindo a continuidade do processo de escolarização, inclusive profissional;
- Democratizar a Gestão Educacional, incentivando a reorganização e o aperfeiçoamento dos conselhos escolares e dos conselhos de cada um dos sistemas. Instituir o Fórum Nacional de Educação e convocar a I Conferência Nacional de Educação para avaliação das determinações da LDB, das metas do Plano Nacional e para aperfeiçoar o regime de colaboração entre as esferas de governo (PARTIDO DOS TRABALHADORES – Programa de Governo Lula de Novo com a Força do Povo, 2006, p. 16-17).

Para materializar tais objetivos, o governo federal lançou em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Considerado por Saviani (2009, p. viii), como a “[...], mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC [...]”, foi pensado como referência para a melhoria da qualidade da educação brasileira, principalmente, da educação básica e suas modalidades, contribuindo, ainda, para sanar o déficit decorrente do primeiro mandato, no qual as políticas educacionais não atenderam as necessidades decorrentes da sociedade. Há que se destacar que o PDE se sobrepôs ao PNE aprovado no governo anterior, cujas ações dependiam da disponibilidade do Executivo para serem concretizadas, e como isso não ocorreu ele foi deixado de lado, justificando-se que as ações do PDE seriam para cumprir as metas do PNE.

Ao contrário da perspectiva da participação popular, destacamos que o PDE teve sua elaboração restrita ao centro do poder, excluindo-se os entes federados, no caso dos estados e municípios, e as entidades civis ligadas à educação. Essa condição leva-nos a compreender que embora a democratização da gestão fosse uma constante nos documentos e nos

discursos dos representantes do governo, quando se tratou do PDE isso não aconteceu, o que reforça mais uma vez, a centralização das decisões nos gabinetes governamentais, prática comum em outros momentos da história educacional brasileira. Corroborando com essa afirmação, Voss (2012, p. 82, Grifos Nossos) revela que o PDE não nasceu:

[...] de um movimento democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais, de entidades sindicais e de representações dos educadores e demais profissionais da educação. Ao decretar o PDE, o governo Lula rompeu com a proposta defendida historicamente por seu partido (PT), de construção de projetos e planos para educação pela via da democratização das discussões e decisões, indo na contramão de outros movimentos históricos, como os processos políticos de definição da LDBEN (Lei 9.394/96) e do PNE (Lei 10.172/2001), nos quais houve intensa participação social, embora nem sempre contempladas nos documentos finais. Tal situação gerou insatisfação e profundas críticas ao governo Lula e ao PDE.

Contudo, por dar atenção especial à melhoria da qualidade da educação, o PDE se estruturou a partir de quatro eixos considerados fundamentais: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007). Em se tratando da educação básica, teve suas propostas direcionadas para:

1) *Formação de professores e piso salarial nacional* – considerado um dos principais pontos do plano, ressalta a distinção que é feita aos profissionais da educação ao afirmar que tal categoria possui um piso salarial assegurado constitucionalmente que precisa ser colocado em prática nos estados e municípios. No âmbito da formação, destaca o comprometimento da União por meio da parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na oferta de cursos para atender a demanda formativa, principalmente, nas áreas de física, química, biologia e matemática, tendo em vista a carência dessas áreas em muitas localidades. Estabelece, ainda, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID), como forma de incentivar o exercício da função docente, a partir da experiência de estágios remunerados com início na graduação;

2) *Financiamento: salário-educação e FUNDEB* – nesse ponto faz referência ao salto significativo que foi dado em relação à arrecadação do salário-educação que passou de R\$ 3,7 bilhões em 2002 para R\$ 7 bilhões em 2006, possibilitando a ampliação das transferências voluntárias da União para um número maior de municípios, o que contribuiu para investimentos na formação de professores, reforma e construção de escolas, compra de equipamentos e materiais pedagógicos, por meio dos projetos federais, bem como, a extensão da oferta de livros didáticos para os alunos do ensino médio. Mesmo sendo uma política implemen-

tada ao final do primeiro mandato, destaca que o FUNDEB trouxe ganhos significativos à educação brasileira, primeiramente, pelo aumento da complementação da União, cuja receita passou de uma média de R\$ 500 milhões ao ano, com o FUNDEF, para R\$ 5 bilhões anuais e, segundo, pela abrangência para as três etapas da educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e das modalidades de ensino, possibilitando, entre outras coisas, a ampliação da oferta de vagas na educação básica;

3) *Avaliação e responsabilização: o IDEB* – de acordo com o PDE a avaliação é um dos principais instrumentos para mapear a qualidade da educação básica, nesse sentido deve haver uma conexão entre os resultados obtidos, o financiamento e a gestão, indicando que a responsabilidade de todos para a melhoria do que se apresenta só é possível com ampla mobilização da sociedade. Para isso, foi necessária a criação de um índice (IDEB) para avaliar o desempenho dos estados, dos municípios e das escolas em relação aos processos de avaliações executados pelo governo federal por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com introdução do Prova Brasil e o Educacenso. O principal objetivo do IDEB constitui-se na identificação dos estados, municípios e escolas que possuem os piores indicadores educacionais, com o propósito de “dar respostas imediatas” aos casos considerados mais graves, com prioridade para o repasse das transferências voluntárias às redes de ensino e, conseqüentemente, às escolas a partir dos resultados obtidos nas avaliações nacionais. Para o cálculo do IDEB são considerados prioritariamente os dados de promoção, repetência e evasão, disponibilizados no Censo e, os resultados do SAEB (Prova Brasil e ENEM), alcançados pelos estudantes nos anos finais de sua etapa de escolarização na educação básica;

4) *O Plano de Metas: planejamento e gestão educacional* – O desenvolvimento de uma política, quer seja nacional ou local, se realiza a partir da formulação de estratégias que devem ser articuladas aos objetivos propostos durante a sua elaboração, devendo, portanto, ser pensada a partir dos dados que se apresentam na realidade. No caso do PDE, sua realização acontece vinculada ao “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, tornando obrigatória a adesão dos municípios para as ações de assistência técnica e financeira do MEC. Inicialmente essa adesão foi destinada aos municípios com os menores IDEBs, obrigados a elaborar os seus Planos de Ações Articuladas (PARs). O PAR do município correspondia a um diagnóstico das condições educacionais apresentadas em cada realidade, tendo como dimensões para o planejamento das ações: I – Gestão educacional; II – Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III – Recursos pedagógicos; e, IV

– Infraestrutura física. Ele se tornou um dos mais relevantes instrumentos para efetivação do regime de colaboração (BRASIL, 2007; SAVIANI, 2009).

Com isso, a estruturação do PDE foi consolidada com a publicação do Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, tratando sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, cujo objetivo seria uma ampla mobilização social em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Em sua totalidade, o referido Decreto possui 28 diretrizes, entre as quais se destacam:

- Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir (I);
- Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (II);
- Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (IV);
- Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação (V);
- Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (XII);
- Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação de desempenho (XIII);
- Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola (XVI);
- Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola (XVIII);
- Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas (XX);
- Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social (XXI);
- Promover a gestão participativa na rede de ensino (XXII);
- Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso (XXV);
- Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Mi-

nistério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (XXVIII) (BRASIL, 2007).

Conforme já destacamos, as diretrizes do “Compromisso” se baseiam obrigatoriamente na obtenção de resultados satisfatórios pelos entes federados e pelas escolas, expressando a recomposição da agenda empresarial para educação, privilegiando os interesses do grande capital ao vincular o desenvolvimento do país, seja ele econômico ou social, ao desempenho educacional. Contudo, o alcance desses objetivos está pautado, na visão dos mentores do Compromisso, na descentralização das atividades educacionais para as escolas e na responsabilização da sociedade pelo acompanhamento das ações efetivadas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

Nesse sentido, percebemos que nas diretrizes existem princípios, mesmo que aparentes, que direcionam para gestão democrática da educação ao indicarem a ampliação da permanência do educando, a garantia do acesso e da qualidade do ensino, a promoção da participação da comunidade por meio dos conselhos representativos na elaboração do plano de ação do sistema de ensino e das instituições escolares da rede pública. Entretanto, durante a elaboração do PDE, enquanto macro política e síntese do “Compromisso” firmado entre os empresários e o governo, não tivemos a tão propalada participação da sociedade.

Compreendendo a educação como uma política pública que precisa ser construída com a participação de vários setores sociais, tendo em vista que os objetivos e metas traçados em um determinado governo devem garantir a sua continuidade, independente do mandato do governante, como propõe o Plano Nacional de Educação, a retomada da “articulação com os movimentos sociais”, em razão da pressão que fizeram no governo central, resultou na organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), cujo propósito foi discutir a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PL 8.035/2010).

Esse processo aconteceu com uma novidade, do momento preliminar até a Conferência Nacional, ou seja, do ano de 2009 a 2010 as várias Conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distritais de educação realizadas com a presença da sociedade civil para debater a proposta do novo PNE, bem como a nacional, foram assumidas pelo Governo Federal. Assim, os mais variados setores da sociedade, no âmbito municipal, participaram das discussões dos problemas existentes na educação local, levando suas proposições para as conferências estaduais por meio dos representantes eleitos durante as conferências municipais.

Da realização das conferências estaduais, os representantes das entidades e da sociedade civil, eleitos para participarem da Conferência

Nacional, realizada de 28 de março a 01 de abril de 2010, em Brasília, levaram as suas propostas para serem discutidas e formarem o documento final da CONAE. Em momentos anteriores, tais eventos eram organizados pelos movimentos sociais, elaborando documentos que se contrapunham às propostas governamentais.

O documento final da CONAE-2010 destaca que o mesmo:

[...], expressa, o processo democrático de sua construção e a significativa participação de trabalhadores/as, mães/pais, estudantes, dirigentes, demais atores sociais e todas e todos que se preocupam com a educação, seja por meio das entidades da sociedade civil organizada ou pelo compromisso de pessoas, refletindo, discutindo e propondo caminhos para a educação brasileira (BRASIL, 2010, p. 9).

Como resultado de um amplo e participativo debate sobre as metas, princípios e as estratégias para melhorar a educação, tal documento sistematizou cada uma das propostas em seis eixos: I) Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV) Formação e Valorização dos/das Profissionais da educação; V) Financiamento da Educação e Controle Social; e, VI) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010), bastava, agora, ser encaminhado para apreciação no Congresso Nacional.

Porém, em contraposição ao discurso que defendia uma maior participação da sociedade, o executivo ignorou as principais reivindicações apresentadas durante a CONAE, entre as quais: a elevação do percentual do PIB para a educação, proposta com promessa de ser revista desde o primeiro mandato; efetivação do regime de colaboração, por meio da criação do Sistema Nacional Articulado, tendo em vista que nesses e em outros aspectos o Projeto de Lei do novo PNE “ se distancia do que foi acordado entre as muitas entidades que participaram ativamente da CONAE e que subscreveram suas resoluções, revelando-se um projeto tímido e pouco incisivo para apontar soluções, para os problemas existentes na educação brasileira” (OLIVEIRA, 2011, p. 335, Grifos Nossos).

Nesse aspecto o governo Lula não tem diferença em relação ao de FHC, tendo

em vista que mesmo induzindo a participação da sociedade nos debates envolvendo as políticas educacionais, apresentam-se os mesmos procedimentos em relação aos encaminhamentos das propostas, pois àquelas que beneficiariam, de fato, a melhoria da qualidade da educação foram desconsideradas. Mas, existem avanços significativos, quando

percebemos que o PDE propiciou a melhoria de muitos programas existentes e a implantação de outros que contribuíram com a formação dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos da educação básica, a formação dos conselheiros municipais de educação e dos conselheiros escolares, a construção de escolas de educação infantil (creches e pré-escola), ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a transferência de recursos para as escolas, entre outros, como se fosse “[...] um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2009, p. 5).

Além disso, merece ser registrado que a organização de conferências para debaterem os problemas educacionais contribuiu para a democratização da educação, mudando a atitude da sociedade em relação à cobrança aos gestores públicos sobre o funcionamento dos sistemas de ensino, principalmente no que se refere à aplicação dos recursos da educação que, assim como no primeiro mandato, continuou sendo entendida como um dos principais instrumentos de inserção do país no contexto econômico mundial.

Algumas considerações

Apesar das ações propostas em seu primeiro mandato, o governo Lula deu continuidade ao que estava em execução durante o governo de FHC, não propiciando uma ruptura institucional com as propostas em desenvolvimento e sob influências das Agências Internacionais de financiamento, com destaque para o Banco Mundial. Embora com o Programa intitulado “Uma Escola do tamanho do Brasil”, a grande contribuição desse primeiro mandato, foi a aprovação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliando o financiamento para as etapas da educação infantil e do ensino médio.

No segundo mandato, o tema da educação como a principal preocupação do governo é retomada. Isso acontece com a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído por um conjunto de programas voltados a todos os níveis da educação nacional, dos quais ressaltamos os direcionados apenas à educação básica. Lembramos que o referido Plano, não foi um documento oriundo dos movimentos sociais organizados, mas um “Compromisso” firmado entre o empresariado e o governo para construir uma grande rede em prol da educação. Destacamos, ainda, a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), tendo em vista que as etapas que a antecederam, mesmo tuteladas pelo Estado, se constituíram em uma nova dinâmica de participação da sociedade nas discussões das políticas educacionais, elemento primordial para a democratização da educação.

Referências

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. *In: Novos Estudos*, nº 91, Nov./2011, p. 23-52. (Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa).

AZEVEDO, Janete Lins. Programas federais para gestão da educação básica: continuidade e mudanças. *In: RBPAE* – v. 25, n. 2 mai./ago. 2009, p. 211-231.

BRASIL. **Plano Brasil de todos participação e inclusão** - orientação estratégica de governo: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília, maio/2003. Disponível em <[http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/15_\(PlanoBrasildeTodos\).pdf](http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/15_(PlanoBrasildeTodos).pdf)>.

BRASIL. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).

BRASIL. **Relatório – Pró-Conselho**. Brasília: SEB/MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

BRASIL. CONAE 2010 – documento final. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>.

CAMPOS, André; BARBOSA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie (Orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil**: os ricos no Brasil. 2ª ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

DAVIES, Nicolas. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, abril/2004, p. 245-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DULCI, Luiz Soares. Participação e mudança social no governo Lula. *In: SADER Emir; GRACIA Marco Aurélio (Orgs). Brasil: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010. p. 133-152.

FARIA, Cláudia Feres, Estado e organizações da sociedade civil no Brasil contemporâneo: construindo uma sinergia positiva?. *In: Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, jun./2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200012&script=sciarttex>>.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 65-74.

LEHER, Roberto. O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil. In: **OSAL**, ano 4, n. 10, jan./abr./2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual,clacso.org.ar/ar/libros/osal10/regionsur.pdf>>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 279-301. Disponível em <<http://www.ced.ufcs.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **RBPAAE** – v. 25, mai./ago. 2009, p. 197-209.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Edu. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011, p. 323-337. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente**: Um Brasil para Todos. Resoluções de Encontros, Congressos e Programas de Governo. Partidos dos Trabalhadores. Disponível em <<http://www.pt.org.br>>.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Resoluções de Encontros, Congressos e Programas de Governo. Partidos dos Trabalhadores. Disponível em <<http://www.pt.org.br>>. (s.d)

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Lula de novo, com a força do povo**: programa de governo 2007-2010. Disponível em <https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>.

POCHMANN, Marcio; DIAS, Guilherme. A sociedade pela qual se luta. In: SADER Emir; GRACIA Marco Aurélio (Orgs). **Brasil**: entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010. p. 111-132.

SAVIANE, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (coleção Polêmica do nosso tempo, 99).

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão da “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento “Todos pela Educação”. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

VOSS, Dulci Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na Gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seu efeitos: Um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS)**. Pelotas, RS, 2012. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. 163 p.

AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: o caso do REUNI

Welline Dayane Reis Ribeiro

Antonio Paulino de Sousa

Introdução

Sabe-se que ao longo das últimas décadas a universidade pública no Brasil vem se configurando a partir das ações de reestruturação do ensino superior, norteadas pelas orientações das agências internacionais, bem como pelas prioridades da agenda neoliberal, cujos interesses permeiam a criação de políticas educacionais e a implementação de reformas voltadas principalmente para a expansão da educação superior, visando a melhoria dos indicadores sociais no país.

O processo de expansão da universidade pública teve maior desenvolvimento a partir do governo Lula (2003-2010), período em que foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI -2007), por meio do Decreto presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com a finalidade de expandir a oferta de vagas nas instituições públicas de ensino superior, utilizando a estrutura física já existente em cada Ifes, ampliando os recursos humanos e reestruturando o modelo pedagógico dos cursos. O Reuni se configurou como um dos principais programas de expansão do ensino superior e de políticas públicas na área da educação, tendo como objetivo criar condições para que um número mais elevado de estudantes tivesse acesso à universidade pública, com garantia de permanência até a conclusão do curso de graduação.

Com um orçamento de sete bilhões de reais, o programa tinha como meta global apresentada no Decreto nº 6.096, art. 1º, § 1º, “alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano a taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais e da relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais”. No art. 2º são apresentadas as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007)

O cumprimento dessas diretrizes daria as Ifes a possibilidade de ter índices mais elevados quanto ao acesso e permanência de estudantes no ensino superior, tanto em nível quantitativo como qualitativo. A busca por maior integração entre graduação, pós-graduação e educação básica, mais investimento nas políticas de assistência estudantil e diversificação do currículo, tinha como finalidade garantir maior qualidade à formação acadêmica.

Dentre os documentos oficiais que embasaram o Reuni, está o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que traz em sua primeira meta para a educação superior prover, num período de dez anos, oferta de vagas para, pelo menos 30% de estudantes entre 18 e 24 anos. Nesse sentido, o Reuni se configurou como uma estratégia de alcance desta meta, visto que, por meio de suas diretrizes, o Programa previa a ampliação do acesso e permanência dos estudantes à graduação.

Por meio da implementação do Reuni, a proposta do Governo Federal era expandir a universidade pública para os municípios do interior de vários estados brasileiros, isto é, promover a expansão através da interiorização da universidade, na perspectiva de contribuir para desenvolvimento econômico e social nessas cidades. Os dados apontados pelo MEC mostram que em 2003 os municípios atendidos pelas universidades somavam um total de 114, elevando-se para 237 municípios em 2011. Durante o período de expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi de ensino, consequentemente elevando a oferta de vagas e novos cursos de graduação (REUNI, online)

No contexto do Maranhão, mais especificamente na Ufma, a adesão ao Reuni aconteceu logo no primeiro ano de implementação do progra-

ma, por meio da elaboração de um Plano de Reestruturação aprovado pela Resolução CONSUN nº 104/07, mediante Sessão Extraordinária do Conselho Universitário (CONSUN) no dia 30 de novembro de 2007, da qual participaram docentes e outros profissionais da Ufma na construção e definição das metas a serem cumpridas pela universidade, conforme exigido pelo Programa. Entretanto, este processo ocorreu sob fortes embates dos sindicatos e da comunidade acadêmica, os quais questionavam a rápida adesão da Ufma, frente ao curto prazo para a análise e discussão da proposta, e apontavam possíveis problemas como consequência do modelo expansão apresentado pelo Reuni.

Neste artigo, busca-se discutir os principais contributos e contradições decorrentes a implementação do Reuni no Maranhão por meio da expansão da Ufma, destacando seus desdobramentos em relação ao acesso e permanência dos estudantes nos cursos, ao fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como ao problema da precarização presente nos campi.

Adesão da Ufma ao Reuni

A exemplo de outras universidades brasileiras, a Ufma também vivenciou embates e pressões quanto à adesão ao Reuni. De acordo com Carvalho (2016), quando o Decreto de criação do Reuni foi lançado, a reitoria, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), realizou reuniões e palestras para que o Programa pudesse ser discutido e a comunidade acadêmica participasse do processo de adesão. Essas ações aconteceram até o segundo semestre de 2007.

Posteriormente, houve mudança na administração superior e, com a nova gestão, houve a criação de uma “Comissão de Elaboração da Proposta”, que decidiu dar seguimento ao processo de adesão ao Programa e cumprir o prazo estabelecido pelo MEC, “[...] o que restringiu as discussões ao trabalho de sistematização e comprometeu o estabelecimento do debate democrático com participação direta da comunidade universitária” (CARVALHO, 2016, p. 95). Além disso, sabe-se que houve pouco diálogo dos conselhos superiores com a comunidade universitária, considerando a rápida aprovação do Reuni e do plano institucional, sob a justificativa dos prazos apertados a cumprir, estabelecidos no processo de pactuação com o governo federal.

Concomitantemente a esse processo, a Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior ANDES-SN (Apruma), se posicionou contrária ao modelo de expansão desordenada do Reuni, “[...] pela forma autoritária e burocrática em que se deu o processo de adesão, sem um amplo consenso da comunidade acadêmi-

ca, pela diluição do caráter público da Universidade” (DUTRA; SOUSA, 2017, p.103). Ao questionar a implementação do programa a Apruma objetivava produzir discussões sobre a questão da qualidade do ensino superior e sobre como se daria a expansão da Universidade nos municípios do interior do estado.

Nesse interim, para garantir mais saldos positivos do que negativos no processo de expansão, bem como receber os recursos previstos a partir do cumprimento das metas, a Ufma precisou criar novos campi, implementar cursos de graduação no formato de licenciaturas e bacharelados interdisciplinares, fomentar a inclusão social por meio da abertura de novas vagas, criar e ampliar programas de acesso e permanência, contratar docentes e técnicos-administrativos, dentre outras ações compatíveis com as diretrizes de expansão do ensino superior pactuadas com o Reuni. Tais medidas tornaram-se um grande desafio para a Ufma, principalmente a questão do acesso e permanência dos estudantes nos cursos, devido, em grande parte, à carência de infraestrutura nos campi.

Contributos e contradições do Reuni quanto ao acesso e permanência

Tendo em vista o objetivo principal do Reuni de criar, no nível de graduação, condições para a ampliação do acesso e permanência de estudantes na educação superior, a Ufma buscou expandir o número de vagas e cursos por meio da interiorização. Com base na tabela 1, pode-se verificar a evolução do número de cursos ofertados entre 2007-2014, efetivada principalmente pela abertura dos campi do interior e pela proposta de cursos no formato de licenciaturas e bacharelados interdisciplinares.

Tabela 1 - Evolução do número de cursos de graduação presenciais oferecidos pelos campi da UFMA no período 2007-2014

CAMPUS	ANO							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
São Luís	43	44	44	42	46	46	48	48
Bacabal	-	-	-	02	02	02	02	02
Balsas	-	-	-	-	-	-	02	02
Chapadinha	03	03	03	03	03	03	03	04
Codó	-	01	01	02	02	02	02	02
Grajaú	-	-	-	02	02	02	02	02
Imperatriz	06	06	06	08	08	08	08	08
Pinheiro	-	-	-	02	02	02	03	05
São Bernardo	-	-	-	03	03	03	04	04
Total campi do continente	09	10	10	22	22	22	26	29
Total geral	52	54	54	64	68	68	73	73

Fonte: Prazeres (2015, n.p) - Dados dos Editais de Regulamentação do Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA (UFMA/PROEN, 2007 a 2014).

Conforme destaca Prazeres (2015), a evolução ocorrida nesse período pode ser percebida a partir dos dados referentes ao campus-sede, em São Luís, com 11,62% de crescimento da oferta dos cursos de graduação, e aos campi do continente com 220% de acréscimo dessa mesma oferta. No entanto, referente ao crescimento no campus de São Luís, a autora destaca:

A diferença no número de cursos entre 2007 e 2008 deve-se ao fato de o curso de Ciências Sociais ter sido oferecido, neste último ano, em dois turnos (vespertino e noturno). Já em 2010, as modalidades Bacharelado e Licenciatura nos cursos de Física e Geografia, assim como as distintas habilitações do curso de Letras (Francês, Inglês e Espanhol), passaram a contar como cursos *per se*, não significando, portanto um acréscimo real de cursos, nem a diversificação da oferta. Somente em 2013 um novo curso é oferecido, também em dois turnos, o Bacharelado Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia (BCT). (PRAZERES, 2015, n.p)

Em relação à interiorização, quando comparada ao campus-sede, a oferta de cursos de graduação foi bem maior. Entre os anos 2007 e 2014, o número de cursos no continente aumentou de nove para vinte e nove, e de dois campi para oito (Imperatriz, Chapadinha, Pinheiro, Bacabal, Codó, São Bernardo, Grajaú e Balsas), criados a partir do Reuni. A partir desse crescimento, ampliou-se significativamente o número de vagas ofertadas. De acordo com Prazeres (2015), em 2007 o número total de vagas disponibilizadas era de 2.398 para toda a Universidade, dentre elas 552 vagas para cursos de licenciatura (23%), com 84 vagas disponibilizadas para os campi do continente e 468 para o campus-sede, 1.494 vagas para bacharelados (62%) e 352 para bacharelado/licenciatura (15%). Um número total ainda pequeno para as licenciaturas se comparado às vagas destinadas aos cursos de bacharelados (77%), com predominância em todos os campi.

Passados três anos da implementação do Programa, quando a Ufma consolidou a interiorização dos polos, a possibilidade de acesso dos estudantes à graduação ficou ainda mais visível, pois os recursos financeiros concedidos às Ifes, dentre elas a Ufma, proporcionou o crescimento do número de vagas e campi na instituição, nesse período. A tabela 2 mostra esse crescimento entre os anos de 2010 e 2014.

Tabela 2 - Número de vagas em cursos de graduação presenciais oferecidas pelos campi da UFMA no período 2010 a 2014 (via SISU)

Ano	Campi continente			Campus-sede				Total geral
	Licenc.	Bachar.	Total	Licenc.	Bachar.	Bac/Lic	Total	
2010	940	572	1.512	848	2.144	230	3.222	4.734
2011	940	572	1.512	1.030	2.124	-	3.154	4.666
2012	940	572	1.512	990	2.364	-	3.354	4.866
2013	940	732	1.672	960	2.614	-	3.574	5.246
2014	860	556	1.416	448	1.244	-	1.692	3.108

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos editais de Regulamento de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFMA (UFMA/PROEN 2010-2014)

Com um total de 4.734 vagas distribuídas em toda Universidade, correspondendo a 97,4% de crescimento, dentre elas 1.512 foram para os campi do continente, sendo a grande maioria em cursos de licenciatura interdisciplinar, e 3.222 para o campus-sede. Dessa evolução, queremos destacar o aumento de 224% no número de vagas ofertadas no ano de 2010, período em que à predominância dos bacharelados na Ufma deu lugar às licenciaturas, com um salto de mais de 1.000% entre 2007 e 2010 nos campi do continente, uma vez que essa modalidade teve maior efetivação nesses polos.

Vemos ainda que de 2010 a 2013 houve um acréscimo de 512 novas vagas, correspondendo a uma elevação de aproximadamente 11% em três anos. De forma mais específica, foram 160 novas vagas para os campi do continente, distribuídas nos 26 cursos de modalidades licenciatura e bacharelado, e 470 novas vagas para o campus-sede, nos 48 cursos das mesmas modalidades.

Entre os anos de 2008 e 2012 a Ufma apresentou um significativo acréscimo no número de matrículas nos cursos de graduação. No ano de 2008 apresentou um total de 13.925 alunos matriculados, número este que subiu para 19.997 no ano de 2012, isto é, um crescimento de 52,1% no decurso de implementação do Reuni. Ao final do Reuni, a Ufma contava com campi em oito localidades do Maranhão, a saber: São Luís, Bacabal, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo (UFMA, 2013). Dentre estes, os campi de Grajaú e São Bernardo iniciaram suas atividades na fase de implementação do Programa. Posteriormente, houve início das atividades no município de Balsas (2014) com o curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (Resolução nº 184 – CONSUN, de 21/05/13).

Os dados apresentados demonstram que nos anos de vigência do Reuni a Ufma ampliou significativamente os cursos e as vagas, oportu-

nizando maior acesso ao ensino superior, especialmente nos municípios do interior do Estado. Entretanto, torna-se relevante garantir também a permanência dos estudantes nos cursos ofertados. Neste sentido, a Ufma buscou articular as ações previstas no Plano de Reestruturação por meio do Programa de Assistência Estudantil, desenvolvido pelo Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE), órgão ligado à Pró-reitora de Extensão. Conforme descrito no Plano:

O Programa assegura aos estudantes oriundos das camadas populares da comunidade maranhense diversos tipos de apoio: bolsas de trabalho e de estudo de língua estrangeira, auxílio-alimentação, auxílio à participação em eventos, residência estudantil, atendimento psicológico, assistência médica e odontológica. (UFMA, 2007, p.42)

O Programa de Assistência Estudantil está alinhado ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com ações presentes no plano orçamentário da Ufma, dando apoio à permanência de estudantes dos cursos de graduação que se autodeclaram baixa renda, no intuito de “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (UFMA, 2014, p. 95). Dentre as ações desenvolvidas pelo PNAES, destacam-se a assistência com alimentação, saúde, moradia estudantil, transporte, inclusão digital, apoio pedagógico, dentre outras.

De acordo com o relatório de gestão (UFMA, 2014), no ano de 2013, foram disponibilizadas bolsas em diversas modalidades, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Bolsas disponibilizadas a partir do PNAES (2013)

Tipo de bolsa	Valor	Nº de estudantes atendidos
Auxílio moradia	R\$ 350,00	105 estudantes dos campi do continente.
Auxílio participação em eventos	R\$ 300,00	300 estudantes atendidos.
Modalidade auxílios permanência	R\$ 300,00	4.738 estudantes dos campi do continente e da Ilha.
Auxílio alimentação		471 estudantes por dia atendidos no mês. Totalizando 5.652.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do Relatório de Gestão Ufma (2014)

Somam-se a estes auxílios, neste mesmo ano, as ações de reparos estruturais e físicos das Residências Estudantis (40 solicitações atendidas) e dos laboratórios de informática (16 solicitações atendidas), assistência odontológica, psicossocial, dentre outras.

Concordamos com Sousa e Coimbra quando afirmam que as políticas de assistência estudantil podem ter grande eficiência na promoção do acesso e permanência, “[...] dada a sua importância no que se refere a sustentação do processo de expansão, no sentido de garantir, além do ingresso, a manutenção com êxito do estudante na Universidade, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.18). No entanto, no decorrer de sua análise os autores apontam dados que mostram uma certa oscilação quanto aos investimentos referentes à assistência estudantil entre os anos de 2009 e 2014:

Em termos percentuais, o valor empregado em assistência estudantil, tomando o orçamento de custeio da UFMA consignado na LOA oscilou de 9,44%, em 2009, atingindo 14,5% em 2014, com os menores percentuais entre 2010, 6,67%, e 2011, 7,5%, mesmo considerando o aumento expressivo no número de matrículas. Em 2012, com a implantação da lei de cotas, os recursos para a assistência estudantil são ampliados para 11,5%, no entanto, o número de estudantes atendidos permanece estável, conforme dados disponíveis na Lei Orçamentária Anual e Relatórios de Gestão da UFMA. Considerando os recursos da Matriz PNAES destinados à assistência estudantil na UFMA, percebe-se um progressivo crescimento desde 2010, entretanto, tais recursos têm sido insuficientes para atender toda a demanda. (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.18)

Dessa forma, mesmo durante o período em que os recursos financeiros investidos foram mais elevados, eles não conseguiram suprir as demandas da universidade. Nos campi do continente, por exemplo, além da insuficiência de bolsas de auxílio estudantil, havia carência de recursos para a construção de prédios, bibliotecas e restaurantes universitários, conforme relatado por um docente do campus de Codó:

[...] o restaurante universitário que seria algo que deveria já estar pronto há muito tempo pra subsidiar a permanência daquele aluno em sala de aula e dentro do campus, não tá. Eles fizeram foi uma quadra que eu não vejo sentido. Entre uma quadra e um restaurante universitário, uma casa de estudante, melhor uma casa de estudante pra abrigar [...]. A biblioteca parece que é um apêndice daquele campus, acredita? [...] Agora que eu tô lá três anos que chegou um funcionário técnico pra ajudar. [...] pra mim a biblioteca tem que tá aberta de manhã e de tarde, a bibliotecária só vai à tarde, de manhã é fechado (Docente Codó). (LEDA et al, 2016, p. 741)

Em outros municípios, os campi foram sendo inaugurados sem instalações físicas adequadas para as atividades acadêmicas, sendo que alguns deles “[...] iniciaram seu funcionamento em espaços improvisados, instalações antigas e até mesmo prédios cedidos por terceiros, como é o caso dos campi de Chapadinha, Grajaú e Balsas” (SOUSA; COIMBRA, 2019, p.13). Problemas como escassez de laboratórios, bibliotecas, insu-

mos básicos e transporte público, tornaram-se grandes obstáculos para a formação dos estudantes, bem como para a sua permanência nos cursos

Na análise de Sousa e Coimbra (2015) ao compararmos os números apresentados pela Ufma com a realidade empírica de um dos campi do interior, percebe-se que apesar da expansão quantitativa apresentada durante esse período, houve divergências entre o sucesso esperado e as reais condições. A saber:

Em relação às matrículas, observa-se uma evasão de aproximadamente 50% até a metade do curso. Dadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes na conclusão do curso, sobretudo no que se refere a elaboração do TCC (trabalho de conclusão de curso), o quantitativo de alunos que conclui o curso no prazo mínimo é de menos de 10% da matrícula inicial. Além disso, dificuldades de permanência e insuficiência de auxílios por parte de Universidade, como alimentação e moradia, transporte público inexistente na maioria dos municípios, além da infra-estrutura física ainda deficiente nos campi do interior, tem suscitado grande evasão. (SOUSA; COIMBRA, 2015, p.155)

De acordo com os relatórios de gestão Ufma, o número de alunos diplomados no primeiro semestre de 2012 foi de 1.044 no total. A justificativa para esse baixo número de alunos formados se dá em razão da greve ocorrida nas universidades brasileiras em 2012, dentre elas a Ufma. Em 2013, 1.826 alunos colaram grau no primeiro semestre (UFMA, 2014), um aumento de apenas 7,5% se comparado ao período anterior.

Apesar disso, os documentos apresentados pela universidade mostram que a expansão foi evidente “[...] ao longo dos últimos anos com novos cursos de graduação, bem como, com a criação ou ampliação de programas, projetos e ações desenvolvidas no âmbito do ensino de graduação em âmbito nacional ou internacional” (UFMA, 2014, p.89).

Compreende-se que, apesar do número de vagas e matrículas terem crescido ao longo do período de expansão/interiorização da Ufma e de terem sido tomadas medidas para reduzir a taxa de evasão nos cursos, o número de alunos que concluíram a graduação foi baixo, se comparado ao quantitativo de ingressantes. Além disso, há ainda muitas melhorias a serem efetivadas nos campi, em relação à estrutura física, administrativa, pedagógica etc., de modo a possibilitar a completa formação do estudante, desde à escolha do curso até sua inserção no mercado de trabalho.

Desdobramentos para o tripé ensino-pesquisa-extensão

Além do acesso e permanência, cabe destacar um outro ponto muito importante no processo de expansão da universidade referente ao tripé

ensino-pesquisa e extensão. Quanto a esse tema, o Plano de Reestruturação e Expansão Ufma/Reuni (2007) descreve como parte de sua missão:

[...] gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções, visando o desenvolvimento científico, intelectual, humano e sociocultural, bem como, partindo do seu saber fazer acadêmico, promover a melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, situando-o como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região, na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis. (UFMA, 2007, p. 5)

Paulatinamente, na trajetória histórica da Ufma houve planejamento para expandir cursos de graduação e pós-graduação, atividades de pesquisa e projetos de extensão universitária, o que em certa medida mostra a preocupação por parte da gestão acadêmica de não desarticular ensino-pesquisa-extensão. Estas ações foram ainda mais difundidas no período Reuni, ainda que formalmente, por meio de dimensões apresentadas às Ifes via diretrizes gerais do Programa, dentre elas o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, visando a articulação entre essas duas realidades, as políticas de extensão universitária, mobilidade estudantil etc., de maneira que a formação acadêmica “[...] atenda as diversidades regionais, as particularidades locais, bem como às diferentes áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos” (BRASIL, 2007, p.31)

No intuito de estimular ações que garantissem à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a Ufma promoveu eventos importantes no ano de 2012 para a graduação, dentre eles, a I Conferência Internacional da Graduação, com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, representantes estudantis, diretores de Centro, chefes de departamento e técnicos em assuntos educacionais da pró-reitora de ensino (UFMA, 2013), cujo objetivo era debater sobre os desafios atuais da graduação.

Foram realizados também o III Encontro Nacional das Licenciaturas e o II Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o tema: *Desafios Contemporâneos na Educação: Formação de professores e o papel das Instituições de Ensino Superior*, os quais tiveram como propósito “[...] debater e analisar a política de formação dos licenciandos com vistas às novas demandas colocadas à escola contemporânea” (UFMA, 2013, p. 67). Outra ação da Ufma foi promover nos campi de Bacabal, Codó, Imperatriz, Pinheiro e São Luís cinco Seminários das Licenciaturas Interdisciplinares, tendo em vista a [...] consolidação e ajustes nos projetos pedagógicos dos 11

(onze) cursos de Licenciaturas Interdisciplinares implantados em 2010” (UFMA, 2013, p. 67), visando uma boa adequação da graduação diante do processo de expansão da universidade.

Além disso, foram feitos investimentos na pós-graduação por meio da oferta de cursos e vagas de especialização, mestrado e doutorado, com contribuições significativas para a qualidade da pesquisa acadêmica. De maneira mais específica temos os seguintes dados:

Em 2009 a UFMA ofereceu 33 cursos de Especialização, 14 cursos de Mestrado e 4 de Doutorado além de ter firmado acordo de cooperação com outras Instituições de Ensino para a oferta de 6 DINTER e um MINTER, concluído ainda em 2009. Em 2010, em termos de cursos de pós-graduação, a UFMA vem sendo um referencial importante para o estado. Com os primeiros cursos de mestrado e doutorado iniciados em 1985 e 2001, respectivamente, até 2007, 80% dos cursos de mestrado ofertados no Maranhão eram da UFMA, que também oferecia o único doutorado. Em final de 2010, o total de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da UFMA aumentou para 26 (21 mestrados e 5 doutorados), com conseqüente melhoria qualitativa, em termos de conceitos CAPES. (UFMA, 2011, p.16)

Os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) têm um papel de grande relevância na articulação ensino-pesquisa-extensão, sendo um importante setor de produção acadêmica e publicações, resultantes dos projetos de pesquisas desenvolvidas. Mas, não apenas isto, a pós-graduação deve dar suporte qualitativo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos de graduação, por meio da orientação docente nos trabalhos de conclusão de curso, da ministração de disciplinas, do acompanhamento dos projetos de extensão etc. Por isso é tão importante que os investimentos em pesquisa sejam realizados na graduação e pós-graduação, pois há uma relação entre esses níveis de formação, resultando ainda numa interrelação com a extensão.

Quanto à extensão, no terceiro ano após a adesão ao Reuni “[...] registrou-se um aumento do número de programas e projetos, com um total de 154 projetos, 160 bolsas” (UFMA, 2011, p.17). Já no último ano foram “[...] desenvolvidos 3 programas e 245 projetos de extensão, além de serem oferecidas inúmeras atividades culturais, muitas das quais já estão inseridas na programação cultural da cidade” (UFMA, 2012, p.21). Isto significa que entre 2010 e 2012 houve um crescimento de quase 60% no número de projetos de extensão. O elevado número de cursos de graduação, programas de pós-graduação e projetos de extensão formalmente apontam melhorias nos indicadores de crescimento e, em parte, no cumprimento de algumas metas da Universidade, dentre elas estabelecer “[...] efetivamente a integração entre a Universidade e a Sociedade, por meio de uma prática transformadora, voltada para os interesses e

necessidades da população, que possibilitem a formulação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas” (UFMA, 2007, p. 45).

Apesar dessas ações, a Ufma sofreu críticas em relação a efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão no Reuni, especialmente nos campi do interior do estado. Uma dessas críticas se refere ao redesenho curricular dos cursos de graduação das Ifes, priorizando princípios de flexibilização, interdisciplinaridade e diversificação das modalidades de graduação. Essas mudanças acabariam por revelar uma concepção de formação acadêmica apenas de ensino, dissociado da pesquisa e extensão, uma vez que a proposta de reestruturação da universidade pública se pautava na lógica empresarial das IES privadas, que ofertam cursos de graduação voltados para as demandas e exigências do mercado e priorizam a quantidade de alunos atendidos por curso à qualidade dessa formação, algo que já vinha sendo discutido pelos sindicatos, professores e estudantes da Ufma desde o lançamento da proposta de expansão do ensino superior, perdurando no decorrer do Programa e até posteriormente a ele.

Além disso, sem desconsiderarmos toda a mobilização para a realização de encontros, seminários, congressos e demais eventos voltados às atividades de ensino-pesquisa-extensão e aos desafios enfrentados no processo de expansão, bem como os resultados positivos alcançados, destacamos que a forma de implementação do Reuni, isto é, em meio a carência de infraestrutura, recursos financeiros e humanos, acabou por limitar a qualidade dos cursos nos campi do continente, cujo funcionamento se deu muito mais pela via do ensino do que pela prática conjunta com a pesquisa e a extensão.

Expansão x precarização

Apesar do significativo crescimento da Ufma por meio do Reuni, cujos recursos ampliaram o acesso de mais estudantes ao ensino superior e propiciaram melhorias na qualidade dos projetos de pesquisa e extensão, não é possível afirmar categoricamente que tais recursos foram suficientes, visto que, muitas contradições foram identificadas no decorrer do Reuni.

O trabalho docente, por exemplo, passou por grandes desafios. Houve aumento no número de alunos por professor em sala de aula, objetivando cumprir a meta descrita no Plano de Reestruturação de elevar a relação aluno/professor (RAP) para 1/19 nos cursos de graduação presencial ao final de cinco anos, conforme mostra a tabela 3:

Tabela 3 - Evolução da Matrícula Projetada e da RAP ao longo do Programa

Matrícula Projetada		Aumento %	Aumento anual%	Quadro de Professores Ajustado	RAP
2007	12.740	-	-	892	14,59
2008	15.863	25%	25%	895	17,89
2009	18.571	46%	17%	935	18,23
2010	21.842	71%	18%	1.002	19,13
2011	22.652	78%	4%	1.079	19,13
2012	22.652	78%	0%	1.181	19,13

Fonte: UFMA (2007, p. 11)

Embora elevar o número de matrículas e, conseqüentemente aumentar a quantidade de alunos em sala de aula, não necessariamente indicasse algo ruim para a universidade, esse crescimento propiciou a intensificação e precarização do trabalho docente, com conseqüências também para a formação acadêmica dos estudantes. Sobre isso, Sousa e Coimbra (2017) ressaltam:

Com relação a intensificação do trabalho docente, as metas projetadas no Plano de Reestruturação da UFMA não são modestas, e ultrapassam, nesse critério, as próprias metas do REUNI, atingindo, ao final de 2012, a relação de 1/19, conforme o Plano de Reestruturação da UFMA. Soma-se a este quadro a situação precária em que é realizado o trabalho acadêmico nos *campi* do interior, que nem sempre garantem as condições de trabalho necessárias para professores e alunos se dedicarem adequadamente a produção científica, temos um agravamento das conseqüências desta política de expansão na formação dos discentes, sobre o trabalho docente e no fomento a produção de conhecimentos. (SOUSA; COIMBRA, 2017, n.p.)

Numa primeira análise, pode-se pensar que a RAP de 1/18 ou 1/19 não são tão elevadas, já que em cursos de licenciaturas o professor apresenta o conteúdo enquanto os alunos ouvem e até contribuem com a discussão do assunto em sala de aula. Porém, se pensarmos em uma turma onde os alunos precisam ter acesso a laboratórios, entenderemos então a dificuldade que será para o professor realizar essa dinâmica, seja no acompanhamento de cada aluno ou nas próprias condições da universidade em disponibilizar recursos para aproximadamente 70 estudantes por turma.

Vejamos, portanto, na tabela 4 o quantitativo de docentes e de alunos matriculados na graduação durante os anos de vigência do Reuni para podermos compreender melhor as implicações desse processo.

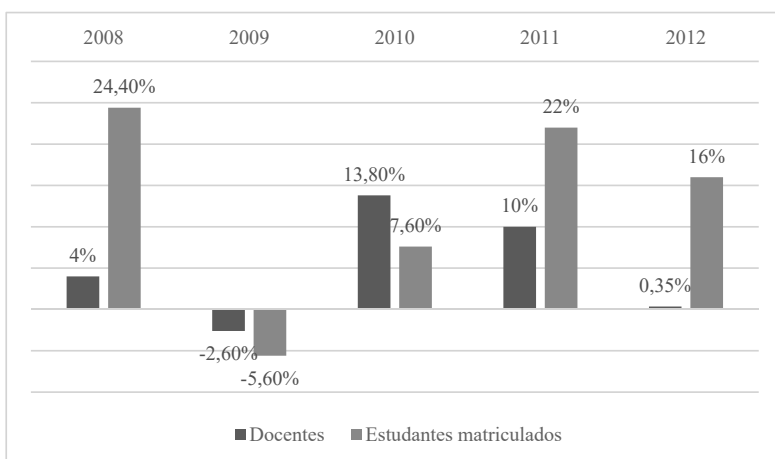
Tabela 4 – Número de alunos de graduação presencial e de docentes (2007-2012)

Ano	Total de alunos regularmente matriculados na graduação (AG)	Número de Professores Equivalentes
2007	11.189,50	999,50
2008	13.925,00	1.040,00
2009	13.146,00	1.013,00
2010	14.141,00	1.153,00
2011	17.267,00	1.269,50
2012	19.997,00	1.274,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados Ufma (2013, p. 223)

Considerando o número de professores do ensino superior, percebemos que o período de maior crescimento no corpo docente da Ufma foi de 2010 a 2011, destacando-se o ano de 2010 com um aumento de 140 professores. Em seguida o ano de 2011, com acréscimo de 116 docentes. Já em relação ao número de estudantes matriculados, os anos em destaque com maior crescimento foram: 2008 com 2.736 novas matrículas em relação ao ano anterior, 2011 com 3.126 e 2012 com 2.730. No gráfico 1, podemos analisar comparativamente a diferença de crescimento a partir dos percentuais.

Gráfico 1 - Crescimento no número de docentes e estudantes na graduação (2007-2012)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados Ufma (2013, p. 223)

Com base no gráfico observamos que, no geral, o crescimento do número de docentes da Ufma se mostrou bem abaixo do número de estudantes matriculados, o que confirma uma quantidade expressiva de

alunos por professor em sala de aula, contribuindo com a “[...] precarização do trabalho dos docentes e técnicos neles inseridos, que devem dar conta de inúmeras atividades, diante de um número cada vez menor de contratações” (BESSA et al, 2015 apud LEDA et al, 2016, n.p.).

Dessa forma, com salas de aulas cheias e com o acúmulo de atribuições, o trabalho do professor se tornaria ainda mais difícil, principalmente quanto à efetivação das atividades de pesquisa e extensão. Acerca desta questão, Sousa e Coimbra ressaltam:

[...] além das atividades de ensino, orientações acadêmicas, supervisão de estágios, ainda coordenam projetos associados a programas institucionais, como PET (Programa de Ensino Tutorial), PIBID (Programa Institucional de Bolsas para iniciação a docência), PROEXT (Programa de Bolsas de Extensão) e PIBIC (Programa de Iniciação Científica), entre outros programas, além de atividades de gestão acadêmica (coordenação de estágio, coordenação de curso e direção de campus) e funções administrativas, haja vista a insuficiência de técnicos-administrativos para suprir as demandas da expansão. (SOUSA; COIMBRA, 2015, p.155).

Sabe-se, no entanto, que até o ano de término do Reuni, o corpo docente efetivo da Ufma era composto, em sua maioria, por doutores e mestres¹, um indicativo de que houve investimento na contratação de docente por meio da abertura de concursos/seletivos. Contudo, esse número ainda era insuficiente, a demanda de trabalho do professor tornou-se cada vez maior. Além da ministração de aula nos cursos de graduação e pós-graduação, o professor deveria cumprir metas de produção acadêmica, com um quantitativo X de publicações nacionais e internacionais, orientar estudantes em seus trabalhos de conclusão de curso nos dois níveis de formação, bem como realizar outras atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Cabe lembrar que, no nível de graduação a Ufma adotou o projeto das licenciaturas interdisciplinares para os cursos que funcionavam fora da capital e, inicialmente, esse modelo de curso não tinha um projeto pedagógico que direcionasse sua operacionalização, fazendo que “[...]cada campus construísse a sua própria estrutura curricular e não houvesse uma padronização entre cada licenciatura, ou seja, a grade curricular de LI em Ciências Naturais era diferente em cada campus, assim como as demais LI’s” (BESSA et al, 2015, p. 460). Além de lidar com as demandas decorrentes do seu ofício, o professor enfrentava o desgaste emocional e cognitivo ao trabalhar com as licenciaturas interdisciplinares, cursos que exigiam maior esforço, ampliação e intensificação do trabalho, haja vista o grande desafio de pensar e executar um curso completamente novo,

¹ Efetivos: Doutores – 581; Mestres – 483; Especialistas 82; Graduados 37 (UFMA, 2013, p.219)

sem uma direção clara quanto ao seu funcionamento. Observemos a fala de um docente de Bacabal:

No meu edital estava super claro, era pra isso. Qual a dificuldade que a gente enfrentou no início da organização do curso? **Éramos docentes novos, ingressando em um curso que era novo.** Não tinha uma estrutura formada de grade curricular, não tinha nem minimamente como seguir, como percorrer para a organização das atividades. Então tudo era a gente que, mais ou menos com base no projeto pedagógico inicial fazia, se organizava. (Docente Bacabal) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 461)

Consequentemente, no decorrer desse processo outras situações iam surgindo, como a falta de recursos necessários para a realização das aulas, que em muitos momentos coube ao docente providenciar os materiais utilizados. A exemplo disso, temos o seguinte relato:

[...] quem levou os equipamentos foi o nosso próprio professor de Química que ele ficava aqui em São Luís, pedindo pro pessoal levar, ligando e tudo. Ele embrulhou todas as vidrarias e levou no carro dele. **Foi a única maneira pra gente poder ter disciplina e não ficar prejudicado.** Até ele carregou mesmo (Discente São Bernardo) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 461)

Percebe-se por meio de falas como essa o sucateamento do trabalho docente e dos cursos ofertados nos campi do continente, bem como a falta de insumos básicos, estruturas físicas precárias e uma certa polivalência dos professores para que as aulas nos cursos acontecessem.

O movimento de expansão da oferta de educação superior via interiorização trouxe também situações complexas envolvendo os discentes. A exclusividade dos cursos de LI's para os polos do continente, gerou discussão sobre o fato dos estudantes do interior não terem outra opção de formação superior, somente as licenciaturas. Conforme relata um discente de Bacabal:

Eu concordo com a expansão da universidade lá no interior, porém **o governo expandiu a universidade de forma muito precária, faltando muita coisa. E outra coisa que o governo coloca para o interior, as licenciaturas. Pensa que o aluno do interior só precisa ser professor.** Não coloca um curso de Direito, de Engenharia. Acho que eles pensam que os alunos do interior não precisam disso. Então a expansão ela se deu de forma muito precária, não se deu de forma assim, qualitativa. Expandiu de qualquer jeito. **“Não, é pro interior vamos expandir de qualquer jeito”** (Discente Bacabal 1) (grifo nosso). (BESSA et al, 2015, p. 462)

De acordo com Bessa et al (2015), alguns dos alunos que entravam nessas licenciaturas nem conheciam o curso escolhido, não sabiam do que se tratava. No decorrer da formação, muitos deles abandonavam os

cursos devido à pouca ou quase nenhuma identificação. Certamente, a falta de opções em cursos de graduação nos campi do continente contribuiu para que muitos estudantes após concluírem o ensino superior, desistissem da profissão ou buscassem oportunidades de trabalho fora desses municípios.

Nesse sentido, a vivência e os depoimentos dos docentes e discentes vinculados ao programa Reuni contribuíram para que compreendêssemos o nível de precarização da universidade. Apesar do crescimento, com novos campi e cursos criados, ampliação de vagas e matrículas, com recursos financeiros disponibilizados e contratações de docentes. Ainda assim essas ações não foram suficientes para se ter uma universidade com melhores índices qualitativos durante os cinco anos de implementação do Reuni.

Considerações

Num panorama mais geral, o processo de expansão da Ufma via Reuni foi marcado pela intensificação das ações e políticas neoliberais difundidas ao longo dos anos, cujos interesses do capital financeiro se sobrepuseram aos direitos conquistados pelos sindicatos e comunidade acadêmica em favor da educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na graduação, por meio do aproveitamento dos recursos humanos e da estrutura física que cada universidade já possuía, o Reuni conseguiu alcançar números bem significativos. Porém, no cenário maranhense, os investimentos disponibilizados à Ufma pelo Programa não conseguiram acompanhar o crescimento proposto, e o que se viu foi uma expansão com condições precárias quanto a estrutura física dos campi, ao trabalho docente e à permanência dos estudantes na graduação.

Não significa que não houve ganhos no processo de expansão da Ufma, apesar dos desafios e contradições evidenciados no período de implementação do Reuni, é possível identificar as contribuições dadas pelo Programa à universidade. No que se refere aos estudantes: houve mais acesso à graduação, possibilitando à formação em nível superior, participação em grupos de pesquisa e extensão, eventos e formações complementares. Quanto aos docentes: ainda que em números insuficientes se comparado a quantidade de estudantes que ingressaram na universidade, a Ufma abriu editais para contratação de professores, garantiu alguns auxílios e bolsas pela via de programas e projetos e promoveu formações complementares.

Entretanto, é importante lembrar que parte dessas melhorias foram feitas por meio de lutas e manifestações da comunidade acadêmica e do sindicato, visando expandir a universidade com possibilidades mais reais de acesso e permanência, bem como qualidade de ensino, estrutura física adequada, recursos humanos e insumos básicos suficientes para todos os campi.

Referências

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. Brasília: DF, 2007b. Brasília: DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Diretrizes Gerais). Brasília: DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BESSA, Camila.; LEDA, Denise; CORDEIRO, Neylla; FERREIRA, Ruan; SILVA, Samiris. É pro interior, vamos expandir de qualquer jeito: algumas reflexões sobre a interiorização em uma universidade federal. In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, 23^o, 2015, Belém/PA. Belém, 2015. p. 452-467. **Anais [...]** Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>. Acesso em 29 set. 2020.

CARVALHO, Evandicleia Ferreira de. **A expansão da educação superior na Ufma (2010 - 2014) no contexto do Reuni**. São Luís, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2016.180 p. Dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2016.

DUTRA, Marcene Antônio. SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. A atuação da Apruma na defesa da universidade pública no contexto das reformas dos anos 2000. In: ROSAR, Maria de Fátima Félix; HORA, Lícia Cristina Araújo da (Orgs). **Sujeitos políticos coletivos em defesa da educação pública no Maranhão**. 1^a ed. São Paulo: Outras Expressões, 2017. P. 83-127.

LEDA, Denise; CORDEIRO, Neylla; FERREIRA, Ruan; SILVA, Samiris. Crise econômica e interiorização na Ufma: repercussões sobre o trabalho docente em alguns campi do continente. In:

SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS / BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil, 14^o, 2016, Maringá – PR. **Anais** [...] ISSN 2446-6123. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-007_.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

PRAZERES, Valdenice. Política de expansão / interiorização da Ufma e oferta de Licenciaturas Interdisciplinares. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS - para além da crise global: experiências e antecipações concretas. 7, 2015, São Luís. **Anais** [...] São Luís: JOINPP, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/anais-joinpp-2015.html>. Acesso em 20 set. 2020.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. “Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão e interiorização da Ufma a partir do reuni. In: **Rev. HISTEDBR** On-line Campinas, SP, v.19, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655060/21838>. Acesso em: 06 jan 2021.

TONEGUTTI, Claudio Antônio; MARTINEZ, Milena. **A universidade nova, o reuni e a queda da universidade pública**. Rio de Janeiro, (2008?). Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

UFMA. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Maranhão – Reuni / Ufma**. São Luís – MA, 2007.

UFMA. Conselho Universitário. **Resolução nº 104, de 30 de novembro de 2007**. Aprova a adesão da Ufma ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (Reuni) e dá outras providências. São Luís: MA, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portaUFMA/arquivo/fFaqIa28X3olvkG.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

UFMA. **Relatório de gestão do exercício 2010**. São Luís: MA. 2010.

UFMA. **Relatório de gestão do exercício 2012**. São Luís: MA. 2013.

UFMA. **Relatório de gestão do exercício 2013**. São Luís: MA. 2014.

UFMA. **Resolução nº 184, de 21 de maio de 2013**. Aprova a criação do Curso em Ciência e Tecnologia, modalidade Bacharelado

Interdisciplinar, Campus de Balsas, vinculado a uma Subunidade Acadêmica, denominada Coordenadoria e seu Projeto Pedagógico. São Luís: MA, 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3K6lYdXEgW8NpVZ.pdf>. 28 out. 2020.

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA¹

*Francilva Costa de França
Angelo Rodrigo Bianchini*

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), é uma modalidade educacional em que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em conjunto com as Tecnologias da Informação e Comunicação (notebook, celular, *tablet*, videoconferência, *skype*, AVA, etc.) e tem sido uma alternativa para muitos estudantes que buscam uma oportunidade de formação na educação superior, principalmente em cursos de licenciaturas.

A EAD enquanto uma modalidade de ensino é vista como um fenômeno que vem se expandindo de forma exponencial nos últimos anos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 têm reconhecido o caráter abrangente e impactante do uso das tecnologias no ambiente escolar através das TIC's (BRASIL, 1996). No art. 80 podemos perceber o grau de relevância da utilização das tecnologias na educação enquanto uma inovação capaz de abranger todos os níveis e modalidades de ensino tanto de forma presencial (sala de aula) e a distância, promovendo experiências e aprendizagens.

Com base nesse contexto, a pesquisa teve o objetivo de analisar as políticas de formação de professores a distância buscando apreender como elas foram compreendidas e (re)significadas durante o processo de implementação e desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão, tendo como referencial para a análise o ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe

¹ A presente pesquisa traz o recorte da Dissertação de Mestrado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA).

(1992), com ênfase no contexto na prática. Busca-se destacar o cenário histórico e atual da Educação a Distância na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED), no decorrer da implantação dos cursos direcionados a formação docente, mais especificamente de Licenciatura em Pedagogia, e conhecer as concepções dos professores da universidade que atuaram no ensino a distância em relação aos aspectos pedagógicos, de comunicação, recursos humanos, infraestrutura, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Vale destacar que o interesse por essa investigação surgiu a partir de uma experiência na tutoria de um curso de especialização a distância, voltado para a formação de profissionais da educação no ano de 2017 a 2019, tornando possível conhecer as trajetórias e vivências dos alunos no decorrer do curso, o que proporcionou uma convivência com a realidade dos cursos à distância. No decorrer dessa experiência e ao vivenciar vários discursos por parte destes em relação a qualidade, estrutura física, pedagógica, e a forma como o curso estava sendo ofertado “à distância”, surgiu a inquietação de analisar as políticas de formação docente a distância no Brasil e a atuação da Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED) na implementação de cursos de formação de professores, evidenciando também a intenção e os discursos do Estado sobre a universalização e democratização da Educação Superior na EaD, enquanto reflexo das reformas neoliberais.

Portanto, torna-se possível afirmar que esse cenário servirá como pano de fundo para contextualizar e compreender as políticas e os discursos sobre a formação de professores na modalidade a distância enquanto uma estratégia política para democratizar o ensino superior, ampliar o número de educadores e a qualidade da educação no Maranhão através Universidade Federal do Maranhão.

1.1 Percurso Metodológico

O percurso metodológico segue com base numa pesquisa bibliográfica e análise documental, perpassando por uma pesquisa exploratória com embasamento qualitativo, tendo como referencial o ciclo de políticas formulado por Ball e Bowe (1992), com ênfase no contexto na prática. O método de análise das políticas educacionais elaborado por Ball e Bowe (1992) é visto como uma abordagem de natureza complexa e controversa da política educacional caracterizada pela introdução de um ciclo contínuo formado por três principais contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (MAINARDES, 2018). O contexto da influência envolve a análise das políticas a partir de intenções quer seja do governo, de um departamento edu-

cacional, escola, interesse das autoridades locais, dentre outras facetas, onde as políticas venham emergir e que normalmente são iniciadas e o discursos são construídos.

O contexto da produção de texto compreende os textos políticos e legislativos responsáveis para dar forma à “política proposta”, sendo vista como a base inicial para pôr em prática a política educacional em uma instituição de ensino, por exemplo. E por fim, o contexto da prática, “refere-se aos discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Nesse sentido, esta pesquisa se torna relevante por destacar a importância de analisar e conhecer os discursos das políticas de formação docente a distância e a intencionalidade do Estado frente a universalização e democratização do Ensino Superior, além de destacar a atuação da Universidade Federal do Maranhão por meio da Diretoria de Tecnologia na Educação (DTED/UFMA), na implantação de cursos de formação de professores respaldados nas políticas educacionais voltados para a EaD.

Mediante o exposto, as etapas de sua elaboração estão representadas da seguinte maneira: na primeira etapa, fez-se uso de uma pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, dissertações, teses, artigos, monografias, dentre outros materiais que versam sobre a formação de professores a distância, universalização e democratização do ensino superior pela EAD e os discursos do Estado frente a esta expansão.

A segunda etapa, far-se-á análise documental de algumas políticas de formação docente a distância, tendo como base as contribuições da abordagem do ciclo de políticas elaborada por Ball e Bowe (1992), cujo marco temporal permeou a partir da década da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB de 1996 até 2017, que são: a Lei nº 9.394/96²; Portaria nº 522/97^{3,4} e na Grade Curricular do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), etc., relacionados ao curso de licenciatura em Pedagogia à distância Universidade Federal do Maranhão.

A terceira etapa, demos prosseguimento com a pesquisa exploratória com embasamento qualitativo, tendo como lócus de investigação o curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Maranhão através da Diretoria de Tecnologia na Educação (DTED), cujo universo da pesquisa foram os professores da instituição que exerceram a função

² Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

⁴ Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância.

de coordenadores, dentre estes 4 (quatro) concordaram em participar voluntariamente.

Na quarta etapa, destaca que o instrumento utilizado na coleta de dados ocorreu por meio de um questionário online semiestruturado, com um roteiro pré-definido com questões fechadas e abertas, relacionadas a temática em estudo, tendo como base as seguintes categorias: Formação de Professores a distância, Políticas Educacionais e Contexto da prática, Educação a Distância.

A coleta de dados contou com a participação dos professores que atuaram como coordenadores durante sua permanência no núcleo de educação a distância, sendo as questões organizadas em três seções: I - Aos dados pessoais e profissionais; II - Em relação ao Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Pedagogia à distância da UFMA e III - Em relação aos aspectos pedagógicos, de comunicação, recursos humanos, infraestrutura, gestão acadêmico-administrativa e financeira.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

As políticas de formação de professores na modalidade de educação à distância nos últimos anos vêm sendo organizadas e apresentadas pelos governos como estratégia para democratização do acesso à educação superior e como uma alternativa para contribuir para qualidade da educação básica no Brasil. Para Belloni (2012, p. 14), a EaD “aparece como uma solução de emergência para problemas educacionais enquanto nos países ricos ela vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino presencial em todos os níveis”, tornando-se uma importante alternativa para a formação do professor.

Nos tópicos a seguir, torna-se possível observar sob um novo olhar as principais políticas de formação de professores a distância, demonstrando a caracterização de algumas leis, decretos e uma portaria que regulamentaram este tipo de formação no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), cujo recorte temporal permeou a partir da década de 1990 com a LDB, nº 9.394/96.

2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96

A primeira política a ser analisada que impulsionou a formação de professores a distância a partir da década de 90 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº, 9,394/96 a qual teve sua aprovação no governo

de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) que de fato reconheceu a EaD como modalidade de ensino em todos os níveis.

A partir da LDB, a formação de professores na modalidade a distância tomou novos caminhos, surgindo novas políticas que priorizaram e valorizaram o ensino a distância como parte da formação do educador. Assim, houve uma expansão significativa desta modalidade de ensino na educação superior, ultrapassando o número de ofertas de vagas do ensino presencial, proporcionando a criação de novas regulamentações, decretos, portarias, etc. Após LDB, n.º. 9.394/96, a EaD influenciou a criação de diversas políticas e programas educacionais voltadas para a formação docente. Dessa forma, para compreender melhor como ocorreu o processo de consolidação da EaD no Brasil através de cursos direcionados a formação de professores nos últimos governos, o quadro 1 ilustra as principais políticas que regulamentaram o ensino a distância no nosso país.

Conforme o quadro 1, a primeira regulamentação que também contribuiu na formação de professores é a Emenda Constitucional n.º 14 de setembro de 1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que obteve sua regulamentação pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro deste mesmo ano e pelo Decreto n.º 2.264, sendo implantado em 1º de janeiro de 1998.

Quadro 1 – Marcos Regulatórios

Governo	Ano	Regulamentação	Caracterização
Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)	1996	Emenda Constitucional n.º 14/09/96 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).
	1996	LDB, Lei n.º 9.394 (20 de dezembro)	A EaD passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino.
	1997	Portaria n.º 522 (09 abril)	Criou-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)
	1998	Decreto n.º 2.494	Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).
	1998	Decreto n.º 2.561	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)	2005	Decreto nº 5.622	Regulamentou o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.393/96.
	2006	Decreto nº 5.800	Criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB).
	2006	Emenda Constitucional nº 53	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)
	2009	Decreto nº 6.755 (29 de Janeiro)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Dilma Rousseff (2011-2016)	2014	Lei, nº 13.005 (25 de junho)	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
	2016	Decreto nº 8.752 (9 de maio)	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogando o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.
Michel Temer (2016-2018)	2017	Decreto n. 9.057 (25 de maio)	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
	2017	Portaria Normativa, n.11 (20 de junho)	Elaborou normas para que as instituições credenciem e ofertem cursos a distância em conformidade com o Decreto n.9.057 de 25 de maio de 2017.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A portaria nº 522 deu origem ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), criado no dia 09 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de promover e prestar suporte no uso das tecnologias dentro do ambiente escolar tanto no Ensino Fundamental e Médio, tal como na formação continuada de professores na modalidade à distância. O PROINFO foi criado com o objetivo de im-

plementar a utilização das TIC's dentro do ambiente escolar (BRASIL, 1997).

É necessário destacar que a experiência com o PROINFO foi de grande importância para a elaboração das políticas voltadas para a EaD. Podemos citar como parte desse processo de modificações provenientes das experiências do PROINFO os decretos de nº 2.494 e o nº 2.561, ambos incluídos no cenário político educacional no ano de 1998. Por meio desses decretos a EaD ganha uma nova dimensão conceitual mais precisa e objetiva, conforme representado no Art.1 do Decreto no 2.494, que a define enquanto uma forma de ensino capaz de permitir ao indivíduo alcançar a autoaprendizagem, utilizando recursos digitais como parte do processo educativo, sendo representados de forma diversificada em consonância com os meios de comunicação (BRASIL, 1998a; 1998b).

O Decreto nº 2.494 de 1998, apresenta a importância dos meios de comunicação como recursos didáticos para serem trabalhados na EaD. Inicialmente os meios de comunicação utilizados nesta modalidade de ensino eram apenas o rádio e a TV, mas com a criação dos decretos de nº 2.494 e nº 2.561, são apresentadas novas possibilidades na implantação de outros meios de comunicação, bem como os requisitos mínimos que devem ser considerados para a qualidade na oferta dos cursos online ou semipresenciais.

Outra normativa que surgiu, mais neste momento no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), foi o Decreto nº 5.622 de 2005, regulamentando o Art. 80 da LDB, nº 9.393/96. Este documento surge dando maior ênfase em conceituar a EaD logo no Art. 1, relatando que a educação a distância é uma modalidade cuja mediação didática e pedagógica ocorre com o uso das TIC's pelos alunos e professores em qualquer lugar ou tempo diverso.

O Decreto 5.622/2005 também chama atenção da importância da metodologia utilizada nesse novo cenário educacional, a forma como ocorre a avaliação dos alunos e a atuação da gestão para garantir momentos presenciais como parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as instituições de ensino superior ao ofertarem cursos de formação de professores devem priorizar estágios obrigatórios, defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de acordo com a legislação vigente e inclusive atividades laboratoriais de ensino, caso seja necessário (BRASIL, 2005).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada a partir do decreto nº 5.800, aprovado no dia 08 de junho de 2006, tinha como principal objetivo formar novos professores com o intuito de amenizar a ausência desses profissionais no país, já que o número de educadores na maioria

dos estados brasileiros não era suficiente para a demanda necessária. A princípio a UAB promovia apenas alguns cursos de capacitação ministrados a distância para os docentes que atuavam em sala de aula, mais com o decorrer do tempo passou a focar suas atividades em cursos direcionados para a formação de professores (BRASIL, 2006; SILVA e NUNES, 2014).

Outra política que influenciou na ampliação da oferta de cursos de qualificação docente foi a Emenda Constitucional nº 53 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que destina 60% dos recursos à remuneração dos profissionais da educação básica e 40% para as despesas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) realizado na educação básica, em que a formação está contemplada.

O Decreto nº 6.755, aprovado em 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Esta política surgiu para atender o disposto no artigo 11, inciso III do decreto nº 6.755/2009 que incide sobre a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e/ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009; VILLARDI e OLIVEIRA, 2005).

Um importante programa que contribuiu na expansão dos cursos de formação de professores na modalidade presencial e a distância foi o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), considerada uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O decreto presidencial nº 6.755 de 2009 vislumbra a promoção de oportunidades para os profissionais da educação nas IES do setor público, estabelecendo que a formação dos docentes deve ocorrer a princípio de modo presencial, mais quando essa oferta não se faz presente nesta modalidade de ensino, o decreto reconhece a importância e a contribuição da educação a distância e semipresencial na formação inicial e continuada.

No Governo de Dilma Rousseff (2010-2016), deu-se continuidade aos projetos originados no Governo Lula voltados para a formação de professores. Formar professores é visto como um desafio para as políticas educacionais do nosso país, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, que revogou a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, propõem estratégias

e alternativas para solucionar este problema que vem se estendendo em todos os governos, enxergando na educação a distância, por exemplo, uma oportunidade de contribuir no processo formativo dos profissionais de educação.

O Plano Nacional de Educação traz metas e estratégias a serem cumpridas em dez anos (2014-2024), perpassando por todas as modalidades educacionais, tal como: na Educação a Distância (EaD), para expandir a oferta de vagas em cursos de formação e qualificação docente com o objetivo de melhorar os padrões de qualidade da educação brasileira. Além do PNE nacional que prevê a formação de professores no ensino presencial e a distância, os Municípios, os Estados e Distrito Federal, também precisam elaborar os próprios planos educacionais de acordo com a sua realidade, tendo como base as orientações da Lei nº 13.005/2014 para ofertar cursos de formação de professores.

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), houve uma nova regulamentação pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que amplia o conceito de EaD, ressaltando que a educação a distância não é apenas mais uma modalidade de ensino, mas que prevê a necessidade da presença de profissionais qualificados para contribuir na formação dos estudantes, garantindo inclusive políticas de acesso aos cursos à distância, acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2017a).

Um aspecto relevante a ser discutido como um importante instrumento jurídico criado no dia 20 de junho de 2017 é a Portaria Normativa nº 11, enfatizando no artigo 1, que as IES poderão disponibilizar cursos superiores a distância sem encontros presenciais quer seja de graduação ou pós-graduação. Assim sendo, esse ordenamento jurídico abriu espaço para as IES ofertarem cursos totalmente online voltados principalmente na formação de professores (BRASIL, 2017b).

Portanto, podemos perceber que os marcos regulatórios para a EaD no Brasil estão desde o princípio se desenvolvendo de forma gradual e com algumas contradições.

3 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFMA

A Educação a Distância na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) possui uma trajetória histórica e política de resistências e rupturas até obter o credenciamento para a oferta de cursos nessa modalidade. E hoje, a instituição possui estrutura e profissionais qualificados para contribuir no desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural dos seus estudantes disponibilizando cursos presenciais e a distância, de

extensão, graduação e pós-graduação em mais de 140 municípios espalhados em todo Maranhão (UFMA, 2012).

Assim, buscando compreender como ocorreu o processo histórico de implantação da Educação a Distância na UFMA, o quadro 3 traz os acontecimentos que marcaram a institucionalização da EaD, destacando ainda fatos atuais e perspectivas para a expansão do ensino a distância no Maranhão.

Quadro 3 – Historicidade da EaD na UFMA

Contexto histórico da EAD na UFMA	Principais Acontecimentos	
	1970	- A EaD já fazia parte dos projetos de qualificação profissional.
1980	- Os projetos de qualificação ofertados em 1970 foram desconstruídos.	
1993	- A discussão da EaD é retomada na UFMA.	
1994	- Inclusão da UFMA no Consórcio Interuniversitários de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD) e a criação do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD).	
1998	- Criou-se o Núcleo de Tecnologia Educacional (eduTECH).	
1999	- Participou das primeiras experiências de EaD promovidas pela Universidade de Brasília (UNB).	
2002	- Surge o Projeto UFMA Virtual e o NEAD-Saúde.	
2004	- A EaD institucionalizou-se com a criação do Núcleo de Tecnologias da Informação, Redes e Educação a Distância (NTIREAD), surgindo assim o Núcleo de Educação a Distância (NEAD).	
2006	- A UFMA é credenciada e autorizada a ofertar cursos na modalidade à distância.	
2007	- A educação a distância integrou as políticas prioritárias da UFMA.	
2015	- Recebeu o credenciamento para ofertar cursos superiores a distância.	
2017	- Iniciou as atividades com 10 cursos de graduação e 3 especializações.	
2018	- Foram incluídos mais 3 polos UAB no Maranhão.	
2020	- Prevê a criação de mais 6 polos e 2 cursos novos de pós-graduação.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 1993 surgiram novas discussões em relação a retomada da educação a distância na UFMA, devido a necessidade de participar e firmar um convênio com o Consórcio Interuniversitários de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD) por integrar 54 instituições que ofertam cursos a distância a nível superior, coordenadas pela Universidade de Brasília (UNB).

Após a BRASILEAD ser implantada na UFMA no ano de 1994, tornou-se necessário a criação do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), regulamentado pela Resolução, nº 32/94 pelo Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE), vinculado com o Programa de Mestrado em Educação e os Departamentos de Educação, pretendendo envolver outras áreas do conhecimento, como Biblioteconomia, Informática e Comunicação, primando a criação de grupos interdisciplinares para prestar apoio nas atividades dos demais departamentos acadêmicos da universidade.

Conforme o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, muitas dificuldades surgiram durante o processo de implantação do NECAD e da equipe interdisciplinar pela falta de apoio das políticas universitárias implementadas na instituição e pela mudança na administração do campus, pretendendo direcionar novas ações para EaD na UFMA (2013).

Mesmo com essas dificuldades, o NECAD promoveu ações direcionadas para a formação continuada de professores, diretores e outros profissionais da educação de escolas públicas, como o curso de Gestão Educacional com carga horária de 160h. Esse curso foi realizado em 7 (sete) municípios maranhenses (São Luís, Bacabal, Caxias, Codó, Pedreiras, Pinheiro e Chapadinha), destes apenas “São Luís” abriu 2 turmas e os demais apenas 1.

Uma outra experiência vivenciada na UFMA, mais nesse momento promovido pela Universidade de Brasília (UNB) em 1999, foi o curso de Especialização em Avaliação mediado por um tutor. O método de ensino pregado no decorrer da pós-graduação era dividido por módulos, discutindo textos impressos e aulas gravadas em fitas de vídeos e posteriormente, participar das avaliações de cada módulo. Os cursistas interagiam com o tutor e os professores da UNB, entrando em contato com estes tanto pelo telefone como por correspondência enquanto principais meios de comunicação para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Em 1998, a UFMA ainda não estava credenciada para ofertar o ensino a distância, mas criou o Núcleo de Tecnologia Educacional (eduTECH) para promover atividades que envolvesse o ensino, a pesquisa e a extensão. A primeira atividade realizada por este núcleo foi a oferta de dois cursos de especialização, sendo um de “Informática na Educação” e o outro de “Gestão Empreendedora de Instituição de Ensino Superior”, ambos realizados de forma presencial, mais as atividades complementares eram feitas em conjunto com as ferramentas virtuais.

Em conjunto com o NEAD-Saúde e adesão do BRASILEaD, surge o Projeto Ufma Virtual em 2002, desenvolvendo ações na intenção de ofertar cursos de diversas modalidades, tendo como base as experiências anteriores com o ensino a distância, despertando a necessidade de criar um espaço físico para desenvolver as atividades e metodologias ligadas a EaD, sendo mediada sempre com o auxílio das tecnologias.

Na realidade, a institucionalização da Educação a Distância iniciou-se em 2004, com a criação do Núcleo de Tecnologias da Informação, Redes e Educação a Distância (NTIREAD), composto pelas seguintes subunidades: o Núcleo de Tecnologia de Informação (NTI) e o Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Logo, podemos afirmar que o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), surgiu nessa época.

No ano de 2006, o contexto histórico da UFMA inicia um novo cenário na expansão dos cursos à distância após aderir ao Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Este programa enquanto parte das ações do Governo Federal para expandir o número de vagas no ensino superior e melhorar a qualidade da educação, visava qualificar professores por meio do ensino a distância, através da expansão e interiorização da educação superior, considerando as diretrizes do Decreto de nº 5.800, de 08 de junho de 2006, “que segue o acompanhamento dos cursos e das estruturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem” (ZORDAN, 2012, p.31).

A regulamentação entre a UFMA e a UAB para ofertar cursos à distância ocorreu por meio da Portaria nº 682, de 17 de março de 2006 pelo Ministério da Educação – MEC (BASTOS FILHO *et. al.*, 2010). A partir desse momento, a UFMA passa a ofertar na modalidade de educação a distância os cursos de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais e Teatro (a serem disponibilizados apenas em Imperatriz, Pinheiro e São Luís) e o de Mídias na Educação que era um curso de extensão voltado para esses mesmos municípios.

No ano de 2015, a Universidade por meio do NEAD, obteve o cadastramento institucional para continuar ofertando curso de nível superior na modalidade a distância pautado no Parecer do Conselho de Educação – CNE/CES, nº 52/2015, passando a ofertar a partir de 2017 dez cursos de graduação e três de especialização por meio do edital nº 075/14, acordado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Federal do Maranhão, disponibilizando 3.500 vagas em torno dos seus 15 polos de apoio presencial da UAB (UFMA, 2019).

Em 2018, com o aditamento do edital nº 75 de 2014 vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

o Núcleo de Educação a Distância iniciou as atividades em três novos polos (Arari, Viana e Dom Pedro) e incluiu mais 5 (cinco) cursos para beneficiar cerca de mais de 800 estudantes.

O NEAD, no segundo semestre de 2019, passou a ser chamado de Diretoria Interdisciplinar de Tecnologia da Educação (DINTE) e no ano de 2020 tornou-se a Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED), por concentrar e responder todas as atividades relacionadas a educação a distância de competência da UFMA. Atualmente, DINTE/UFMA vem ofertando 10 (dez) cursos de graduação em Administração, Administração Pública, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Computação, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Inclui também 3 (três) cursos de especialização em: Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal, todos ofertados em 24 polos, sendo que 18 polos são de apoio presencial vinculados a Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos municípios de Açailândia, Anapurus, Barra do Corda, Bom Jesus das Selvas, Caxias, Codó, Colinas, Fortaleza dos Nogueiras, Humberto de Campo, Imperatriz, Nina Rodrigues, Porto Franco, Santa Inês, São Luís, Timbiras e em 2018, foram incluídos mais 3 polos em: Arari, Viana e Dom Pedro (UFMA, 2019).

Espera-se, portanto que em 2021 sejam abertos mais 5 (cinco) polos nos municípios de Alto Parnaíba, Paraibano, Penalva, Santa Quitéria e Urbano Santos para que sejam ofertados cursos de graduação e/ou pós-graduação neste mesmo ano, cumprimento assim o regulamento do edital 05/18 da CAPES que determina a implantação de cursos superiores nesses municípios. Os cursos de Letras/Português, Computação, Matemática, Pedagogia e Administração, serão ofertados nesse período, inclusive dois cursos novos de especialização em “Ensino de Matemática no Ensino Médio e Ensino de Ciências no Ensino Fundamental (Ciência é 10!) e beneficiará 1.500 alunos.

4 VISÃO DOCENTE SOBRE OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: um estudo sob o contexto da prática no Curso de Pedagogia da UFMA

O contexto da prática é considerado o eixo onde a política é interpretada e recriada, promovendo efeitos e consequências capazes de gerar transformações perante a política original, ou seja, as políticas de certo modo não são simplesmente implementadas na prática, mas estão sujeitas a interpretações. Dessa forma, Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 22), demonstra que:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.

Esta abordagem do ciclo de políticas na visão de Bowe, Ball e Gold (1992), descreve que os docentes e demais profissionais envolvidos no processo de análise de uma política, assumem um papel de suma relevância no processo de interpretação e reinterpretção de uma política. Então, a forma como esses sujeitos pensam e acreditam interferem diretamente no processo de implementação das políticas, como por exemplo, o Decreto 5.622/2005.

Segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 ao regulamentar o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN), nº 9.394/96 destaca que para ofertar cursos à distância, determina que as instituições de ensino necessitam criar um Projeto Pedagógico Curricular (PPC), bem elaborado para nortear ações administrativas, tecnológicas e pedagógicas, de acordo com os referenciais de qualidade, levando em consideração a contextualização das aprendizagens, características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado e suas regiões. Dessa maneira, as políticas buscam respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade.

Conforme à complexidade e necessidade de uma abordagem sistêmica, os projetos de oferta de cursos à distância precisam seguir as orientações dos referenciais de qualidade, tendo como base os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Logo, essas dimensões precisam estar expressas no projeto pedagógico juntamente com os seguintes tópicos: I. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem (destaca de forma clara e objetiva a concepção epistemológica em relação a educação, o currículo, a metodologia de ensino-aprendizagem, o tipo de aluno o qual pretende formar, etc.); II. Sistemas de Comunicação (define o modelo de comunicação eficiente entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente interativo e estimulador com ajuda das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); III. Material Didático (Precisa ser elaborado seguindo os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos para contribuir na construção do conhecimento e aquisição de novas habilidades e competências). IV. Avaliação (O processo avaliativo deve contemplar a dimensão referente ao acompanhamento da aprendi-

zagem dos estudantes e a institucional, primando uma avaliação afim de promover melhorias no curso); V. Equipe multidisciplinar (compreende profissionais que exercem funções de planejamento e implementação de um curso EAD); VI. Gestão acadêmico-administrativa (corresponde aos serviços ofertados virtualmente pela instituição da mesma de um curso presencial); VII. Sustentabilidade financeira (trata dos investimentos realizados pela instituição relacionadas as atividades tecnológicas, pedagógicas e político administrativas (MANCINI, 2018; BRASIL, 2007).

Portanto, através dessa conjuntura, este estudo busca analisar com base no contexto da prática as políticas de formação professores a distância no sentido de compreender o processo de implementação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

4.1 Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância da UFMA: o que dizem os sujeitos da pesquisa

Esta investigação segue com base num estudo de caso e análise documental, perpassando por uma pesquisa exploratória com embasamento qualitativo, pautada no ciclo de políticas criada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), com ênfase no contexto da prática, tendo o objetivo de analisar as políticas de formação professores a distância” buscando apreender como elas foram compreendidas e (re)significadas durante o processo de implementação e desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância.

O *lôcus* da pesquisa foi o curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacanga mediado pela Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED). Os dados empíricos foram obtidos no mês de janeiro de 2021, envolvendo a participação de 4 (quatro) docentes que exerceram funções ligadas as coordenações do núcleo e/ou dos cursos de formação de professores à distância ofertados pela universidade, além de terem colaborado na elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2013.

Dentre os investigados, 3 (três) são do sexo feminino e 1 (um) masculino, 3 estão entre 48 a 56 anos e 1 (um) na faixa etária de 57 a 65 anos, 3 (três) atuam como docentes na UFMA há mais de 11 anos e 1 (um) está há 30 anos, sendo o doutorado a última titulação acadêmica adquirida por todos. Ao serem questionados sobre como ocorreu sua participação nos cursos superiores a distância, apenas um destacou ter exercido a função de coordenador do curso de Pedagogia, tutor e professor formador,

os demais não destacaram o tipo de coordenação exercida durante sua permanência no núcleo de ensino a distância.

No decorrer da pesquisa, os docentes foram indagados se possuíam conhecimentos ou experiência com a educação a distância antes de atuar no curso de Pedagogia, cujas respostas foram unânimes afirmando que todos já haviam atuado nesta modalidade de ensino. Neste instante é válido considerar que o profissional de educação, mais especificamente o “professor” tem a responsabilidade de mediar e criar situações didáticas para suprir as necessidades educacionais e o interesse dos discentes, logo, adquirir experiência no ensino a distância é algo crucial para obter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de estimular o pensamento crítico buscando encorajar a aquisição de novos conhecimentos com atividades pedagógicas que incentivem a construção do saber (SANTOS, 2006; FRIGOTO, 2013).

Dentre os questionamentos levantados no questionário online, um destes trouxe a concepção de 3 (três) docentes sobre a educação a distância e apenas 1 (um) optou por não responder tal questão, cujo as narrativas sinalizaram ser:

- Uma modalidade de ensino que visa diminuir o contingente de pessoas em graduação e promove o desenvolvimento da autonomia de estudo. (Professor A).
- Educação não presencial mediada por Tic. (Professor B).
- Educação planejada e direcionada a alunos que estejam geograficamente dispersos e que permite com que os conteúdos sejam consumidos em horários diferenciados, atendendo a uma exigência de um público que se não fosse desta maneira não poderia frequentar a um curso regular (Professor C).

Conforme demonstrado acima, os professores consideram a educação a distância como uma modalidade de ensino voltada para atender pessoas que por algum motivo tiverem dificuldades para frequentar um curso regular. Para Junges, Povaluk e Santos (2009), enfatiza que a educação a distância por garantir uma flexibilidade na forma de aprender tem atraído milhares de indivíduos que desejam conquistar um bom emprego, ter um diploma do ensino superior ou apenas almejam crescer profissionalmente.

Os docentes da UFMA também foram questionados se conheciam os referenciais de qualidade para educação superior a distância, elaborada pelo Ministério da Educação em 2007, durante sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Licenciatura

tura em Pedagogia. Logo, todos afirmaram que conheciam os referenciais de qualidade antes da elaboração do projeto pedagógico em 2013.

A última questão feita aos docentes em relação a segunda seção da pesquisa que trata do Projeto Pedagógico Curricular, se estes tiveram conhecimento de como ocorreu o processo de elaboração do PPC do Curso de Pedagogia a distância e todos afirmaram que “sim”. Este contexto é algo de suma importância para perceber que todos os envolvidos na construção do projeto pedagógico estão cientes de todas as etapas de elaboração para que o ensino e a aprendizagem sejam alicerçados com base nos referenciais de qualidade para educação superior a distância.

A partir das informações obtidas nesta etapa da pesquisa, prosseguimos com as discussões sobre o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UFMA, analisando as concepções dos docentes referentes aos aspectos pedagógicos, sistema de comunicação, recursos humanos, infraestrutura, gestão acadêmico-administrativa e financeira, tendo como base os referenciais de qualidade para educação superior a distância.

4.2 Percepção docente em relação aos aspectos pedagógicos, de comunicação, recursos humanos, infraestrutura, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira

Dando continuidade à pesquisa, a terceira seção do questionário online investiga a concepção dos docentes em relação aos aspectos pedagógicos, de comunicação, recursos humanos, infraestrutura, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira, cujo primeiro questionamento destaca se o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Pedagogia a distância apresenta claramente a concepção epistemológica de educação, de currículo, de ensino e de perfil do estudante que se pretende formar. Dentre os sujeitos 2 (dois) concordam parcialmente, 1 (um) concorda totalmente e outro discorda parcialmente dessa informação.

Cabe ainda ressaltar que para obter um Projeto Pedagógico Curricular, alinhado as concepções epistemológicas de educação quer seja no aspecto curricular, no processo de ensino e no perfil do aluno, alicerçam o processo de ensino e aprendizagem propostos pelos princípios e diretrizes estabelecidos pelos referenciais de qualidade para educação superior a distância. Assim, segundo Abreu e Lopes (2008), os processos de produção de materiais didáticos, de tutoria, de comunicação e avaliação serão desenvolvidos com mais qualidade.

Os docentes da UFMA também foram questionados a respeito do sistema de comunicação da Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED), antigo Núcleo de Educação a Distância (NEAD), sendo que 3 (três) estão parcialmente insatisfeitos pela forma que o núcleo tem se comunicado com a comunidade interna e externa da universidade e 1 (um) está satisfeito parcialmente. Com base na concepção dos professores, o DTED precisa melhorar o sistema de comunicação, uma vez que as tecnologias são as principais ferramentas responsáveis pela interação entre professores, tutores e alunos, e ao mesmo tempo incentiva a autonomia e o estudante passa a se sentir mais amparado pela instituição (AMARAL e ROSINI, 2008).

Quando os sujeitos da pesquisa foram indagados se o material didático disponibilizado aos discentes estava alinhado ao Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso de Pedagogia com o objetivo de promover habilidades e competências para facilitar a construção do conhecimento e mediar a relação entre o estudante e o professor, 2 (dois) concordam parcialmente e 2 (dois) discordam parcialmente.

Outra questão relacionada ao projeto pedagógico curricular direcionado aos professores evidencia o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes e construção do conhecimento, sendo que todos concordaram parcialmente que o projeto pedagógico apresenta um sistema avaliativo capaz de colaborar no processo de aprendizagem do aluno, além de estimular a aquisição e ampliação dos conhecimentos.

Em relação a equipe multidisciplinar, 2 (dois) sujeitos da pesquisa concordam totalmente que há tutores, professores, corpo técnico-administrativo, coordenadores, dentre outros profissionais suficientes para colaborar no funcionamento e estruturação do curso, sendo que 1 (um) concorda parcialmente e outro discorda totalmente. Mediante essa assertiva, Silva Júnior, Kato e Santos (2010), afirma que um curso de educação a distância deve possuir uma equipe multidisciplinar para colaborar na implementação e na execução das atividades administrativas e pedagógicas, como por exemplo: os docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

Quando os docentes foram questionados em relação a infraestrutura material e física proporcional ao número de estudantes matriculados, 2 (dois) concordam parcialmente que o núcleo de educação a distância possui salas de aula, secretarias, polos de apoio presencial, internet, televisores, computadores, impressoras, laboratórios de ensino, etc., de acordo com a quantidade de alunos. Mas, 2 (dois) sujeitos da pesquisa discordaram totalmente, afirmando que a diretoria deveria disponibili-

zar mais materiais e estrutura física capaz de acomodar todos os discentes.

Nesta questão, observamos que as respostas estão divididas em “concordo parcialmente” e “discordo totalmente” na visão dos professores. Neste instante, os referenciais de qualidade surgem afirmando que uma instituição ao ofertar cursos à distância deve disponibilizar uma infraestrutura de apoio material e estrutura física na sede, nos polos de apoio presencial, na secretaria e/ou núcleo de Educação a Distância para dar suporte no planejamento, produção e organização dos cursos à distância.

Já em relação ao atendimento aos discentes, tornou possível identificar que 3 (três) professores concordam parcialmente que o sistema acadêmico está integrado com os demais serviços da instituição disponíveis para os do ensino presencial, enquanto 1 (um) docente discordou totalmente. Manter um atendimento e acesso a todos os serviços disponibilizados pela universidade, quer seja para os alunos do ensino presencial e a distância, favorecem a integração dos discentes geograficamente distantes com os serviços disponíveis virtualmente, tendo as mesmas condições e suporte dos demais alunos do ensino presencial, tais como: matrícula, rematrícula, inscrições, solicitação de requerimentos, acesso as informações da instituição, secretaria, biblioteca, etc.

A penúltima questão, indagou se a Universidade Federal do Maranhão através da DTED têm investido na produção de materiais didáticos, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de polos de apoio presencial, equipamentos, implantação de sistema de gestão e comunicação, etc., necessários para promover uma formação de qualidade. Dentre os investigados, 3 (três) concordam parcialmente neste investimento para oferecer um ensino de qualidade e apenas 1 (um) discordou parcialmente.

Conforme os sujeitos da pesquisa a UFMA têm investido em ações para ofertar cursos à distância de nível superior e profissionalizante para a comunidade interna e externa, além de financiar a produção de material didático, capacitação de equipe multidisciplinar, implantação de polos de apoio presencial e demais recursos educacionais a ser disponibilizada pelo núcleo de educação a distância da IES, a partir dos recursos financeiros disponibilizados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A última questão destacou a avaliação dos docentes sobre o curso de Pedagogia a Distância, onde 3 (três) consideram ser bom e 1 (um) afirma que o curso é regular. Dessa forma, na visão dos docentes entrevistados o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem contribuído positivamente na formação dos futuros pedagogos.

A partir da pesquisa realizada torna-se possível ressaltar que as Instituições de Ensino Superior (IES) ao ofertarem cursos de EAD necessitam elaborar um projeto educacional curricular com base nos referenciais de qualidade para educação superior a distância, priorizando informações capazes de garantir a qualidade nos processos teóricos-metodológicos e organizacional da instituição. A UFMA por meio da DTED elaborou o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância juntamente com alguns docentes do Departamento de Educação I e II do Centro de Ciências Sociais (CCSO), definindo os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura primordiais para que o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, tornou possível verificar a partir da perspectiva do contexto da prática do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), as concepções dos professores da UFMA que atuaram como coordenadores no curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de EaD. Embora considerem que o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia está alinhado aos aspectos epistemológicos de educação, ensino, currículo e perfil do aluno, destacam algumas questões que foram observadas durante o processo de implementação e desenvolvimento do curso e que precisam de uma avaliação e reformulação: o sistema de comunicação, os materiais didáticos, infraestrutura material e física e o processo de avaliação. De um modo geral, os docentes avaliaram como “Bom” o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA na modalidade de EaD.

Compreendemos os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância como um documento relevante desde a regulamentação, implantação, funcionamento e avaliação dos cursos, para orientar nas questões relacionadas à estrutura física, materiais didáticos, equipamentos e a equipe de profissionais qualificados necessários para promover um ensino-aprendizagem de qualidade, pois torna-se imprescindível a necessidade de refletir como as políticas de formação de professores a distância e as IES estão sendo pensadas na sua totalidade, já que a EaD tem sido demarcada como um mercado promissor para as empresas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rosana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas de currículo. In: ROSA, Maria Inês Petrucci; ROSSI, Adriana Vitorino.

Educação química no Brasil: memórias, políticas e tendências. Campinas – SP: editora Átomo, 2008.

AMARAL, R. C.; ROSINI, A. M. Gestão estratégica em programas de educação a distância: o impacto do processo de aprendizagem na construção do conhecimento. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 14., set. 2008, Santos. **Anais...** Santos: ABED, 2008. Disponível em: [http://www.abed.org.br/congresso2008 / tc/54200815803pm.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200815803pm.pdf). Acesso em: 20 jan. de 2021.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy:** an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BASTOS FILHO, Othon de Carvalho *et.al.* **Material de EAD para professores.** São Luís, UFMA/NEAD, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, A. **Reforming education e changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sobre a educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Referências de qualidade para cursos superior à distância. In: **Referenciais de qualidade para EAD.** Brasília, ago. 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de

Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

BRASIL. **e-ProInfo** - Ambiente colaborativo de aprendizagem. Ministério da Educação. MEC. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ilo3/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Portaria normativa, nº 11, de 20 de junho de 2017.** Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-011-2017-06-20.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **FUNDEF.** 2021. Disponível em: http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm. Acesso em: 15 mai. 2021.

FRIGOTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elisa; OLIVEIRA, Dalila (Orgs.). **A crise da escola e políticas educativas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado.

Educação & Sociedade, 31(113), 1271-1298, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

JUNGES, Kelen dos Santos; POVALUK, Maristela; SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. O planejamento como elemento norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. In: **IX Congresso Nacional de Educação**; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009. Anais do IX EDUCERE. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2977_1395.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional; *Jornal de Políticas Educacionais*. v.12, n.16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MANCINI, Mônica. **Projeto pedagógico do curso de EAD e os referenciais de qualidade para educação superior à distância do MEC**. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326020530_PROJETO_PEDAGOGICO_DO_CURSO_DE_EAD_E_OS_REFERENCIAIS_DE_QUALIDADE_PARA_EDUCACAO_SUPERIOR_A_DISTANCIA_DO_MEC/link/5b3640c8a6fdcc8506dc9135/download. Acesso em: 22 jan. 2021.

PRETI, Orestes. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SANTOS, João Francisco Severo. Avaliação no ensino a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 4, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2645>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola; SANTOS, Sílvia Alves. Políticas públicas para formação a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas; SILVA JUNIOR, João

dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). **Educação a Distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

SILVA, Jussara Borges; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de formação de professores na modalidade da educação a distância no Brasil: uma análise histórica. **ESUD – XXI, Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Florianópolis – SC, UNIREDE, 2014.

UFMA. **Plano de desenvolvimento institucional – 2012/2016**. Universidade Federal do Maranhão. 2012. Disponível em: http://www.ufma.br/arquivos/pdi_ufma_18_10_2012.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em matemática na modalidade à distância**. Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (NEAD-UFMA), 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Gpm4exdlwmLT3Bw.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2019.

UFMA. **Apresentação**. Núcleo de Educação a Distância - NEAD. Universidade Federal do Maranhão. 2019. Disponível em: http://portais.ufma.br/PortalUnidade/nead/paginas/pagina_estatica.jsf?id=294. Acesso em: 9 de out. 2019.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloisa. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005

ZORDAN, Giselli Ramos. **Estudo sobre os fatores que influenciam a evasão no curso de administração da UFMA, na modalidade a distância, no polo presencial de Porto Franco – MA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – PGCULT. São Luís – MA, 2012. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/37/1/Dissertacao%20Giselli.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

A ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO AOS MUNICÍPIOS MARANHENSES NA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO¹

Cacilda Rodrigues Cavalcanti

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 definiu em seu Artigo 211, § 1º, a função redistributiva e supletiva da União em matéria de educação, a ser garantida mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Essa função foi reiterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que estabeleceu ainda, no Art. 8º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Tais determinações colocaram em evidência o papel da União no exercício de sua função supletiva e redistributiva em relação aos demais entes federados, na oferta da educação básica.

No contexto de um modelo bastante assimétrico de repartição de responsabilidades e recursos entre os entes da federação no que concerne à garantia do direito à educação, no qual a União concentra em suas mãos a maior parte da receita tributária e a menor responsabilidade pela oferta de ensino, contrastando com a condição dos municípios que concentram a menor parte das receitas e a maior responsabilidade pela oferta de ensino (ensino fundamental e educação infantil), a política de assistência financeira da União tem sido objeto de muitas discussões e tentativas constantes de aperfeiçoamento na direção de maior equidade.

Ao longo da primeira década pós-LDB nº 9.394/1996, a política de assistência financeira da União aos entes federados subnacionais na

¹ Artigo produzido a partir de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão (FAPEMA)

oferta da educação básica foi baseada, principalmente, em editais, por meio dos quais os estados, o Distrito Federal e os municípios concorriam para obter os recursos. Logo, essa política, foi marcada mais por competição do que por colaboração, bem como conduziu muito mais ao aumento das desigualdades do que suas correções.

A partir de 2007, a política de assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais na oferta da educação básica foi reestruturada por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como foco os municípios brasileiros com mais baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Assim, o MEC selecionou os 1.242 municípios com menor IDEB para serem priorizados com ações e recursos da assistência voluntária da União, bem como para receberem assistência mais direta na elaboração do PAR (Plano de Ações Articuladas), o qual passou a ser a condição para que os municípios recebessem recursos da assistência voluntária da União no campo da educação. Do total de municípios brasileiros selecionados, 85 pertenciam ao estado do Maranhão, o que corresponde a 39,1% dos municípios maranhenses.

Este artigo analisa essa política de assistência da União aos municípios maranhenses, buscando observar sua efetividade para a mudança na posição que a maioria dos municípios maranhenses assumem no quadro do recebimento de recursos de transferências voluntárias da União, a partir de resultados de uma pesquisa realizada no período de 2007 a 2017 nos municípios maranhenses.

A pesquisa que originou este artigo combinou métodos quantitativos e qualitativos, em um percurso metodológico, que envolveu pesquisa documental, pesquisa estatística e estudo de casos. A pesquisa documental e a pesquisa estatística foram desenvolvidas ao mesmo tempo, de forma articulada.

A pesquisa documental envolveu a coleta e análise de dados em um conjunto de documentos atinentes ao objeto de estudo, com o objetivo de compreender o contexto em que o objeto de estudo se situa (política educacional), como também para identificar e caracterizar o modelo de assistência técnica e financeira da União e suas implicações para os municípios maranhenses. Foi desenvolvida a partir dos dois procedimentos clássicos desse tipo de pesquisa: a avaliação preliminar dos documentos e a análise documental, compreendendo documentos norteadores da política educacional em geral, documentos regulamentadores do financiamento da educação e; Resoluções do FNDE que regulamentaram a assistência técnica e financeira da União no período estudado (2007 a 2017). A análise dos documentos foi realizada por meio da técnica de

análise de conteúdo, tendo como referência principal a obra clássica de Bardin (2016), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que podem mesmo ser entendidas como um leque de apetrechos marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto – as comunicações – que dependendo dos objetivos da investigação, podem ser úteis para evidenciar, medir, avaliar, classificar, caracterizar, radiografar, compreender... conteúdos (BARDIN, 2016).

A pesquisa estatística teve como foco os recursos transferidos pelo Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para os 217 municípios maranhenses no período de 2007 a 2017, a título de assistência técnica e financeira voluntária da União para a oferta e manutenção da educação básica. Para tanto, foi construído um banco de dados dos recursos transferidos e matrícula das redes municipais. Os dados de recursos financeiros são oriundos da base SIGEFWEB do FNDE, que fornece os dados por ano, município, programa e ações, sendo a mais confiável, por ser alimentada diretamente pelo próprio FNDE. Para a construção do banco de dados foi utilizado o *software Stata (Statistics Data Analysis)*, que permite construir banco de dados com o nível de programação desejado, além de possuir uma linguagem relativamente simples e diversos comandos pré-programados que facilitam o manuseio dos dados. Após correção inflacionária, os valores recebidos pelos municípios foram transformados em valor/aluno/ano, utilizando-se a matrícula da rede municipal de ensino correspondente a cada ano, coletados a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP. A partir de então, foram construídos tabelas e gráficos, de modo a possibilitar a análise dos dados visando atender aos objetivos da pesquisa.

Com base nos resultados da pesquisa estatística, foram escolhidos três municípios maranhenses que mais receberam e três que menos receberam recursos da assistência voluntária da União, com o objetivo de coletar dados *in loco* e atualizados relativos ao sistema municipal de educação que possam explicar a situação dos municípios no processo de recebimento de recursos, bem como indicar estratégias, e limites dos municípios no uso dos recursos recebidos a título de assistência voluntária da União.

O artigo está organizado em três seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta a política de assistência financeira da União aos entes federados subnacionais na oferta da educação básica após a implementação do PDE, a partir da literatura da área, dos marcos normativos dessa política e de resultados de pesquisa junto às resoluções do FNDE. A segunda seção analisa os resultados dessa política para os

municípios maranhenses, a partir de um conjunto de dados oriundos da base Sigefweb (FNDE) sobre os recursos financeiros transferidos pelo governo federal para os municípios maranhenses no período de 2007 a 2017. Por fim, tem-se as considerações finais, que trazem reflexões acerca das lições que podemos apreender da especificidade dos municípios maranhenses sobre a política de assistência financeira da União na oferta da educação básica.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO AOS ENTES FEDERADOS SUBNACIONAIS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em um sistema federal marcado por grandes assimetrias, como o brasileiro, as transferências intergovernamentais constituem um mecanismo importante de cooperação federativa. Na literatura do federalismo há uma relativa defesa de mecanismos e arranjos institucionais que possam corrigir desigualdades entre os entes federados e, assim manter o pacto federativo, garantindo unidade e diversidade, conforme defende Elazar (1991).

A assistência financeira da União aos entes federados subnacionais constitui um dos mecanismos estabelecidos em sistemas federais para corrigir desigualdades que afetam a garantia da unidade. A forma como esse mecanismo é concebido e operacionalizado no contexto da divisão de recursos e responsabilidades entre os entes federados é, segundo Watts (2008), influenciada, amplamente pelos graus de diversidade e assimetrias que marcam cada federação.

No campo do federalismo, especialmente do federalismo fiscal, há diversos consensos - Obinger, Leibfried e Castles (2005), Musgrave (1959), Arretche (2010, 2012) - em favor da concentração da autoridade decisória e de recursos financeiros no governo federal para a garantia da equidade e da unidade necessária em uma federação. Segundo Arretche (2010, p.191)

Os estados federativos que concentram autoridade regulatória na União criam mecanismos institucionais que operam na direção da redução das desigualdades. Contudo, a possibilidade de divergência dos governos locais, uma característica intrínseca de estados federativos, tende a produzir mecanismos que operam no sentido da divergência de políticas entre jurisdições. Consequentemente, estados federativos que combinam regulação centralizada e autonomia política dos governos locais tendem a restringir os patamares da desigualdade territorial. Este resultado é explicado por duas tendências apenas aparentemente contraditórias, isto é, o papel regulatório do governo central opera no sentido da uniformidade, ao passo que a autonomia dos governos locais opera no sentido da divergência de políticas.

O princípio da equidade, em geral, tem sido advogado para a concentração do poder de arrecadação na esfera federal.² Na maioria das federações, segundo Watts (2008), o poder de arrecadação e alocação tem sido distribuído, em conformidade com o poder de legislar (de forma privativa, concorrente e compartilhada), porém, havendo uma tendência de concentrar impostos de base ampla no governo federal, principalmente, quando as federações são marcadas por relativo grau de assimetria. Para o autor, a centralização da arrecadação e alocação de determinados tributos é importante para evitar a *guerra fiscal* e promover disciplina fiscal, principalmente em nações com democracias frágeis e baixo grau de *accountability*, a exemplo do Brasil.

A política de assistência financeira da União aos entes federados subnacionais para a oferta de educação básica, prevista na Constituição Federal de 1988 e reiterada na LDB nº 9.394/1996, se apresenta como um mecanismo de correção de desigualdades entre os entes federados, portanto associada aos princípios de equidade e qualidade na oferta da educação, conforme prescrito no Artigo 211 da CF de 1988.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1998, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Logo, a política de assistência do governo federal para a oferta da educação básica se estrutura no contexto da divisão de competências dos entes federados em matéria de educação, constituindo importante tema da política de financiamento, que por sua vez, se insere no contexto da política nacional de educação básica.

As ações de assistência técnica e financeira da União para a educação básica estão sob a gestão do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), que regulamenta as condições, critérios e procedimentos dos programas, projetos e ações da assistência da União aos estados e municípios. Assim, para além de um órgão gerenciador desses recursos, o FNDE, ao regulamentar parâmetros e procedimentos de execução dos programas, acaba por ser também um órgão formulador

² A alocação e a distribuição dos recursos entre os entes da federação é tema central das teorias do federalismo fiscal. Tiebout (1956) e Musgrave (1959) defenderam que a função alocativa do governo é a esfera por excelência de atuação dos governos subnacionais, cabendo ao governo central as funções distributiva e de estabilização. Oates (1999) defendeu que o governo central deveria concentrar também as funções alocativas de interesse nacional e os governos subnacionais, aquelas de caráter local. Buchanan e Tullock (1965) avaliaram com descrédito a capacidade do governo central de exercer funções distributivas e, consideraram que a alocação de bens e serviços públicos deve sempre levar em conta o menor custo, o qual será obtido na competição entre as unidades locais.

da política de assistência técnica e financeira da União para a educação básica.

Desde 2007, a política de assistência do governo federal é estruturada em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi instituído pelo Ministério da Educação com o objetivo de ser um instrumento para a melhoria da qualidade da educação básica e é composto por programas e projetos que se distribuem na educação básica, educação superior e educação profissional. O Plano de Desenvolvimento (PDE) estruturou as ações destinadas à assistência voluntária da União aos entes federados subnacionais mediante a utilização de dois mecanismos que se complementam: o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). A partir do PDE novos programas foram implementados e antigos foram reorganizados com o objetivo de se adequarem ao PDE/PAR. Além disso, o PDE estabeleceu um conjunto de municípios como prioritários para atendimento do PAR e demais programas do FNDE, de acordo com seu IDEBs.

Para compreender a política de assistência da União aos governos subnacionais para a educação básica no período de 2007 e 2017, foram analisadas 264 resoluções do FNDE de um total de 403 que regulamentaram essas ações de assistência financeira da União no período estudado, conforme mostra o quadro a seguir. As demais não foram analisadas porque apenas fizeram modificações pontuais em resoluções anteriores.

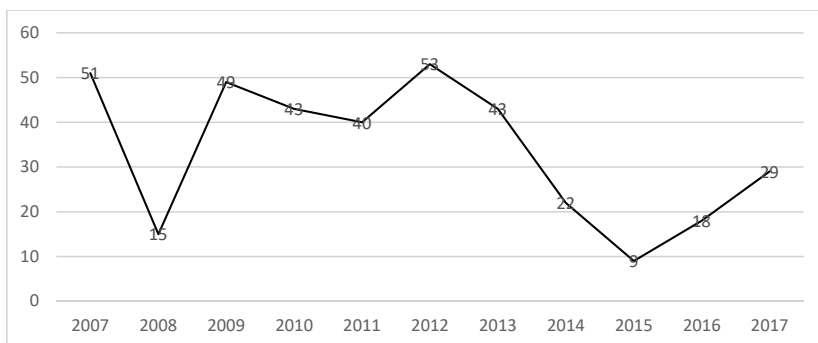
Quadro 01 – Total de resoluções do FNDE indexadas e analisadas.

Resoluções do FNDE	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL GERAL
Total de Resoluções do FNDE indexadas	49	41	57	33	60	44	48	24	20	11	16	403
Resoluções cujo conteúdo foi analisado	36	28	42	24	28	32	32	11	13	7	11	264

Fonte: Banco de dados documentais da pesquisa. GEPPE, 2020.

Os dados do quadro mostram que a quantidade de resoluções foram diminuindo significativamente a partir de 2013, sendo o ano de 2009, o que se teve maior quantidade de regulamentações efetivas (42). A trajetória das regulamentações expressa também a trajetória da movimentação dos programas por parte do FNDE.

Gráfico 01 - Trajetória das regulamentações das ações da assistência da União por ano.



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

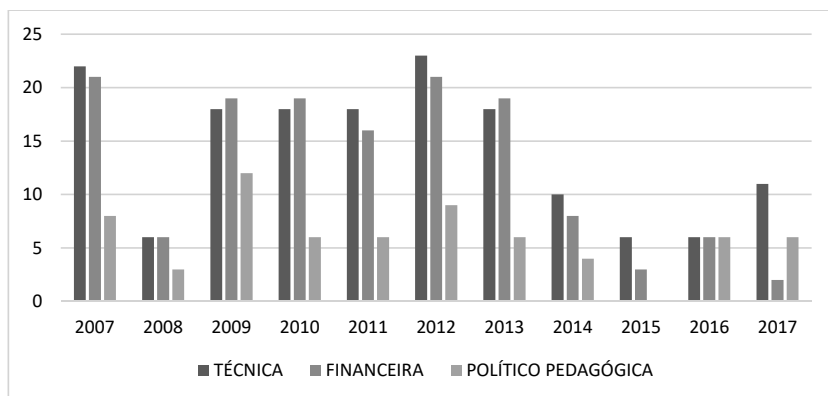
Ao longo do período estudado, há uma grande dinamização dos programas de assistência técnica e financeira da União. Ao todo, foram identificados 56 programas/ações (excluindo-se as transferências específicas para entidades como Undime, Cenpec e Consed), sendo que nesse período alguns foram substituídos, outros foram excluídos e outros, embora não tenham sido excluídos ou substituídos deixaram de ser operacionalizados. O período que vai de 2007 até 2012 foi quando se registrou maior quantidade de programas de assistência voluntária, compreendendo as diversas etapas e modalidades e uma ampla gama de ações, tais como construção e reforma de escolas, formação de professores, formação de gestores, tecnologias educacionais, material didáticos, equipamentos. Observou-se ainda que a maioria dos programas que deixaram de ser operacionalizados foram aqueles voltados para formação continuada de professores e aqueles voltados para ações de diversidade.

Com o objetivo de compreender melhor a política de assistência da União e as relações federativas nela presente, buscou-se, nas resoluções, identificar o tipo e a abrangência dessa regulamentação. Assim, o conteúdo das resoluções atinente ao objeto da regulamentação foi classificado em três categorias: aspectos técnicos, aspectos financeiros e aspectos pedagógicos. Essa classificação nos permitiu observar o quanto o MEC/FNDE determinam as políticas a serem implementadas pelos municípios quando recebem os recursos desses programas. Segundo Cavalcanti (2019)

A regulamentação das ações de assistência técnica e financeira da União para os entes federados envolve mais que aspectos procedimentais. As resoluções do FNDE que regulamentam tais ações manifestam também princípios orientadores da política de educação básica proposta pelo MEC/FNDE por meio de suas ações de assistência técnica e financeira.

Compreendem-se por regulamentações do tipo técnica aquelas referente a critérios, condições e procedimentos para receber os recursos, documentos a serem apresentados, modelo de plano de implementação etc. Foram classificadas como regulamentações de cunho financeiro aquelas que envolvem parâmetros de cálculo, valor e forma de concessão dos recursos, definição de ações financiáveis, forma de liberação e movimentação dos recursos, prestação de contas, etc. As regulamentações de caráter político-pedagógico envolvem aspectos como: competências e responsabilidades das equipes /dos profissionais de educação integrantes do programa, forma de seleção dos profissionais, perfil e funções das equipes, carga horária e formato dos cursos de formação, conteúdos escolares a serem abordados, material didático, parâmetros e composição das turmas, procedimentos de acompanhamento e avaliação. O gráfico a seguir apresenta como se deu essa regulamentação em cada ano.

Gráfico 02 - Participação do tipo de regulamentação em cada ano



Fonte: Banco de dados da pesquisa.

A partir dessa categorização foi possível identificar quais as dimensões objeto de maior regulamentação, bem como quais programas são mais regulamentados em cada dimensão. O gráfico mostra que o ano de 2007 e o período compreendido entre 2009 e 2012 foi o período de maior regulamentação das ações de assistência técnica e financeira. Ao lançar um olhar mais detalhado para os programas, observa-se que foram os programas Caminho da Escola, Brasil Alfabetizado, Proinfância e Mais Educação os responsáveis por esse aumento de regulamentação. O PDDE foi o programa que no decorrer nos anos em questão obteve o maior número as ações regulamentadoras técnica, financeiro e político pedagógico.

Para identificar os princípios e objetivos que orientam a política de assistência técnica e financeira da União para a oferta da educação básica, procedeu-se a análise de conteúdo do texto da seção “considerando” das resoluções, no qual se expõe os argumentos que justificam a necessidade do programa/ação ou das mudanças operadas por meio daquela resolução. Esse texto é revelador dos princípios orientadores do governo federal para a política de assistência da União. Segundo Bardin (2016), na análise de conteúdo de uma mensagem, considera-se que a presença ou a ausência de termos sugerem características do fato ou fenômeno analisado. Seguindo essa orientação, a análise foi realizada identificando palavras-chave e a frequência em que tais palavras aparecem no texto das resoluções, por ano, bem como os termos, conceitos e concepções a elas associadas. Desse modo, foi possível perceber os princípios que as orientam, tais como: promoção de inclusão social; ampliação de oportunidades de acesso; qualidade de ensino.

Quadro 02 – Frequência em que aparecem os termos selecionados como justificativas das ações de assistência da União – 2007 a 2017

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
QUALIDADE	18	5	14	6	8	9	13	0	1	3	1
EQUIDADE	5	0	5	1	0	3	0	0	0	0	1
CIDADANIA	14	13	15	9	11	2	2	6	3	2	2
COLABORAÇÃO	7	1	3	4	5	5	0	0	0	2	2
INCLUSÃO	21	14	18	5	9	1	5	3	1	0	1
DIVERSIDADE	2	4	4	0	0	1	3	3	1	3	0
COORDENAÇÃO	14	4	2	2	9	11	1	1	0	1	5

Fonte: Banco de dados documentais da Pesquisa.

A partir da leitura exploratória da grade de registro de conteúdo, os termos mais presentes nas resoluções foram: Cidadania, Colaboração, Coordenação, Diversidade, Qualidade, Inclusão, Equidade. O quadro a seguir apresenta a frequência em que aparecem os termos como justificativas para a ação da assistência técnica e financeira da União aos estados e municípios na oferta da educação básica.

Os termos cidadania, inclusão e qualidade foram os mais frequentes nas resoluções que regulamentaram a política de assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais, com respectivamente, 79 e 78 citações no conjunto das resoluções analisadas. O termo CIDADANIA esteve sempre presente nas resoluções do FNDE, no período do governo Lula e aparece, quase sempre, associado a permanência dos alunos na escola, e à garantia do direito à educação. O termo INCLUSÃO assume o significado literal de ser um ato ou efeito de incluir, possibilitando o mesmos direitos e oportunidade a todos. Também é frequentemente relacionado ao atendimento educacional de pessoas

com deficiência física e mental. Muitas das resoluções identificadas com o princípio de inclusão também tiveram como seu objetivo a ampliação das oportunidades educacionais dos jovens residentes em zona rural e quilombolas. Muitas são as variáveis que compõem, descrevem e explicam os termos elencados, na palavra QUALIDADE, sendo apresentado como melhoria do ensino, no sentido de reestruturação da infraestrutura escolar, da formação continuada dos professores e da elevação dos indicadores educacionais. A partir de 2008 o termo aparece associado a eficiência e indicadores educacionais, sobretudo ao IDEB e, por diversas vezes, em referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O termo EQUIDADE, aparece associado, de forma recorrente, à correção das situações de desigualdades educativas. Nas resoluções estudadas, o termo aparece sempre relacionado ao termo qualidade, no sentido de que no momento em que se iguala as oportunidades de acesso ao ensino, se tem a qualidade no sentido de elevação de padrão na educação.

Em menor frequência, aparecem os termos coordenação federativa, colaboração, diversidade e inclusão. Em geral, o termo COORDENAÇÃO é compreendido como organização de atividades, gerenciamento de grupos, projetos em diálogo entre as três esferas de governo. O termo vai perdendo forças no decorrer dos anos de 2007 a 2011, e no ano de 2012 volta a aparecer com mais frequência. O termo COLABORAÇÃO aparece, de forma recorrente, relacionado a atividades realizadas em conjunto pelos entes federados. Todas as vezes que o termo se fez presente, envolveu a ideia de regime de colaboração entre os entes federativos e articulação entre a escola e alguma outra instituição. Já o termo DIVERSIDADE aparece associado à valorização das diferenças e potencialidades, no âmbito da educação inclusiva, às diversidades étnico raciais, de gênero e sexualidade e, em menor escala, à diversidade regional.

Desse modo, constata-se que os argumentos que o MEC utiliza para justificar um programa / ação diante do período analisado condiz muito com a pauta política do governo do PT, seguindo o movimento da política nacional de educação e em diálogo com as pautas que se apresentaram nas Conaes.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender como se configurou a política de assistência da União após do PDE é a forma de transferência dos recursos. A análise do conteúdo das resoluções relativo aos procedimentos de transferência, evidenciou que o FNDE utiliza diversas formas de transferências dos recursos, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 03 – Quantidade de vezes em as formas de transferências de recursos da assistência da União citadas nas resoluções

Formas de Transferência	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Transferência direta para a escola	5	2	5	3	5	4	4	2		2	2
Transferência para o órgão gestor do ente federado	8	3	3	6	8	16	3		4	1	
Transferência para a Universidade				4		1	4	1			1
Transferência por meio Bolsa	2	1	9	4	4	5	4	1			1

Fonte: Banco de dados documentais da Pesquisa.

Observa-se que a principal forma de transferência dos recursos é a transferência para o órgão gestor da educação (Prefeituras, Secretarias de Educação), seguido pela transferência para as escolas que sofre uma diminuição a partir do ano de 2014. A transferência de recursos por meio de bolsas vai aumentando a partir de 2007 e diminui a partir de 2014. Já as transferências de recursos para as universidades prestarem o serviço para as redes de ensino que, em geral, fazem parte de ações de formação inicial e continuada, se fazem bastante presentes nos anos de 2010 e 2013. Observa-se, assim, que uma das características dessa política a partir do PDE foi a diversificação de formas de transferências dos recursos que, anteriormente, era basicamente restrita a transferências para os órgãos gestores.

Examinado as formas de transferência de recursos no âmbito dos programas, observa-se que existem programas com uma única forma de fazer a transferência e outros que combinam mais de uma forma. Os dados mostram também que os programas que envolvem construção de escolas e repasses ordinários, em geral, tem seus recursos transferidos para os órgãos gestores. Já os programas que transferem recursos direto para as escolas, são aquele que envolvem, prioritariamente despesas de custeio e ações mais pedagógicas. Já para as universidades estão aqueles programas que envolvem formação dos profissionais de educação, elaboração de material didático e pesquisas.

Essa diversificação de forma de transferência é uma marca da política de assistência técnica e financeira da União para a oferta da educação básica no governo Lula, que inicia em 2004 e vai se diversificando cada vez mais, tendo seu auge no ano de 2007, com a política do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conforme observa também Cavalcanti (2019). A diversificação de formas de transferências indica tam-

bém a adoção de critérios e mecanismos mais redistributivos, envolvendo mais atores e potencializando o uso mais adequado de cada recursos.

Assim, podemos afirmar que a implementação do PDE indica, no âmbito dos marcos normativos, a adoção de parâmetros, critérios e procedimentos de transferências de recursos mais diversificados, mais colaborativos e na direção de correção das desigualdades. Cabe observar, na seção seguinte, os efeitos dessa nova política nos municípios maranhenses, que se apresentam em condições desfavoráveis no quadro de recebimento dos recursos dessa política, e que, por essa condição e em conformidade com as normas, deveriam ser amplamente beneficiados com as mudanças advindas do PDE.

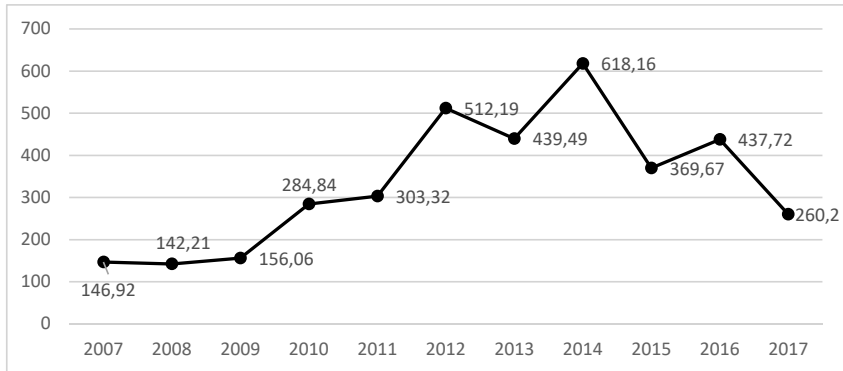
A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA FINANCEIRA DA UNIÃO AOS MUNICÍPIOS MARANHENSES

Os municípios maranhenses estão entre aqueles que mais dependem da assistência financeira da União para garantir a oferta de educação básica. Ao longo de todo o período do Fundef e do Fundeb, os municípios maranhenses foram os que mais receberam complementação da União para atingirem o valor/aluno/ano nacional. Sendo assim, a transferências voluntárias da União para a oferta de Educação Básica nesses municípios é de grande importância para aumentar a receita disponível para as despesas com MDE.

Ao longo do período estudado, os municípios maranhenses receberam dos programas de assistência financeira da União um total de R\$ 5.773.861.660,86, sendo R\$ 3.599.488.786,43 dos programas de assistência legal e R\$ 2.174.372.874,43 dos programas de assistência voluntária. Em termos de valor/aluno médio, o total de recursos transferidos foi equivalente a R\$ 333,71 ao longo dos 11 anos estudados. O gráfico a seguir mostra a trajetória do valor/aluno médio recebido pelo conjunto dos municípios maranhenses.

Como se pode observar no gráfico, os recursos da assistência financeira da União para os municípios maranhenses aumentaram consideravelmente no período que vai de 2007 até 2014, passando de R\$ 146,92 por aluno/ano em 2007 para R\$ 618,16, no ano de 2014. Porém, a partir de então, vai diminuindo, de modo que em 2017 chega a R\$ 260,20, ou seja, um valor abaixo do praticado em 2010.

Gráfico 03 – Evolução do valor/aluno/ano recebido pelos municípios maranhenses da assistência da União – 2007 a 2017.
(Valores corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2018)

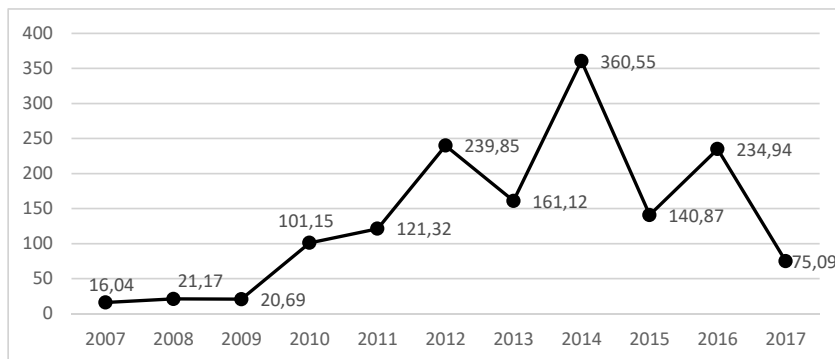


Fonte: Sigefweb/FNDE, 2007-2017, elaborado em 2020.

Observa-se ainda que a trajetória das transferências de recursos da assistência financeira da União aos municípios maranhenses é marcada por um movimento de crescimento e queda constantes. Infere-se que tal aspecto está diretamente vinculado às dificuldades da maioria dos municípios na gestão dos recursos, que não garante a regularidade na execução e na prestação de contas, incidindo na suspensão dos repasses seguintes.

Considerando apenas os programas de assistência voluntária da União, foco deste artigo, tem-se a trajetória do valor/aluno/ano médio mostrado no gráfico a seguir. Observa-se que, assim como nos valores totais, os recursos específicos dos programas da assistência voluntária para os municípios maranhenses aumentaram consideravelmente no período que vai de 2007 até 2014, passando de R\$ 16,04 por aluno/ano em 2007 para R\$ 360,55 no ano de 2014, quando atingiu seu maior valor. Em 2015, esse valor caiu drasticamente para R\$ 140,87, aumentou um pouco em 2016, mas voltou a diminuir em 2017, chegando a R\$ 75,08, ou seja, um valor abaixo do praticado em 2010.

Gráfico 04 – Evolução do valor/aluno/ano médio recebido pelo conjunto dos municípios maranhenses dos programas de assistência voluntária da União. (Valores corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2018)



Fonte: Sigefweb/FNDE, 2007-2017, elaborado em 2020.

Olhando mais detalhadamente para os municípios, pode-se observar que o aumento expressivo do valor/aluno/ano médio recebido pelos municípios maranhenses das ações da assistência voluntária da União deve-se a alguns programas e a um conjunto de municípios que receberam recursos correspondentes a valor/aluno/ano acima de mil reais, conforme mostraremos a seguir.

Pode-se observar na tabela a seguir que, ao longo do período estudado, os municípios maranhenses receberam recursos oriundo de 28 programas/ações diferentes. O programa que mais transferiu recursos para os municípios maranhenses no período estudado foi o Plano de Ação Articulada, com o montante de R\$ 770.356.577,90. Em segundo lugar, está o Programa de Trabalho Anual, que constitui projetos específicos que os municípios fazem para receber recursos para ações que não são contempladas em programas já formatados pelos MEC/FNDE. Tais ações estão muito vinculadas ao PAR, uma vez que, após elaborarem esse plano, os municípios podem propor ações específicas por meio de PTAs.

Quadro 05 – Valores recebidos pelos municípios maranhenses oriundas de programas e ações de assistência voluntária no período de 2007 a 2017. (Valores corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2018)

Nº	PROGRAMAS/ AÇÕES DE ASSISTÊNCIA VOLUNTÁRIA	VALOR TOTAL TRANSFERIDO
1	Plano de Ação Articulada	770.356.579,90
2	Programa de Trabalho Anual	323.418.453,73
3	Proinfância - construção de creches	276.423.387,38
4	Programa de construção de quadras poliesportivas	229.243.063,18

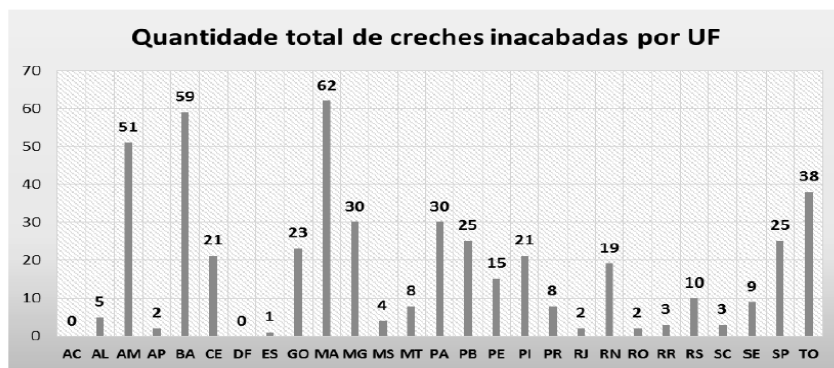
5	Programa Brasil Alfabetizado	152.025.183,35
6	Projovem	149.837.315,63
7	Brasil Carinhoso (Ed. Infantil)	73.882.302,15
8	Água e esgotamento sanitário, escola do campo, escola acessível (PDE-Escola)	69.845.124,49
9	Manutenção da Ed. infantil	48.955.828,76
10	Mais cultura, Escola de Fronteira, Atleta na escola, Escola Sustentável (PDDE)	19.957.093,53
11	Apoio à reestruturação da rede física	19.080.789,41
12	Programa territórios da cidadania	15.266.233,69
13	Caminhos da escola	11.927.474,91
14	Formação profissional - Projovem urbano	6.136.351,78
15	Área remanescentes de quilombos	2.323.079,98
16	Projeto de educação especial	1.254.509,69
17	Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola	910.918,94
18	Programa de Educação do Campo	701.840,72
19	Apoio à Educação Ambiental	577.362,56
20	Programa Nacional de Saúde do Escolar	543.504,66
21	Escola de Fábrica	435.000,04
22	Capacitação Pedagógica para o uso das Tics	309.743,66
23	Formação de professores para a educação especial	230.763,45
24	Formação continuada de professores	214.454,59
25	Educação inclusiva - direito a diversidade	210.934,94
26	Programa complementar de educação especial	190.879,32
27	Feira de ciências da educação básica	79.200,00
28	Projeto para atendimento a Educação Infantil	35.500,00
	TOTAL PROGRAMAS ASSISTÊNCIA VOLUNTÁRIAS	2.174.372.874,43

Fonte: Sigefweb/FNDE, 2007-2017, elaborado em 2020.

Em terceiro e quarto lugar estão, respectivamente, o Proinfância e o Programa de Construção de Quadras Poliesportivas. Ambos são voltados para a construção de estrutura física das escolas. O primeiro é voltado para construção e aquisição de mobiliário e equipamento de Creches; e o segundo, para a construção de quadras poliesportivas em escolas já existentes. Outra característica comum a esses dois programas é o fato de que esses são programas que os municípios maranhenses mais tiveram dificuldade em executar suas ações, ocasionando inadimplência de muitos municípios.

No gráfico a seguir, pode-se observar que o Maranhão é o estado que mais tem obras inacabadas do Proinfância.

Gráfico 05 – Quantidade de Creches do Proinfância inacabadas até 2017



Fonte: Simec, 2017, elaborado pela CNM, 2020

Assim, embora o Proinfância tenha sido um dos programas que mais transferiu recursos da assistência voluntária da União para os municípios maranhenses, o volume de recursos poderia ter sido maior, pois muitos municípios receberam apenas uma ou duas parcelas do valor total aprovado. Além disso, a não execução das obras levou muitos municípios à situação de inadimplência, afetando o recebimento de recursos de outros programas, como poderemos ver mais adiante no caso dos municípios que menos receberam recursos que foram objeto de estudo de caso.

Quanto à situação dos municípios maranhenses no quadro de recebimento de recursos oriundos de transferências voluntárias dos programas de assistência financeira da União, os dados mostram que há uma grande assimetria no valor recebido pelos 217 municípios, variando do menor valor/aluno médio de R\$ 35,10, no município de Coroatá, ao maior valor/aluno médio de R\$ 411,18, no município de São Luís, conforme se pode constatar na tabela a seguir.

Quadro 06 – Municípios que mais receberam e os que menos receberam recursos da assistência voluntária da União. (Valores corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2018)

Categoria	Município	Valor/Aluno Médio
-----------	-----------	-------------------

Municípios que menos receberam recursos	Coroatá	35,10
	Pindaré Mirim	37,10
	Cajari	39,93
	Monção	41,38
	São Mateus do Maranhão	41,73
	Chapadinha	42,33
	Bacuri	43,55
	Alto Parnaíba	45,19
	Bom Jardim	46,13
Municípios que mais receberam	Lago dos Rodrigues	260,03
	Apicum Açu	264,27
	Nova Iorque	274,90
	Tuntum	322,28
	Lago do Junco	341,73
	Magalhaes de Almeida	348,37
	Jatobá	351,81
	Sucupira do Riachão	352,86
	Joselândia	381,60
	São Luís	411,18

Fonte: Sigefweb/FNDE, 2007-2017, elaborado em 2020.

Na maioria dos municípios que mais receberam recursos oriundos da assistência voluntária da União, foi o PAR o programa que mais contribuiu para essa condição. Em alguns deles, a exemplo de Magalhães (13,2 milhões), Joselândia (8,8 milhões) e Lago do Junco (5,6 milhões) o valor recebido, entre 2007 e 2017 do PAR foi maior que o valor do PNAE, que constitui transferência legal e ordinária.

Os municípios que menos receberam possuem em comum o fato de que pouco se beneficiaram da diversidade de programas, pois a baixa captação de recurso deve-se, amplamente, ao fato de que receberam recursos de poucos programas e sem regularidade. Chama a atenção o caso de Coroatá e Cajari. O primeiro, ao longo de todo o período recebeu recursos de apenas 10 programas, sendo que no período de 2007 a 2011 foi contemplado com apenas seis programas, no ano de 2012 não obteve recursos e no período de 2013 a 2017, apenas de quatro programas; em relação ao PAR, o município só obteve recursos nos dois últimos anos da pesquisa (2016 e 2017) e com valores muito baixos. Mais complicada foi a situação do município de Cajari, que ao longo do período foi contemplado com recursos de apenas cinco programas, sendo que de um dos

programas recebeu recursos apenas nos anos de 2010 e 2011; em outro, apenas nos anos de 2013 e 2014; em um, apenas no ano de 2016; nos dois demais programas, recebeu, apenas por 3 e 4 anos, respectivamente.

Dos municípios mais beneficiados com recursos financeiros da assistência voluntária da União após a implementação do PDE, apenas um (Nova Iorque) consta da relação dos 85 municípios selecionados para receber assistência prioritária, em 2007. Já dos que menos receberam, quatro municípios encontram-se na lista dos que deveriam ter recebido assistência prioritária (Coroatá, Monção, São Mateus do Maranhão e Alto Parnaíba). Este dado demonstra que, embora o PAR tenha sido o programa que mais transferiu recursos para os municípios maranhenses, seus recursos não beneficiaram diretamente os municípios que mais precisavam dessa assistência, corroborando os estudos de Cavalcanti (2019) sobre a influência da capacidade administrativa já instalada nos municípios na captação de recursos de transferências voluntárias, para além dos mecanismos de indução de políticas.

Além desse aspecto, o estudo de caso, realizado nos municípios que mais receberam e menos receberam recursos da assistência voluntária da União, evidenciou um outro aspecto que exerceu influência para que determinados municípios possam captar tais recursos – a ação de atores políticos estratégicos que exercem influência junto ao governo federal para direcionar recursos. Nesse campo, a pesquisa revelou dois atores políticos estratégicos – deputados federais e a Undime. Em todos os municípios maranhenses que participaram do estudo de casos, os entrevistados manifestaram que parte significativa dos recursos, especialmente do PAR, do Proinfância, de Quadras poliesportivas e Caminho da Escola, chegaram pela via de emendas parlamentares de um deputado com relações político-partidárias com o gestor municipal. Em um dos municípios entre os que mais receberam, a captação de recurso foi amplamente influenciada pela posição estratégica do secretário municipal de educação na Undime. Ficou evidente que a posição do secretário lhe garantiu informações privilegiadas sobre os programas, seus procedimentos e relações institucionais que favoreceram apresentação dos projetos, solução dos problemas, negociações, que possibilitaram tanto a captação de recursos novos e a regularidade de repasses, quanto a liberação de recursos atrasados de alguns programas, a exemplo do Proinfância. Por outro lado, municípios que receberam pouco recursos manifestaram a dificuldade em operacionalizar os recursos e enfatizaram a grande burocracia e a dificuldade de comunicação com o FNDE, evidenciando que em determinados contextos, não basta apresentar os projetos e cumprir os procedimentos burocráticos exigidos pelo governo federal para que o repasse dos recursos se efetive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a política de assistência financeira voluntária da União aos entes federados subnacionais para a oferta de educação básica, implementada a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), incorporou mecanismos mais redistributivos na perspectiva de diminuir a desigualdade de recursos entre os entes federados para a garantia do direito à educação, que, de um modo geral, tiveram impactos positivos nos municípios maranhenses, pois houve aumento no recebimento de recursos por aperte desses municípios no período entre 2007 e 2017. Porém, o grau de impacto das transferências intergovernamentais nas assimetrias depende não somente da quantidade de transferências, mas principalmente do grau e características das condicionalidades a elas vinculadas. Condicionalidades podem objetivar tanto o controle e a disciplina fiscal quanto a influência para determinados objetivos de políticas, em especial no campo das políticas sociais a exemplo da educação.

Constatou-se que esse aumento foi concentrado em alguns municípios, apresentando uma grande desigualdade no valor/aluno médio recebido entre os municípios. Além disso, observou-se que o aumento não foi constante, tendo-se uma trajetória de aumento e queda ao longo de todo o período, o que indica que fatores de ordem administrativa podem ser grandes influenciadores na captação de recursos. Dados de estudos de casos mostrou também que, para além de fatores de capacidade administrativa, fatores de ordem política exerceram significativa influência na captação de recursos por parte dos municípios que mais receberam, destacando-se a destinação de emendas parlamentares orçamentárias em diversos municípios que ficaram em posições mais favoráveis no *ranking* de recebimento dos recursos em questão.

Para Viswanathan (2009), a pouca capacidade administrativa pode ser um fator limitante sob diversas condições. Quando a pouca capacidade administrativa está também associada a estruturas clientelistas e a baixo graus de democracia, o alcance da equidade se torna um grande e complexo problema para a federação. Em tais contextos, condicionalidades, mecanismos de controle e assistência técnica se tornam componentes necessários das transferências intergovernamentais e podem ser uma justificativa, segundo a autora, para formas assimétricas de assistências financeira, como as que têm sido utilizadas no Brasil.

Os dados mostram que o desenho de políticas mais redistributivas, como se buscou fazer no o PDE, podem influenciar mudanças na redução das desigualdades, mas há fatores estruturais, de ordem econômica, social, política e cultural, em que se assentam tais desigualdades sobre os

quais os mecanismos de incentivo seletivo adotados nessas políticas são insuficientes para mudanças mais significativas.

Esses achados corroboram a análise de Watts (2008) de que as políticas públicas em estados federais são resultantes da interação entre forma constitucional e a realidade operacional dos princípios federativos, que manifestam tensões, tais como: a forma de distribuição e alocação dos recursos financeiros, a dinâmica das relações entre governo nacional e governos subnacionais, o grau de centralização e descentralização da autoridade decisória e dos recursos financeiros, os arranjos institucionais para o alcance da equidade, os mecanismos e processos de coordenação governamental, entre outros. Por isso, o princípio federativo pode dar origem a diferentes estruturas de sistemas federais, e estes podem variar de muitas maneiras de acordo com as subjacentes diversidades econômicas e sociais, resultando em diferentes características quanto ao grau de simetria ou assimetria, aos recursos institucionais, à alocação de poder na tomada de decisão e de implementação das políticas, à distribuição de responsabilidades entre os entes constituintes.

Assim, como adverte Bednar (2009) embora a constituição prescreva a estrutura formal da ação dos governos, elementos informais surgem dessas instituições, inclusive do sistema partidário e da cultura política, que podem concorrer para falhas das políticas previstas.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, n. 3, p. 587-620, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582010000300003>. Acesso em 12 set. 2012.

ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Editora Fiocruz, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Paris: Presses Universitaires da France, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Publicação em português pela Edições 70.

BEDNAR, Jena. **The Robust Federation: principles of design**. New York: Cambridge University Press, 2009

BUCHANAN, James M. e TULLOCK, Gordon. **The calculus of consent: the logical foundations of constitutional democracy**. Michigan, The University of Michigan Press, 1965.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e financiamento da educação básica no Brasil: a assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais.** Curitiba, Editora Appris, 2019.

ELAZAR, Daniel. J. **Exploring federalism.** Alabama: The University of Alabama Press, 1991.

MUSGRAVE, Richard A. **The theory of public finance: a study in public economy.** New York: McGraw-Hill, 1959.

OATES, Wallace E. An essay on fiscal federalism. **Journal of Economic Literature**, Pittsburgh, v. 37, n. 3, p. 1120-1149, sep. 1999.

OBINGER, Herbert; LEIBFRIED, Stephan; CASTLES, Francis G (Ed.). **Federalism and the welfare state: New World and European Experiences.** Local: Cambridge University Press, 2005.

WATTS, Ronald. **Comparing federal systems.** Montreal: McGill-Queen's University Press, 2008.

TIEBOU, Charles M. A pure theory of local expenditures. **The Journal of Political Economy**, Chicago, v. 64, n. 5, p. 416-424, oct. 1956. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1826343>. Acesso em: 28 jul. 2008.

VISWANATHAN, Renuka. Fiscal federalism and regional equity. In: WATTS, Ronald L; CHATTOPADHYAY Rupak (Ed.). **Emerging issues in fiscal federalism.** New Delhi: Viva Books India, 2009, v. 2, Disponível em: <forumfed.org.>. Acesso em: 23 abr. 2015.



GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO ÂMBITO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES NO PERÍODO DE 2013 A 2017¹

Janaina de Araujo Pimenta

Maria José Pires Barros Cardozo

Brenda Cristina Ferreira Gomes

INTRODUÇÃO

A gestão democrática vem se tornando uma das formas de gestão mais estudadas e almejadas na área educacional, haja vista que compreende a educação como uma ação intencional realizada por meio da participação de todos. Esse princípio está inscrito na Constituição Federal do Brasil – CF de 1988, no Capítulo III (art. 206), como também na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual inclui a gestão democrática na educação brasileira, substituindo o termo “administração escolar” por “gestão democrática”. Contudo, a LDB 9.394/96 não esclarece com precisão o significado da gestão democrática, mas define os princípios que a norteiam.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

¹ Artigo ampliado do trabalho “Gestão Democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino nas dissertações e teses da Capes de 2013 a 2017”, apresentado em forma de comunicação oral no III Seminário Nacional da Rede Mapa – I Congresso Internacional de Política Educacional e Emancipação: as relações entre Estado, Sociedade e Educação, promovido pela Universidade Federal do Ceará – UFC/Fortaleza – 21 a 23 de novembro de 2018.

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Os documentos oficiais pela primeira vez disciplinaram o princípio de gestão democrática como forma de gerir a educação no País. Desse modo, esse modelo de gestão passou a ser obrigatório em todos os sistemas de ensino. Esse fator viabilizou que os Sistemas Municipais de Ensino pudessem constituir espaços e mecanismos de participação e autonomia na organização do ensino local.

Ocorre, contudo, que como não houve a normatização necessária dessa forma de gestão nos sistemas de ensino, ela vem sendo desenvolvida de diversas maneiras e recebendo diferentes denominações, a saber: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, etc. Certo que sob cada uma dessas denominações, inúmeros comportamentos, atitudes e concepções são colocados em prática.

Nesse sentido, o presente trabalho, cuja metodologia é denominada estado da arte de cunho bibliográfico, buscou analisar e refletir sobre a organização e dinâmica da gestão democrática do ensino público no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino. Para tanto, realizou-se levantamento de teses e dissertações do banco de dados da CAPES no período de 2013 a 2017.

O processo de seleção de dados deu-se por etapas. A primeira dedicou-se ao levantamento de dissertações e teses no banco de dados digital, utilizando os seguintes descritores: gestão democrática, sistemas municipais de ensino, participação e condições político-institucionais. Na segunda, foram selecionadas as pesquisas que abordam a gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino, por meio da análise dos títulos e resumos. A terceira etapa destinou-se à criação de categorias, elementos que constituem o princípio da gestão democrática, como participação e autonomia, e posterior seleção das pesquisas que se enquadravam nessas categorias. A quarta e última etapa constituiu-se da análise de onze dissertações e cinco teses, priorizando metodologias e resultados.

A necessidade em realizar este estudo partiu do desejo de maior aproximação com o objeto de pesquisa, durante a disciplina de metodologia da pesquisa educacional ofertada pelo curso de mestrado da Universidade Federal do Maranhão, e da responsabilidade científico-acadêmica que aponta esse modelo de gestão como condição estruturante para a qualidade na educação. Ademais, configura-se instrumento de elo entre sociedade e educação, governo e municípios, na promoção de políticas públicas educacionais que proporcionem a efetivação da educação de qualidade, objetivo comum de todos.

Nessa perspectiva, a gestão democrática do ensino público é entendida como “a ação e o efeito de gerir a educação através da participação de todos os atores sociais que integram o universo educacional, objetivando atender às aspirações da sociedade” (BARBOSA FILHO, 2004, p. 3). Para que essa ação aconteça, é fundamental a colaboração e articulação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na sistematização e criação de processos que viabilizem sua efetivação. É a partir desse pressuposto que a gestão democrática do ensino público é compreendida como diretriz de política pública de educação coordenada pelos sistemas de ensino (MENDONÇA 2001, p. 2). Dentre os sistemas de ensino, optou-se por analisar a gestão democrática na esfera municipal.

Este trabalho vincula-se ao subprojeto no âmbito do Maranhão, desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), orientado pela professora doutora Maria José Pires Barros Cardozo, que faz parte da pesquisa em rede intitulada “Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino”. A referida rede de pesquisa abrange oito estados brasileiros – Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Maranhão, Tocantins, Piauí e Ceará –, representados por pesquisadores de 10 universidades, e tem por objetivo analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público, no tocante aos Sistemas Municipais de Ensino.

Ressalta-se, ainda, que este estudo está organizado em duas partes. A primeira aborda a metodologia utilizada pelas pesquisas, enquanto a segunda apresenta a organização dos dados e resultados da análise das produções selecionadas.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Nos últimos anos no Brasil, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Várias instituições de ensino solicitam esse tipo de metodologia nos mais diversos cursos de graduação e pós-graduação, por considerarem-no importante para a produção de um trabalho científico. Ninguém discorda da relevância desse tipo de estudo, por trazer em comum o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006, p. 41) ressaltam que:

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como

suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Seguindo esse pressuposto, realizou-se o levantamento das dissertações e teses no banco de dados da CAPES, durante o período de 2013 a 2017, por meio dos seguintes descritores: gestão democrática, sistemas municipais de ensino, participação e condições político-institucionais. Foram encontrados 336.389 trabalhos. Logo em seguida, realizou-se uma leitura dos títulos considerados pertinentes para este estudo e, na sequência, uma leitura prévia dos resumos para filtrar as pesquisas encontradas. Dessa forma, chegou-se à estrutura deste trabalho, disposta na tabela a seguir:

Tabela 1 – Título das teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017) que tratam da gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino

Nº	Título	Tipo	Autor	Programa	Instituição	Região	Ano	Quant.	%
1	Gestão da escola pública no Sistema Municipal de Ensino de Goianésia – GO	*D	Lazara Lisboa da Costa Mendonca	Educação	PUC/GOIÁS	Centro-Oeste			
2	A trajetória de construção da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas	D	Jairo Ademar Gallina	Educação	UFRGS	Sul			
3	Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Salvador: organização, dinâmica e funcionamento	D	Maria Adelina Hayne Mendes Neta	Educação	UFBA	Nordeste	2013	5	29,41%
4	Conselhos Municipais de Educação: espaço público democratizador?	*T	Marcia Cristina Machado Pasuch	Educação	UFMT	Centro-Oeste			
5	Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora: as interfaces dos caminhos da cooperação e colaboração	D	Thamyres Wan de Pol Fernandes	Educação	UFJF	Sudeste			

6	Conselhos Municipais de Educação: democratização, legitimidade e funções	D	Rochete Tondello da Silva	Educação	UFP	Sul			
7	Institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação nas capitais brasileiras: a luta por uma nova hegemonia política	T	Paulo Eduardo dos Santos	Educação	UFG	Centro-Oeste	2014	2	11,76%
8	Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no Sistema Municipal de Ensino de Igarapé-Açu, Pará	T	Vamilson Oliveira Paz	Educação	UFPA	Norte	2015	1	5,88%
9	A gestão municipal da educação na região da Amvapa: estudo filosófico e político das contradições estruturais da prática institucional, dos limites burocrático-formais e da cultura autoritária hegemônica	D	Mara Suzany Romano Bergamo	Educação	UNICAMP	Sudeste			
10	A gestão democrática como estratégia neoliberal nas políticas educacionais locais: a rede municipal de Rio Claro	D	Jefferson Alves Da Rocha	Educação	UNESP – RIO CLARO	Sudeste	2016	4	23,53%
11	Sistemas Municipais de Ensino: a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES	D	Roberta Freire Bastos	Educação	UFES	Sudeste			
12	Gestão democrática e conselhos de escola no município de Araraquara/SP	T	Ana Paula Franzini	Educação Escolar	UNESP Araraquara	Sudeste			

13	Gestão democrática: uma análise das bases normativas dos Sistemas Municipais de Educação do Maranhão	D	Efraim Lopes Soares	Educação	UFMA	Nordeste			
14	A política de gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino de Cariacica (2005-2012): alguns elementos constituintes	D	Israel Bayer	Ensino na Educação Básica	UFES	Sudeste			
15	A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições	D	Mumir José Lauer	Educação	UFP	Sul	2017	5	
16	Sistema público de educação e o regime de colaboração: uma experiência do estado do Acre e do município de Rio Branco no período de 2005 a 2012	D	Josemir De Araújo Calixto	Educação	UFAC	Norte			
17	A gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista: da coisificação humana à promoção do sujeito histórico-social	T	Luciani Paz Comerlatto	Educação	UFRGS	Sul			
Total								17	100%
									29,41%

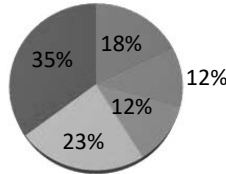
*D – Dissertações *T – Teses

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme mencionado anteriormente, por meio dos descritores e títulos relacionados na Tabela 1 acima, foram considerados relevantes para este trabalho o total de dezessete pesquisas, sendo cinco teses e doze dissertações. De antemão, essa amostra foi analisada e pôde-se obter uma visão geral das produções por região geográfica, conforme mostra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição dos trabalhos por região geográfica

■ Centro Oeste ■ Nordeste ■ Norte ■ Sul ■ Sudeste



Fonte: Elaboração própria (2018).

Com base nas informações do gráfico, nota-se que a distribuição de trabalhos por regiões é desigual. O sudeste é soberano no que se refere à quantidade de trabalhos produzidos no período de 2013 a 2017. Foi à região que mais realizou pesquisa na perspectiva do objeto deste estudo. Sobre isso, o presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, acrescenta que:

A região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado; 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Na região Norte há 228 doutorandos e 1.507 mestrandos. São Paulo tem mais da metade dos futuros doutores, 21.161 dos 41.964 alunos da área. Dos 76.323 alunos de mestrado acadêmico, 27.716 estão em São Paulo; 10.721 no Rio de Janeiro; 61 em Rondônia; oito, no Tocantins; e quatro no Acre. “As regiões Norte e Centro-Oeste, excluindo o DF, têm os índices mais baixos de matriculados na pós-graduação e, conseqüentemente, de bolsas”, diz o presidente da Capes (MEC, 2018).

Pelos títulos, pode-se observar o quanto esses trabalhos têm relação direta com a gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais. A Tabela 1 apresenta a quantidade de pesquisas realizadas no período proposto. De 2013 a 2015, constata-se uma oscilação na porcentagem de trabalhos produzidos. Enquanto que em 2013 os estudos referentes ao objeto dessa pesquisa foram de 29,41 por cento, em 2015 caiu para 5,88 por cento. Considera-se esse período importante, pois em 2014 entrou em vigência o Plano Nacional de Educação. De 2015 a 2017, percebe-se uma preocupação considerável dos pesquisadores com estudos acerca da gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais, pois nesse período o número de pesquisas subiu de 5,88 por cento para 29,41 por cento, evidenciando assim aumento na porcentagem de produções.

Infere-se que essa preocupação se dá em razão do país estar vivenciando uma enorme instabilidade política, social e econômica. O plano de governo neoliberal, que se instaurou no Brasil após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ameaça os princípios democráticos garantidos na CF de 1988 e apresenta a gestão democrática do ensino público como estratégia de minimizar a ação do governo no âmbito educacional.

Nesse contexto, foram encontrados nesse período trabalhos que abordam a gestão democrática nos marcos normativos dos sistemas municipais de ensino e, também, os espaços e mecanismos que garantem sua efetivação. Portanto, os conselhos municipais de ensino são um dos órgãos mais evidenciados nesse processo, como constatado nos trabalhos.

Para verificação dos resultados, foi utilizada como procedimento metodológico a leitura dos resumos dos trabalhos. Elementos como objetivos, referencial teórico-metodológico e categorias baseadas nos princípios e instrumentos da gestão democrática foram selecionados para a análise.

RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

Toda pesquisa norteia-se mediante uma epistemologia do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário delimitar a perspectiva (marxismo, fenomenologia ou positivismo) e posicionamento (neoliberal, crítico-analítico ou pós-moderno) que o investigador assume para levar adiante sua indagação (TELLO, 2015). Na Tabela 2, apresentam-se os pressupostos epistemológicos adotados nas dissertações e teses analisadas.

Tabela 2 – Análise dos pressupostos epistemológicos

Pressupostos epistemológicos	Autores	Quant. de trabalhos	%	Nº referência conforme tabela 1
Materialismo histórico-dialético	Tonet (2016); Karl Marx; Antônio Gramsci	6	35,29	1, 4, 7, 10, 11, 13
Estruturalismo construtivista	Pierre Bourdieu	1	5,88	3
Não há denominação		10	58,82	2, 5, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17
Total		17	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Materialismo histórico-dialético foi o enfoque epistemológico adotado no projeto de pesquisa do mestrado. Ao confrontar-se os enfoques epistemológicos dos trabalhos encontrados com o do projeto, percebeu-se uma aproximação nas dissertações 1, 10, 11 e 13 e nas teses

4 e 7 dispostas na Tabela 2. Ou seja, de todos os dados coletados, 35,29% apresentam enfoques com uma relação mais direta ao pressuposto epistemológico do projeto.

Contudo, várias denominações foram atribuídas ao enfoque materialismo histórico-dialético. A dissertação 13 e a tese 4, por exemplo, identificaram-no como histórico-dialética e materialismo histórico, respectivamente. Diante disso, faz-se necessário ressaltar o sentido do termo materialismo histórico-dialético. Materialismo porque diz respeito à condição material da existência humana, histórico no sentido que o entendimento da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e dialético por ter como engrenagem o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014).

Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). Nesse sentido, esse materialismo torna-se fundamental na pesquisa sobre políticas educacionais, que implica, portanto, no resgate do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica, a fim de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação dessas políticas (GOMIDE, 2014).

A posteriori, verificaram-se os caminhos metodológicos utilizados nos trabalhos, com base nos seus pressupostos epistemológicos. Considerando os tipos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores, indispensáveis para entender como se chegou aos resultados, organizou-se a tabela a seguir:

Tabela 3 – Tipos de pesquisa utilizados nas teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017) que tratam da gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino

Tipos de pesquisa	Nº referência conforme Tabela 1	%
Estudo de caso	2, 5, 8, 11	23,52%
Bibliográfica	4, 6, 7, 10, 11, 13	35,29%
Documental	2, 4, 5, 6, 7, 13, 14, 16, 17,	52,94%
Empírica	1, 8, 10, 15,	23,52%
História oral	14	5,88%
Descritivo-explicativa	3	5,88%
Campo	4	5,88%
Não há denominação	9, 12	11,76%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que poucas pesquisas encontradas adotaram como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Apenas as dissertações

1 e 5 e as teses 4 e 8 utilizaram esse tipo de abordagem, ou seja, 23,52% dos trabalhos levantados. Os treze estudos restantes não informaram nenhum tipo de investigação. Esse tipo de pesquisa agrega diversas estratégias de análise, métodos, procedimentos e instrumentos e, muitas vezes, não é adotado pelos pesquisadores, especialmente da área de exatas, uma vez que, erroneamente, entendem que esse tipo de abordagem não comporta dados quantitativos. Quanto a isso, Lessard-Hébertet et al. (1990, p. 65) consideram que:

Os critérios científicos utilizados nas metodologias qualitativas recebem normalmente a mesma denominação que na investigação positivista, experimental ou quantitativa. [...] contudo, é ao nível dos procedimentos sugeridos ou aplicados para os realizar que a aplicação destes critérios vai diferir.

No que se refere à metodologia utilizada, na Tabela 3, percebeu-se que o tipo “pesquisa documental” foi o mais utilizado pelos pesquisadores, representando 52,94% das pesquisas, ou seja, mais da metade optou por esse método. No tocante ao método documental, Gil (2008) descreve que é muito parecido com a pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois aquele se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa.

Logo em seguida, está a pesquisa bibliográfica, utilizada em 35,29% das pesquisas. Sendo que 23,52% utilizaram “estudo de caso” e “empírica”. Encontraram-se outros tipos de pesquisa: “história oral”, “campo” e “descritivo-explicativa”. Duas das pesquisas não informaram o tipo de pesquisa adotada.

A fim de compreender a relação entre tipo de pesquisa e métodos utilizados na obtenção e formulação dos resultados, observaram-se quais instrumentos foram empregados e, em seguida, o seu método de análise. A primeira coluna da Tabela 4 representa a referência das dissertações e teses relacionadas na Tabela 1.

Tabela 4 – Instrumentos e tipos de análises dos dados, utilizados nas teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017) que tratam da gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino

Nº	Instrumentos de coleta	Tipo de análise
01	Questionário	Análise de conteúdo
02	Entrevistas e observação participante	Não há delimitação de tipo de análise
03	Entrevista semiestruturada	Não há delimitação de tipo de análise
04	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
05	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
06	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise

07	Questionários	Não há delimitação de tipo de análise
08	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
09	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
10	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
11	Entrevista semiestruturada e observação participante	Não há delimitação de tipo de análise
12	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
13	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
14	Entrevistas semiestruturadas	Análise documental
15	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
16	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação de tipo de análise
17	Entrevistas semiestruturadas	Não há delimitação de tipo de análise

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observa-se que os instrumentos de coleta de dados e o tipo de análise utilizados em cada uma das pesquisas não foram informados na maioria dos trabalhos. Apenas as pesquisas 1, 2, 3, 7, 11, 14 e 17 mencionaram os instrumentos de coleta de dados, e a 1 e a 14 revelaram o tipo de análise adotada. A pesquisa 2 fez uso de entrevistas e observação participante, mas a técnica mais utilizada é a entrevista semiestruturada, presente em três trabalhos dos sete que informaram. Apenas duas aplicaram questionários, demonstrando a predominância das entrevistas semiestruturadas nesse tipo de trabalho científico. Pressupõe-se que essa técnica “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As pesquisas 1 e 14 utilizaram o tipo de análise de conteúdo e documental. Em relação ao tipo de análise de conteúdo, configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e tem por finalidade a produção de inferências (BARDIN, 2009). É possível perceber esse método na pesquisa 1, quando a autora afirma que se pode inferir, porém, com base na pesquisa empírica, que existe um longo caminho à consolidação das práticas de gestão democrática no Sistema (MENDONÇA, 2013).

Outro elemento importante na estrutura das pesquisas e essencial para delimitar o tema e possibilitar a facilidade na busca dos trabalhos científicos são as palavras-chave ou descritores. No que tange a esse aspecto, Romanowski e Ens (2006) afirmam que os descritores “são palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos”. Com base nessa informação, foram selecionados os descritores essenciais da amostra pesquisada:

Tabela 5 – Palavras-chave citadas nas teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017) que tratam da gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino

Palavras-chave	Nº	%
Gestão democrática	9	52,94%
Sistemas municipais de ensino	4	23,52%
Participação	4	23,52%
Autonomia	2	11,76%
Descentralização	1	5,88%
Regime de colaboração	1	5,88%
Federalismo	1	5,88%
Plano nacional de educação	1	5,88%
Planos municipais de educação	2	11,76%
Políticas educacionais	1	5,88%
Conselhos municipais de educação	1	5,88%
Processos democráticos	1	5,88%
Legislação	1	5,88%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As palavras-chave servem para descrever, em termos ou palavras síntese, o conteúdo da pesquisa. De acordo com a Tabela 5, o descritor mais citado foi “Gestão democrática” correspondendo a 52,94% dos trabalhos. Em seguida, encontram-se os descritores “sistemas municipais de ensino” e “participação”, ambos com 23,52%. O restante das palavras foi citado apenas uma e duas vezes, representando um total de 11,76%. Isso possivelmente indica a existência de várias temáticas pertinentes entre as pesquisas relacionadas a esse tema.

Ao fazer uma análise do descritor “sistemas municipais de ensino”, não foi possível constatar, se de fato correspondem a um sistema de ensino no qual o município é autônomo e responsável por baixar suas próprias normas sobre educação ou se apenas está subordinado a outros sistemas de ensino. Ademais, para melhor analisar os trabalhos levantados e aferir a relação com o objeto da pesquisa, verificaram-se os objetivos dessas produções. Na tabela abaixo, pode-se perceber nesses trabalhos como os objetivos são pertinentes ao objeto de estudo:

Tabela 6 – Objetivos das teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017) que tratam da gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino

Nº	Título do trabalho	Objetivo
01	Gestão da escola pública no Sistema Municipal de Ensino de Goianésia-GO	Analisar a compreensão dos dirigentes acerca das condições concretas existentes nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Goianésia-GO, para a implementação de práticas de gestão democrática que favoreçam a garantia do direito à educação de qualidade social.

02	A trajetória de construção da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas	Analisar o processo de construção da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas-RS de 1993 a 2011, seus avanços, seus limites e suas contradições, na relação com o papel do Estado.
03	Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Salvador: organização, dinâmica e funcionamento	Analisar a organização, a dinâmica e o funcionamento dos Conselhos Escolares e suas implicações com o desenvolvimento de práticas coletivas de gestão no ambiente gestor de escolas públicas do município de Salvador.
04	Conselhos Municipais de Educação: espaço público democratizador?	Examinar o papel dos Conselhos Municipais de Educação (CME) no processo de construção da Gestão Democrática da Educação Pública.
05	Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora: as interfaces dos caminhos da cooperação e colaboração	Analisar ações colaborativas entre o Sistema Estadual e o Sistema Municipal de Educação de Juiz de Fora em cumprimento da responsabilidade pelo Ensino Fundamental, pós Constituição Federal de 1988 e LDB nº 9394/96.
06	Conselhos Municipais de Educação: democratização, legitimidade e funções	Analisar como os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), órgãos gestores de políticas educacionais nos Sistemas Municipais de Ensino, estruturaram-se historicamente e se constituíram em suas funções, e como asseguraram legitimidade e democratização no processo de sua implantação.
07	Institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação nas capitais brasileiras: a luta por uma nova hegemonia política	Compreender, com base em documentos legais e na percepção dos conselheiros representantes dos trabalhadores em educação e do poder executivo, o processo de institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) das capitais brasileiras, especialmente, os da Região Centro-Oeste.
08	Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no Sistema Municipal de Ensino de Igarapé-Açu, Pará	Analisar como se anuncia a gestão democrática da educação no âmbito dos textos legais que dão sustentação ao Sistema Municipal de Ensino e sua efetivação enquanto prática de gestão na educação municipal durante o período de 2009 a 2014.
09	A gestão municipal da educação na região da Amvapa: estudo filosófico e político das contradições estruturais da prática institucional, dos limites burocrático-formais e da cultura autoritária hegemônica	Analisar as condições estruturais dos pequenos municípios brasileiros, analisando o pacto federativo no Brasil e a organização política e administrativa municipal, no campo da Educação.
10	A gestão democrática como estratégia neoliberal nas políticas educacionais locais: a Rede Municipal de Rio Claro	Discutir a gestão democrática da escola como política pública para a classe trabalhadora, na atual conjuntura e diante dos novos processos de racionalização produtiva.

11	Sistemas Municipais de Ensino: a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES	Analisar a gestão das políticas educacionais do município de Serra/ES no contexto do Plano Nacional de Educação 2014-2024.
12	Gestão democrática e Conselhos de Escola no município de Araraquara/SP	Analisar os motivos pelos quais a gestão democrática não se realiza em função dos entraves que a comunidade escolar encontra para uma participação efetiva
13	Gestão democrática: uma análise das bases normativas dos Sistemas Municipais de Educação do Maranhão.	Analisar como se expressa a gestão democrática do ensino público nos textos legais que dão sustentação aos Sistemas Municipais de Educação do estado do Maranhão.
14	A política de gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino de Cariacica (2005-2012): alguns elementos constituintes	Compreender se práticas políticas democráticas rompem com o contexto político oligárquico/patrimonial/clientelista que marca a realidade do município.
15	A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições	Investigar como foi narrada a gestão democrática nos planos municipais de educação, na forma da lei.
16	Sistema Público de Educação e o regime de colaboração: uma experiência do estado do Acre e do município de Rio Branco no período de 2005 a 2012	Analisar o processo de implantação do regime de colaboração entre o município de Rio Branco e o estado do Acre, no período compreendido entre 2005 e 2012.
17	A gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista: da coisificação humana à promoção do sujeito histórico-social	Analisar as decorrências da lógica do sistema capitalista, através do “Terceiro Setor”, para a gestação dessa gestão democrática.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Todos os trabalhos acima abordam, em seus objetivos, a gestão democrática, muitos preocupados com a garantia desse princípio nas leis e nos documentos que direcionam ações e investimentos para a melhoria da qualidade da educação. Observa-se, também, uma grande inquietação relacionada à garantia de espaços e mecanismos, como por exemplo, de conselhos municipais de ensino e escolares, que teoricamente contribuem para a efetivação do princípio democrático. Nesse contexto, buscou-se confrontar os objetivos dos trabalhos encontrados com os propostos no projeto, a saber:

1. Compreender o modelo federativo brasileiro, bem como a forma do município nesse contexto e seu papel político-administrativo na gestão da educação;
2. Analisar e caracterizar a institucionalização dos sistemas municipais de ensino, bem como a base normativa da gestão democrática do ensino público firmada no âmbito desses sistemas;
3. Identificar os princípios da gestão democrática e os espaços e mecanismos de participação constatados na legislação municipal e na implementação dos SME;
4. Verificar as inter-relações entre as bases normativas e as condições políticas e institucionais de funcionamento dos SME.

Diante do exposto, percebeu-se uma aproximação nas dissertações 2, 5, 13, 14 e 15 e nas teses 8 e 12 dispostas na Tabela 6. Sendo assim, de todos os dados coletados, 41,17% dos trabalhos apresentam objetivos com uma relação mais direta ao objeto de estudo do projeto, a gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino. O modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino, nesse caso o municipal, torna-se a chave mestra para o seu entendimento e efetivação.

Como instrumentos constitutivos dessa forma de gestão e de sua ação, surgem as instâncias diretas e indiretas de deliberação, tais como conselhos e similares, que propiciam espaços de participação e de criação da identidade do sistema de ensino. Os objetivos da dissertação 6 e das teses 4 e 7 abordam a gestão democrática no âmbito dos Conselhos Municipais de Ensino. Já a dissertação 3 e a tese 12 nos Conselhos Escolares.

Observa-se que 29,41% dos trabalhos mencionaram os conselhos. Estes são espaços de participação da comunidade escolar com papel decisivo na gestão democrática do sistema. As dissertações 11 e 15 apresentaram em seus objetivos os mecanismos de efetivação da gestão democrática, o plano municipal e nacional de educação, respectivamente. Esses documentos de certa forma tentaram suprir lacunas dos marcos legais no que concerne à educação democrática. Sobre isso, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) estabeleceu aos sistemas:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 83).

Inferese que essa meta ilustra o modelo gerencial de administração, com maior força para a meritocracia e, em segundo plano, a participação da comunidade escolar. Os objetivos desses trabalhos estão relacionados diretamente com o objetivo 3 do projeto, conforme mencionado acima.

Com base nos objetivos, foram selecionadas categorias consideradas relevantes à temática estudada. Para o mapeamento e escolha dessas categorias, utilizou-se o programa Wordle, um aplicativo de computador que gera “imagens de palavras” e destaca a palavra mais evidente do texto. Com o auxílio dessa ferramenta, foram definidas as seguintes categorias:

Tabela 7 – Categorias citadas nas teses e dissertações da CAPES (2013 a 2017) que tratam da gestão democrática no âmbito dos Sistemas Municipais de Ensino

Categorias	Nº	%
Autonomia	5	29,41%
Participação	7	41,17%
Descentralização	4	23,52%
Não há denominação	1	5,88%
Total	17	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A tabela retrata índices percentuais das categorias consideradas relevantes para análise da gestão democrática no âmbito dos sistemas municipais de ensino. Destarte, parte-se da premissa de que a categoria “participação” é umas das mais evidenciadas nos trabalhos, mencionada em 41,17% das pesquisas realizadas, ou seja, quase metade das produções considera essa categoria fundamental na efetivação do princípio da gestão democrática. Em seguida, está a categoria “autonomia” com 29,41% e, por sua vez, a categoria “descentralização” mencionada em 23,52% das produções realizadas no período proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a presente investigação, pode-se concluir que as pesquisas sobre gestão democrática têm aumentado nos últimos anos, embora poucas estejam relacionadas ao âmbito dos sistemas municipais de ensino que não apresentaram o mesmo avanço. Por esse motivo, as pesquisas citadas neste trabalho descrevem uma preocupação em relação ao tema e afirmam também a necessidade de serem pesquisadas as bases normativas e as opções político-institucionais relacionadas à gestão democrática do ensino público dos municípios.

Os objetivos propostos no projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado ganharam um novo significado, na medida em

que se percebe a carência de pesquisas que retratam o objeto de estudo. Outrossim, proporcionaram a aproximação do pesquisador com o tema, possibilitando um levantamento sobre os trabalhos que têm sido produzidos e o que tem sido escrito sobre essa temática.

Cabe ainda destacar que a gestão democrática ainda está distante de ser efetivada. É mencionada nos marcos legais e mecanismos, mas ainda está atrelada ao modelo gerencial de administração. Além disso, as pesquisas mostraram nos resultados que há ainda um longo caminho a se percorrer, com vistas a efetivar e ampliar o princípio da gestão democrática e suas concepções no âmbito das condições político-institucionais dos municípios. Contudo, registrou-se, de um modo geral, que existem esforços e avanços significativos pela busca de uma maior autonomia e efetivação desse princípio no âmbito dos sistemas de ensino. Os dados evidenciam muitos dilemas e desafios apontados nesse sentido.

Por fim, de forma abrangente, percebe-se a necessidade de efetivação dos espaços e mecanismos que promovem a gestão democrática no âmbito dos municípios. Para que haja democratização da gestão, é preciso contar com a participação da comunidade escolar e articulação dos sistemas de ensino na tomada de decisão. Nessa mesma perspectiva, algumas pesquisas apontaram para a dificuldade encontrada pelos municípios na articulação com as demais instâncias, principalmente no que se diz respeito a recursos financeiros. Foram destacados, ainda, anseios que colocam em dúvida a mínima ação do Estado na resolução dos problemas educacionais pelo processo de transferência de responsabilidades para os municípios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog, 2000.

BARBOSA FILHO, Jose Iran. **Gestão democrática do ensino público: uma conquista em construção**, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n.79, ago. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em: file:///C:/Users/Janaina/Desktop/políticas%20educacionais%20e%20enfoque%20critico%20dialético.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

HEBBERT, Michelle Lessar; Goyette, Gabriel; Boutin; Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Instituto Piaget: São Paulo, 1990.

MENDONÇA, Erasmo Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. 2001. Disponível em: scielo.br/scielo.php. Acesso em: 8 set. 2016.

MEC. **O número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601/>>. Acesso em: 9 set. 2018.

MENDONÇA, L. L. C. **Gestão da escola pública no Sistema Municipal de Ensino de Goianésia-GO**. 2013. Dissertação (mestrado), PUC Goiás, Goiás, 2013.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Rio de Janeiro: 2005.

ROMANOWISKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. **As pesquisas denominadas do tipo ‘Estado da Arte’ em educação**. Diálogo educacional. Curitiba, v.6, n.19. p.37-50, set./dez. 2006.

TELLO, C. G. **O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo**. Revista de Ciências Humanas – Educação, n. 26, p. 140-158, jul./dez., 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AUTORES (AS)

CESAR AUGUSTO CASTRO

Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão. Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (1988). Mestrado em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e o Curso de Biblioteconomia (UFMA). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará . Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Desenvolve estudos e pesquisa sobre História da Educação (Cultura Material Escolar, Instituições Escolares e imprensa de ensino). História do Livro e da Leitura e História das Bibliotecas e da Biblioteconomia. Pesquisador Produtividade do CNPq.

ADNEY TELES

Possui Graduação em Direito pela Faculdade Santa Terezinha - CEST (2013) e Graduação em Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Médio: Modalidade Eletricidade - Instituto Federal do Maranhão (1996), Especialista em Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho - Faculdade Santa Terezinha -CEST (2016), MBA em Gestão Empresarial - CDECOM/GAMA FILHO (2007) e Habilitação em Redes de Dados - SIEMENS/MACKENZIE (2000), Cursos Privacy and Data Protection Foundation/EXIN - ITpartners (2020), ISO 27001 Foundation/EXIN- ITpartners (2020), Data Protection Officer-LGPD- CERS (2020) Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Gestão de Processos e Telecomunicações. Docente da Faculdade Santa Terezinha-CEST, disciplinas de Direito Administrativo I, Direito Administrativo II e Direito das Obrigações. Data Protection Officer- DPO da Faculdade Santa Terezinha-CEST e da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais de São Luís- MA.

ANGELO RODRIGO BIANCHINI

Possui graduação e mestrado em Informática e doutorado em Educação, com atuação na área de Psicologia da Educação e Política Educacional. Atualmente é professor Associado do Departamento de Educação II, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UFMA/CAPES, Coordenador Estadual do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica - ForPIBID. Membro dos grupos de pesquisas Estado e Gestão Educacional (PPGE-UFMA) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO/UFMA e do Programa de Mestrado em Educação - PPGE/UFMA.

ANTONIO PAULINO DE SOUSA

Possui graduação em Filosofia - CEARP (1987), graduação em Ciências Sociais - Institut Catholique de Paris (1995), mestrado em Ciências Sociais - Institut Catholique de Paris (1996), doutorado em Ciências Sociais - Institut Catholique de Paris (2002) e doutorado em Sociologia - Université Paris Diderot (2002). Pós doutorado na Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (França) sob a supervisão de Frédéric Lebaron. Entre os anos de 2019-2021 foi Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Econômica, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia da Quantificação, Estado, sociologia do desenvolvimento e da educação.

BRENDA CRISTINA FERREIRA GOMES

Mestra em Educação (2021) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia (2018) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da Educação Infantil (2019-atual) da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE) da linha de pesquisa em História, Política Educacional, Trabalho e Formação Humana do PPGE/UFMA. Atualmente é membro da pesquisa em desenvolvimento sobre “As interfaces entre os Conselhos Municipais de Educação e a gestão das políticas educacionais nos municípios maranhenses.

CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2002) e Doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais com estágio doutoral na Universidade de Colônia na Alemanha. É coordenadora geral do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas de Educação e membro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. É professora do Curso de Pedagogia, do Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando principalmente na área de gestão, planejamento e financiamento da educação, educação do campo e formação de professores.

CARLOS ANDRÉ SOUSA DUBLANT

Possui graduação em Pedagogia (2000) e Mestrado em Educação (2009) pela Universidade Federal do Maranhão; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente é professor adjunto III do Departamento de Educação II - Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e professor permanente do Programa de Pós Graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, gestão escolar, conselhos escolares, participação e política educacional.

DELCINEIDE MARIA FERREIRA SEGADILHA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em em História (Licenciatura) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em em Pedagogia pela Associação Unificada de Ensino Superior. Professora Adjunto do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão; Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História na Educação Básica/GRUPEHEB; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-brasileiras (GIPE-AB). Atua principalmente nos seguintes temas: História da Educação (cultura escolar), ensino de História, Representações, Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais, Relações Étnico-Raciais.

DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA

Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração do ensino de primeiro e segundo graus, pela Universidade Federal do Maranhão (1971); Mestrado em Educação com a dissertação Assistência Técnica e Rendimento Escolar pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - RJ (1978); e Doutorado em Educação com a tese Mulheres Professoras na Política Educacional no Maranhão pela Universidade Federal Fluminense - RJ (2000). Atualmente é professora associada II, aposentada com atividade no PPGE- Programa de Pós- Graduação (Mestrado em Educação), na coordenação do GEM-Ge- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e História das Mulheres Professoras, atuando principalmente nos seguintes temas: Maranhão, Educação, História, Mulher e Feminismo.

FRANCIELE VANESSA SANDER

Bacharel em Teologia. Pastora da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Atua nas seguintes temáticas: Gênero, Violência, Teologia prática, educação, ecumenismo, movimentos sociais e aconselhamento pastoral.

FRANCILVA COSTA DE FRANÇA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Gestão Educacional Integradora e Docência do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia (FAMA). Possui experiência docente em “Cursos Profissionalizantes, Técnico, Superior e Educação à Distância”. Realiza pesquisas na área de Políticas Educacionais, Formação de Professores e Educação a Distância.

GLAUCIA SANTANA SILVA PADILHA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Gestão Educacional Integradora e Docência do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia (FAMA). Possui experiência docente em “Cursos Profissionalizantes, Técnico, Superior e Educação à Distância”. Realiza pesquisas na área de Políticas Educacionais, Formação de Professores e Educação a Distância.

IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1981), Especialização em Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990), Mestrado em Administração e Supervisão Escolar - American World University of Iowa (2000), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006), Pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa (2013/2014). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, relações de gênero e Educação.

JANAINA DE ARAUJO PIMENTA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - 2019; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - 2014 e Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - 2012. Foi professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL (2016-2018; 2021 até o momento). Atualmente é docente da educação infantil na rede municipal de ensino de Imperatriz-MA, Assessora pedagógica na Secretária Municipal de Educação e membra do grupo de pesquisa em Gestão e Política Educacional (GPPGE) - UFMA. Tem experiência na área da educação infantil, superior, socioeducação e desenvolve pesquisas no campo da Política Educacional, com ênfase na análise dos Sistemas e Conselhos Municipais de Educação.

MARIA DE NAZARETH MENDES

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR(1993),Especialista em Administração dos Serviços de Saúde pela Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP (1999), Especialista em Desenvolvimento Humano e Reabilitação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (2002),Especialista em Gestão Empresarial pela Faculdade Santa Terezinha-CEST(2013), Mestre em Saúde Materno Infantil pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2006) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão -UFMA. Atualmente Diretora Geral e Professora titular da Faculdade Santa Terezinha - CEST. Tem experiência na área de Educação e Terapia Ocupacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Educacional, Docência, Gestão de Projetos, Desenvolvimento Humano e Terapia Ocupacional.

MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (1998), doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA (2018). Atualmente é professora associada do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Coordena o Grupo de Pesquisa Política e Gestão Educacional do PPGE/-UFMA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, História, Política e Gestão Educacional e Trabalho e Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação; Política e Gestão educacional; Planejamento; Formação Humana; Qualificação profissional; Ensino médio e Mercado de trabalho.

MARIA JOSÉ SILVA ANDRADE

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão; atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). É Assessora Educacional da Faculdade Santa Terezinha - CEST/APAE/MA e servidora aposentada do Ministério da Saúde. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência do ensino superior, organização e gestão do trabalho escolar, assessoria/coordenação pedagógica, formação continuada docente, plano de desenvolvimento institucional, projeto pedagógico institucional, avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e didática. Desenvolve pesquisas relacionadas à saúde docente e suas articulações com o trabalho docente / prática pedagógica.

MARCIA CORDEIRO COSTA

Professora Assistente do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Biblioteconomia pela UFMA (1998), Especialista em Leitura e Formação de Leitores(2001) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA (2020- atual). Estuda e investiga, prioritariamente, os seguintes temas: História e Memória do Ensino Superior no Maranhão e as práticas organizacionais de lutas e movimentos sociais em particular, o movimento estudantil acadêmico.

SAMUEL LUIS VELÁZQUEZ CASTELLANOS

Possui graduação em Artes pelo Instituto Superior de Artes de Havana ? ISA (1996) e em Filosofia pela Universidade da Habana (1996). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Pós-Doutor em Educação pelo Centre d' Histoire Culturalle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles - França (2014-2015). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2018-2019). Professor Associado I do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação: (PPGE) e do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA e do PPGEd da UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, História do Maranhão, História do Livro e da leitura e Cultura Material Escolar.

WELLINE DAYANE REIS RIBEIRO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão (2021). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Ceuma (2013). Integrou o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - NEPESS pela Universidade Ceuma (2012). Atuou como Assistente Social na empresa Plamont - Planejamento, Montagem e Engenharia (2016). Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa, Gestão Educacional e Formação Humana da Universidade Federal do Maranhão.

WILSON RAIMUNDO DE OLIVEIRA

Mestre em Educação da Universidade Federal do Maranhão (membro do NEDHEL - Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí. Possui especialização em História do Brasil pela Academia de Educação Montenegro. Foi professor da rede municipal de Jatobá do Piauí e da rede estadual piauiense. Atualmente, é técnico em assuntos educacionais da Universidade Federal do Maranhão.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: Perspectivas de análises
ORGANIZAÇÃO	Cesar Augusto Castro
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO, CAPA E ILUSTRAÇÃO	Amaury Araujo Santos
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	272
TIPOGRAFIA	Georgia Regular Corpo Georgia Bold Títulos Flora Regular Cabeçalhos e numeração Flora Regular Título da obra
PAPEL	Alta Alvura LD 75 g/m2 Miolo Cartão Supremo LD 250 g/m2 Capa
TIRAGEM	500
IMPRESSÃO	HALLEY - Gráfica e Editora Av. Ind. Gil Martins, 250 São Pedro Tabuleta CEP: 64015-305 Teresina - PI



