

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR EM BANANEIRAS/PB: CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS (1934-1971)

Luciene Chaves de Aquino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

lucienecaquino@hotmail.com

Resumo:

Trata-se da reconstituição de aspectos da história do ‘Grupo Escolar Xavier Júnior’, desde a sua criação em 1934, até 1971, problematizando suas práticas educativas e cultura escolar. Inaugurado em 04 de setembro de 1934, em Bananeiras/PB, preconizava uma nova organização da instrução centrada na escola graduada e seriada. Na sua prática pedagógica identificamos atividades educacionais inspiradas nas teorias escolanovistas, em sintonia com as técnicas do ‘método de ensino ativo’, tais como a criação de Clube Esportivo e Agrícola, Círculo de Pais e Mestres, Jornal Escolar, Semana Pedagógica, etc. Tais práticas pretendiam superar a transmissão e memorização dos conteúdos, ao mesmo tempo em que investiam em uma cultura escolar que garantisse maior participação do aluno.

Palavras chave: Grupo Escolar, Cultura Escolar, Práticas Educativas

THE INSTITUTIONALIZATION OF GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR IN BANANEIRAS/PB: SCHOOL CULTURE AND EDUCATIONAL PRACTICES (1934-1971)

Luciene Chaves de Aquino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

lucienecaquino@hotmail.com

Abstract:

This is about the reconstitution of aspects of 'Grupo Escolar Xavier Júnior's' history, since its creation in 1934, until 1971, questioning their educational practices and school culture. Inaugurated on September 4, 1934, in Bananeiras/PB, preconizing a new instruction organization, focused on a school in grades and stages. In their pedagogical practice, we identified educational activities inspired by the Progressive Education theories, incorporated into their school culture, in line with 'active teaching method' techniques, such as the creation of: Sports and Agriculture Club, Parents and Teachers' Circle, School Newspaper, Pedagogic Week, etc. Such practices intended to overcome the transmission and memorization of content, and at the same time, invested in a school culture that would guarantee a greater student participation.

Keywords: School Group, school culture, educational practices

1 Introdução

Trata-se da reconstituição de aspectos da trajetória do “Grupo Escolar Xavier Júnior, no Município de Bananeiras/PB”, conferindo-lhe uma identidade histórica. Problematisa a cultura escolar imprimida na prática educativa desta instituição inaugurada em 1934, estabelecendo relação com as circunstâncias culturais e contextuais nas quais ocorreram a sua criação e seu desenvolvimento.

O objetivo central consistiu em discutir e analisar a trajetória dessa instituição educativa desde a sua criação em 1934, até 1971, quando se tornou Escola Estadual ‘Xavier Júnior’, em decorrência da reforma de ensino instituída pela lei federal 5692/71. A construção histórica se deu a partir da análise de documentos produzidos na época e da escuta e interpretação de testemunhos orais, efetivando-se desse modo o uso de diversas fontes históricas, entendidas como testemunhos dos atos históricos e registros das práticas educativas, sociais e culturais. (LOPES; GALVÃO, 2001).

No fazer historiográfico privilegiou-se a diversidade de fontes: orais e documentos oficiais. A pesquisa documental foi realizada no Arquivo da Escola Estadual de Ensino

Fundamental “Xavier Júnior”, onde está situada sua memória institucional. Na verdade, não existe um arquivo na completa acepção da palavra, uma vez que os documentos históricos lá existentes, encontram-se acondicionados inadequadamente em um armário, juntamente com outros, denominado de “Arquivo Morto”, e as fontes históricas encontram-se atingidas pela umidade e pela ação das traças, em grau avançado de deterioração. Isto sinaliza para a necessidade de se criar uma cultura de preservação da sua memória.

A análise dos registros documentais incidiu no trabalho com as Atas de Inauguração do Grupo Escolar Xavier Júnior, entre outras Atas de criação da Cooperativa Escolar, do Clube Agrícola, e do Clube Esportivo, etc. Foram confrontadas as diversas evidências, procurando relacioná-las entre si, evitando tratar uma ou outra como a mais verdadeira. Referente ao trato com a fonte oral, foi dada visibilidade e

voz aos sujeitos sociais que atuaram nesse educandário e contribuíram para o desenvolvimento da história da educação da cidade, valorizando-se a história e a cultura local. Destaca-se neste sentido a entrevista com Vinícia Almeida Santa Cruz, que atuou no Grupo Escolar Xavier Júnior como professora, orientadora e diretora (1957-1961). Outros sujeitos sociais - ex-alunos(as), ex-professores(as) - foram consultados(as), mas não se disponibilizaram a conceder entrevista.

Nessa perspectiva, valorizamos a memória social por meio de relatos orais, cuja base é a rememoração, através de entrevistas, em busca de momentos significativos de escuta e de troca, permitindo trazer “à tona as pessoas para o retrato narrativo da instituição escolar. É ela que contribui para a compreensão das instituições como experiência de apropriação individual ou coletiva”. (WERLE, 2004, p. 27). Por meio da entrevista, foi estabelecido um diálogo intencionado, com objetivos previamente esclarecidos, sequenciado por tópicos relacionados à temática da pesquisa, sem entretanto, tolher a colaboradora no relato de suas lembranças.

A entrevista possibilita uma interação no ato de rememorar, sem censura, respeitando a diversidade de lembranças nas suas aproximações ou distanciamentos. Nesse sentido, Pollak (1992, p. 203-204) adverte que “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. [...] A memória é um fenômeno construído”. Por isso, as informações colhidas a partir da entrevista, passou por uma análise, considerando que os relatos precisam ser interpretados e compreendidos em seu contexto.

2 O olhar teórico

Ao reconstituir/construir a trajetória do Grupo Escolar Xavier Júnior, foi adotado por referencial teórico-metodológico os princípios da ‘História das Instituições Educativas’, os quais buscam construir uma identidade histórica da instituição de ensino considerando as

manifestações culturais e sociais que influenciam ou determinam a constituição da cultura escolar.

A História da Educação a partir da perspectiva das instituições educativas vislumbra novos resultados na construção da história local, na qual, formas inovadoras de questionar se cruzam com a diversidade dos contextos e, simultaneamente, à especificidade dos modelos e práticas educativas, permitindo a construção de um processo histórico que confira uma identidade a cada instituição educativa estudada.

Essa perspectiva histórica situa-se no campo específico da historiografia da educação, com base no movimento dinâmico das novas abordagens, novos objetos e fontes, no âmbito da História da Educação, por isso, intenta, construir novas modalidades interpretativas. Portanto, se insere em um processo de renovação na historiografia da educação, surgido na Europa, envolvendo pesquisadores, especificamente os historiadores da educação, vislumbrando com isso, novos resultados na construção da história local, mais precisamente das instituições educativas.

Nesse sentido pretende-se ir além da descrição de uma instituição educativa, pois buscamos

[...] construir uma identidade histórica, tomando em atenção as coordenadas de tempo e de espaço: quadros de mudança e quadros de permanência; relações entre o local/regional e o geral/nacional; relações entre quadros teórico/conceptuais e quadros práticos, seja no que se refere às dimensões pedagógica e didáctica, seja no que se refere aos objectivos e aos condicionalismos sociais, humanos e tecnológicos. (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

Na construção da história de uma instituição, devem-se destacar a sua criação, os ciclos de desenvolvimento, os conflitos, o perfil, as lembranças de ex-alunos(as), ex-professores(as) e as mudanças do saber veiculado pelo currículo em diferentes épocas. As investigações relativas ao campo da história das instituições educacionais é como a definiu Gatti Júnior (2002, p. 22), “a ponta-de-lança da possibilidade

da escrita de uma nova história da educação brasileira, capaz de levar em conta as especificidades regionais e as singularidades locais e institucionais”.

O entendimento da relação passado e presente são fundamentais para a compreensão da importância de uma instituição educativa para uma dada época, em termos de sua dinâmica interna de desenvolvimento e das relações estabelecidas com a sociedade. Por isso mesmo, no traçado da trama da história do Grupo Escolar ‘Xavier Júnior’, pode ser observado a sua instituição e os componentes de sua cultura escolar: professores(as), alunos(as), conhecimentos escolares, espaço escolar, práticas educativas, etc.

Compreende-se que as mudanças históricas não resultam apenas dos grandes acontecimentos liderados por alguns indivíduos, mas de lentos processos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nessa perspectiva, relacionamos a história e a cultura local, num esforço de superar a história factual, ou melhor, reconstituir aspectos do cotidiano da prática escolar, vivenciado pelas pessoas envolvidas, indo além das informações oficiais - atas, decretos e outros documentos - que desenham a história da educação, ponderando que

Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas. Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, apostando no rigor metodológico, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços da história que se quer reconstruir. (LOPES; GALVÃO, 2000, p. 78).

Considera-se que a construção histórica em torno de um objeto de estudo, sugere a compreensão inicial de que o passado não é conhecido na totalidade, mas é passível de ser entendido a partir da análise de suas partes. Nesse processo os documentos são transformados em monumentos pelo fazer historiográfico, neles, estão os sinais do passado (LE GOFF, 1994). Dessa forma, pressupõe o

rompimento com as concepções científicas de ensino tributárias do positivismo, centradas na ideia de que a pesquisa é uma atividade neutra, deslocada da prática social e acessível apenas aos especialistas. Implica também o rompimento com a concepção de escola e ensino como meros reprodutores de saberes, ideias e valores produzidos em outras esferas.

Aqui, a História da Educação, é concebida na sua dinâmica com aspectos de avanços e recuos não lineares. É uma das maneiras de abordar o presente tornando-o estranho, questionando-o em busca de respostas, para que possamos compreendê-lo. Há uma necessidade de olhar para o passado com os olhos do presente, não somente para buscar fatos desconhecidos, mas para construir um novo olhar sobre o passado. (LOPES; GALVÃO, 2001).

O uso de fonte oral consistiu num momento privilegiado deste estudo, mediante entrevista com a ex-diretora, que vivenciou e integrou o cotidiano do Grupo Escolar Xavier Júnior, cujo relato revelará trajetória de vida e histórias pessoais que se entrecruzam com a da instituição e que, nem sempre, a fonte documental escrita permite apreender. O testemunho oral, consubstanciado na “história oral implica numa percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral” (MEIHY, 1996, p. 10). A memória traz recordações do passado introduzindo as características sociais nas quais o indivíduo está imerso. Ao utilizar da oralidade temos a forma mais comum de perpetuação da história dos antepassados, sendo a memória fonte importante para compreender a história e a identidade pessoal.

3 Os Grupos Escolares e a sistematização do Ensino Primário no Brasil

A instituição dos Grupos Escolares surgiu ainda no século XIX, quando em agosto de 1893, por meio da reforma de ensino, Caetano de Campos instituiu no Estado de São Paulo, um novo modelo de

organização de ensino primário, que paulatinamente se espalhou pelo Brasil e perdurou até 1971. Com a reforma de ensino implantada pela lei federal 5.692/71, cada Estado, em circunstâncias específicas, se encarregou de criar um Grupo Escolar Modelo, inicialmente nas capitais, seguida da implantação destes em cidades estratégicas do interior.

Iniciado o processo de instituição das Escolas Seriadas em São Paulo, a partir de 1893, os grupos escolares foram disseminados pelo Brasil, fazendo-se presente nas capitais de vários Estados na primeira década do século XX, a saber: o Estado do Paraná, cria o Grupo Escolar na capital Curitiba em 1903, mesmo ano de criação do Grupo Escolar de São Luís, seguido de Minas Gerais em 1906, e do Espírito Santo em 1908. Em Santa Catarina a criação se deu em Lages, cidade natal do então governador Vital Ramos, em 1911, também neste ano houve a inauguração em Aracaju de um Grupo Escolar criado em 1910, sendo o primeiro no Estado do Sergipe. Na Bahia, embora a legislação faça alusão de grupos escolares desde 1895, há indícios de que a instituição desse tipo de escola se deu em Salvador com o Grupo Escolar da Penha, possivelmente em 1908 (SAVIANI, 2008). Neste mesmo ano ocorreu, na cidade de Natal, a inauguração do Grupo Escolar Augusto Severo com a Escola Normal de Natal anexa (RIO GRANDE DO NORTE, 1908), o primeiro dessa natureza no Estado do Rio Grande do Norte.

No Estado da Paraíba, “a ideia de criar grupos escolares como instituições autônomas remonta a 1908” (PINHEIRO, 2002, p. 129), conforme mensagem enviada à Assembleia Legislativa. Mas a implantação do primeiro Grupo Escolar na Paraíba só veio a ocorrer em 1916, inserido num processo de modernização da educação. (PINHEIRO, 2002).

Os grupos escolares tinham como inovações básicas a organização das classes em séries anuais, a graduação do conhecimento em etapas sucessivas, sendo destinada uma sala de aula e um professor para cada série e a organização de grupos de quatro ou cinco salas reunidas no

mesmo prédio. Ressalta-se ainda, que os grupos escolares deveriam ter funcionários com funções específicas, tais como: porteiro, diretor, entre outros. (VEIGA, 2007).

Para melhor compreensão do sentido dos grupos escolares neste contexto, traz-se o exemplo da organização do Grupo Escolar Augusto Severo criado em Natal/RN, em 1908, normatizado por um detalhado regulamento da vida escolar de professores e alunos, a saber: um plano de ensino com a descrição de uma metodologia que dê conta do desenvolvimento intelectual, moral e físico; impõe o uso do método intuitivo de ensino; fixa o tempo letivo, matrícula e frequência; estabelece código disciplinar para os alunos e para o corpo docente com regime penal e dispõe, ainda, sobre a escrituração escolar, os vencimentos, licenças, faltas, exames, material escolar; livros didáticos, função do diretor e do porteiro. (RIO GRANDE DO NORTE, 1908).

Este modelo de ensino marcado pela norma, controlava de forma minuciosa as atividades escolares ao centralizar a direção e a inspeção escolar num mesmo espaço, constituindo-se portanto, em mecanismos de disciplinamento das ações de docentes e discentes. Estas instituições traduziram-se em inovação em relação as chamadas ‘escolas isoladas’, que implicava no ensino em uma classe não-seriada, porque tinha alunos em diferentes estágios de aprendizagem e comandada por um único professor. (SAVIANI, 2008; VEIGA, 2007). Tais escolas funcionavam em qualquer lugar da cidade, ou na própria casa do(da) professor(a), que acumulava a função de diretor(a). Já o grupo escolar se diferenciava das escolas isoladas, sobretudo no que diz respeito a ausência de seriação, de um prédio escolar único e adequado, bem como demarca a superação da promiscuidade da vida escolar com a vida doméstica dos docentes, caracterizando aí um aspecto precário e caótico do ensino. Todavia, tais modalidades de ensino coexistiram por muito tempo na educação brasileira.

Cada grupo escolar deveria ter os funcionários públicos conforme prescrevia o seu regulamento, sobretudo o diretor, e tantos professores

quantas escolas - salas de aula - tivessem sido reunidas para compô-lo. Entretanto, mais do que agilizar a administração do ensino e organizar o uso de espaços físicos, “os grupos escolares inauguraram uma nova cultura pedagógica. Os prédios foram planejados de acordo com uma concepção de ensino previamente definida e com a necessidade de reorganizar o tempo em função de horários, turnos e exames”. (VEIGA, 2007, p. 243).

Relativamente aos procedimentos metodológicos, os grupos escolares surgiram como emblema de modernização e com o propósito de superar as velhas ideias e práticas pedagógicas (a memorização, a tabuada cantada, a palmatória e os castigos físicos), bem como trazia o propósito de substituir as escolas improvisadas, impróprias e ineficazes.

(SCHUELER; MAGALDI, 2008).

Nessa perspectiva, o modelo de escola seriada ou grupo escolar vinha tomando significativa dimensão na educação em vários países, porque além do controle do ato educativo pelo poder público, “possibilitava o uso de espaços coletivos para o desenvolvimento das novas prescrições pedagógicas: pátios para recreio, local para ginástica, gabinetes, museus, biblioteca, refeitório, auditório, hortas, etc”. (VEIGA, 2007, p. 243). Era o anúncio de uma concepção de educação que buscava os parâmetros da profissionalização e, de certo modo, a substituição de práticas educativas nas ‘escolas isoladas ou de primeiras letras’ que confundia o espaço público com o privado, marcadas pelo imprevisto, pela precariedade, ausência de planejamento e sistematização pedagógica que nelas predominavam.

4 A instituição do Grupo Escolar Xavier Júnior: refletindo a sua cultura escolar e suas práticas educativas

A edificação e criação dos Grupos Escolares no início do século XX passou a simbolizar a modernização e a capacidade empreendedora dos diferentes Estados da Federação, ressaltando-se as

particularidades de cada região. Assim, o discurso modernizador circulou nos quatro cantos do país, radicando-se nas culturas locais, no período entre o final do século XIX e o início do século XX. Foi o resultado de um processo que atingiu outras cidades no Brasil e no mundo. Como componente de um cenário modernizado, uma arquitetura escolar pública começa a ser gestada, nessa época, aliando a configuração do espaço às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas a escola primária moderna. (AQUINO, 2007; SAVIANI, 2008; SOUZA, 1998).

Os grupos escolares institucionalizados nas primeiras décadas do século XX, tinham sua prática pedagógica centrada nas “lições de coisas” e no “método intuitivo”. Os primeiros fundamentos do método intuitivo partiram de Rousseau e Pestalozzi. Segundo Veiga (2007, p. 269), “esses pensadores apresentaram a intuição como base da aprendizagem, orientada pelo desenvolvimento natural da criança”, [...] Já Herbart formalizou o procedimento pedagógico de educação pela intuição, estabelecendo o professor como o guia da intuição”. Tais teorias tornaram-se alvo de fortes críticas por parte dos educadores da escola ativa, ao alegarem que se baseavam numa concepção de aluno passivo, enfatizando os procedimentos de governo em prejuízo do autogoverno.

No entanto, as necessidades sociais advindas das inovações do século XX passaram a exigir sujeitos mais ativos, dinâmicos e adaptáveis, capazes de integrar-se as circunstâncias sociais emergentes. Para isso, recorreu-se aos estudos científicos no campo da educação em desenvolvimento como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia e a Metodologia aplicada a Educação, os quais integravam os conhecimentos da escola ativa e escolanovistas. (VEIGA, 2007). Presumia-se portanto, que somente pelo autoconhecimento do discente e da aproximação da realidade vivida por ele, seria possível efetivar uma educação de dentro para fora. É nesse aspecto que a escola ativa pretendia ultrapassar o método intuitivo.

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, houve significativa divulgação das inovações advindas da escola nova e do método ativo. Essas foram introduzidas por meio das reformas educacionais estaduais no decorrer dos anos de 1920, como também através de uma ampla circulação de material impresso destinado a divulgação, tais como livros, revistas, boletins e artigos de jornais destinados a professores e alunos das escolas normais. Contudo, as novas perspectivas educativas não tiveram a sua propagação, na mesma proporção, nos vários estados brasileiros, pois primeiramente a

introdução dos princípios gerais da educação nova no Brasil, [...] se fez de maneira pontual” [...] “Já o método ativo (em seus princípios básicos), a princípio também difundido de maneira rarefeita, esteve cada vez mais presente nos programas de ensino da escola primária e nos cursos de formação de professores. Pela própria definição a escola ativa é aquela que desperta o interesse da criança por meio da atividade. Nessa concepção a criança aprende aquilo que lhe interessa. (VEIGA, 2007, p. 273).

Neste sentido, cada estado implementou diferentes mecanismo de difusão das novas ideias, uma vez que não havia um projeto nacional vinculado as políticas educacionais, tendo o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, o elemento inspirador para suas formulações educativas. De modo que, tais ideias adentraram em instituições de ensino nos mais longínquos setores, traduzindo-se em referência para a prática educativa, ao mesmo tempo em que imprimia uma nova cultura escolar, aqui apreendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas – finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 1).

Trata-se das normas transformadas em práticas pedagógicas desenvolvidas em determinada escola com vistas a não somente ensinar conhecimentos, mas também, moldar e conformar comportamento, submetendo professores e alunos a um regime disciplinar transmitido por gerações seguidas.

Naquela época, o Estado da Paraíba, caminhava para implantação da cultura escolar disciplinada, conferida pelo ensino em grupo escolar, pois a política de manutenção do modelo escolar caracterizado pelas cadeiras isoladas permaneceu inalterada. Especificamente no município de Bananeiras, objeto particular deste estudo, entre o período de 1909 e 1926, constatou-se 04 cadeiras isoladas e/ou escolas rudimentares e elementares com uma frequência de 90 discentes. (PINHEIRO, 2002). Mas, diferentemente do que ocorreu com as cadeiras isoladas,

o processo de expansão dos grupos escolares apresentou um crescimento permanente. No período em que se estendeu de 1916 a 1929, foram criados 14 grupos escolares no Estado da Parahyba do Norte, cinco dos quais localizados na capital e os demais, nas maiores cidade do interior, seguindo a norma inscrita na lei n. 360, de 14 de outubro de 1911, cujo artigo 9º estabelecia que os grupos escolares deveriam ser construídos, preferencialmente, nas sedes de municípios, especialmente aqueles em que as prefeituras se dispusessem a construir os prédios e a fornecer material escolar. (ALMANACH DO ESTADO DA PARAHYBA, 1912, apud PINHEIRO, 2002, p. 139).

Na esteira do progresso educacional do Estado, foi criado o Grupo Escolar Xavier Júnior, o primeiro a ser instalado no município de Bananeiras/PB, instituído por meio do Decreto nº 521, de nove de junho de 1934, (GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR, ATA, 1934). Abria-se a perspectiva de que, ali, a educação acompanharia a tendência nacional de modernização do ensino primário, pois numa cidade serrana do Brejo Paraibano, passou a funcionar uma escola

modelo, propugnada pelo discurso da modernidade educacional do início do século XX. Para além do embelezamento da cidade e da ostentação de modernidade, a arquitetura escolar expressava dimensões simbólicas e pedagógicas, modificando também a vida da cidade, pois o espaço escolar passou a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. (PINHEIRO, 2002).

Essa instituição educativa foi inaugurada em 04 de setembro de 1934, contou com a presença do Interventor Federal da Parahyba do Norte Gratuliano da Costa Britto (1932-1934), e pelo então prefeito municipal, José Antônio da Rocha, figuras de destaque nacional como José Américo de Almeida, denominado no documento como “nosso embaixador”, representantes da esfera administrativa, religiosos e docentes, ressaltando-se a atuação da professora Emília de Oliveira Neves, oradora oficial da solenidade, conforme pode ser observado em documento da época. (GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR, ATA, 1934, p. 1).

Figura 1 – Ata de criação do Grupo Escolar Xavier Júnior (1934)

Ata da inauguração do Grupo Escolar "Xavier Júnior" da cidade de Bananeiras, em 4 dias do mês de setembro do ano de 1934.

Às 16 horas do dia 4 de setembro do ano de 1934, com a presença do Excmo. Sr. Embaixador Dr. José Américo de Almeida, do Excmo. Sr. Dr. Gratuliano da Costa Brito, Intendente Federal neste Estado, Prof. José Baptista de Mello Diretor do Ensino Primário, Cel. João Antonio da Rocha Prefeito Municipal, autoridades, professores, famílias, e alunos do estabelecimento, teve lugar a sessão solenne de inauguração do Grupo Escolar "Xavier Júnior" da cidade de Bananeiras, criado por decreto nº 521 de 9 de junho do corrente ano. Toda a burocracia do novo prédio pelo Revmo. P. José Pereira Diniz, Vigário da freguesia, foi a sessão iniciada pelo Prof. José Baptista de Mello, que assumindo a presidência convidou ao Excmo. Sr. Embaixador Dr. José Américo para presidir a solenidade, o qual tendo sido introduzido no recinto por uma comissão deu a palavra a oradora oficial professora Amélia de Oliveira Mota, que fez um suntuoso trabalho sobre a instrução e especialmente sobre o patrono da casa Dr. Francisco Xavier Júnior, tendo sido muito aplaudida. Em seguida falou o Excmo. Embaixador Dr. José Américo que proferiu brilhante allocução, tendo sido vivamente aplaudido pelos presentes. O corpo docente do Grupo Escolar "Xavier Júnior" ficou assim constituído: Diretora, prof. Maria Gabina

Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Xavier Júnior (1934)

Segundo a Ata de inauguração, o corpo docente ficou assim constituído – Diretora: Maria Gabínio Bezerra Cavalcante Machado; Professora: Emília de Oliveira Neves; Adjuntas: Etelvina de Albuquerque Câmara e Alice Ramalho Leite. (GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR, ATA, 1934, p. 1). Estas mulheres, integrando o corpo docente e administrativo seriam ali, as condutoras do novo, arautos das novas medidas administrativas e práticas educativas esperadas para tal instituição, que passou a ocupar lugar de centralidade na educação local.

Nesse sentido se destaca o fato de que, logo no ano seguinte (1935), a então diretora - Maria Gabínio Bezerra Cavalcante Machado (1934-1944) - conhecida como Dona Marocas – tenha passado a acumular o cargo de “Auxiliar de Inspeção Técnica, ficando assim, todas as escolas deste município, quer fossem estaduais ou particulares, subordinadas a este educandário”. (BARBOSA, 1984, p. 2).

Implantava-se na cidade de Bananeiras/PB, o modelo moderno de estabelecimento de ensino primário, difundido nas últimas décadas da Primeira República, introduzindo-se uma nova organização da instrução centrada na escola graduada e seriada.

Figura 2 – Grupo Escolar Xavier Júnior



Fonte: Acervo particular de Luciene Chaves de Aquino (2010)

O Grupo Escolar Xavier Júnior foi instituído no contexto de difusão e afirmação do ideário escolanovista. Para além das inovações advindas com a nova edificação escolar, convém canalizar um olhar sobre a cultura escolar desta instituição nas primeiras décadas de seu funcionamento, tanto no que se refere aos aspectos da prática pedagógica, centrados na seriação e graduação, preenchidos pelo ensinamento dos conteúdos clássicos, quanto a outros elementos que faziam parte da cultura escolar.

Tais práticas se aproximavam daquilo que propunha o método ativo, cuja repercussão teve maior abrangência do que os fundamentos filosóficos escolanovista na sua inteireza, pois

Executado em seu modo mais fiel ou não, o método ativo teve seus princípios implantados aos poucos nas escolas públicas, com as atividades a ele inerentes, como excursões, trabalhos manuais, uso de recursos audiovisuais (entre eles, projetores de slides e de filmes), teatro, aulas de desenho, jogos e dança nas aulas de educação física, cultivo de hortas, organização dos “pelotões de saúde”, de “clubes de leitura”, etc. Também novos equipamentos foram sendo instalados, como laboratórios, museus, bibliotecas, mobiliários adequados ao tamanho das crianças (diferenciando as salas de educação infantil das de ensino primário). Como ações correlatas, a partir dos anos 20 estimulou-se o escoteirismo e a organização de associações de pais e mestres. (VEIGA, 2007, p. 277).

É possível perceber indicativos da sintonia de algumas das atividades pedagógicas do Grupo Escolar Xavier Júnior com os princípios do método ativo. Entre estas, ganhava destaque, a criação do “Clube Agrícola”, realizada numa solenidade com a presença da direção e dos discentes, a fim de efetivar a eleição da escolha do seu patrono (Dr. José Augusto da Trindade), bem como a eleição dos dirigentes do referido clube. (GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR, ATA, 1936). Os exercícios educativos pareciam transcender as atividades de

transmissão e memorização de conteúdo, uma vez que investiam em novas atividades que permitiam a participação dos discentes.

Na dinâmica escolar desta instituição foi criado o ‘Clube Agrícola’, que tinha por objetivo discutir assuntos ligados a agricultura, tendo como extensão a confecção e a manutenção da ‘horta escolar’. (SANTA CRUZ, 2010). Essa prática pedagógica inicia o educando aos conhecimentos e aos afazeres do campo, possivelmente numa tentativa de aproximá-los da realidade vivida. Bananeiras, situado na região do brejo paraibano, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, era um município genuinamente rural, reconhecido como grande produtor de alimentos e fibras, que às vezes, eram distribuídos nacionalmente, produtos como o algodão, o café, a cana-de-açúcar, o sisal e a pimenta do reino. (ALMEIDA, apud, GONDIM, 1999).

Outro elemento emblemático da cultura escolar dessa instituição consistia na Semana Pedagógica, efetivada com o apoio da Delegacia Regional de Ensino, na qual era realizada palestras para os(as) professores(as), pais e alunos(as), assim afirma a ex-diretora Vínica Santa Cruz mediante entrevista. (SANTA CRUZ, 2010). Além disso, registra-se também a criação do jornal infantil, ‘O Saber’; um Museu Escolar; o Círculo de Pais e Mestres ‘Leonilda Santiago’ e um Cinema Educativo com a finalidade de angariar meios financeiros para subsidiar a Caixa Escolar ‘Celso Cirne’, cujo objetivo era suprir as necessidades escolares dos alunos reconhecidamente pobres (BARBOSA, 1984).

Na edificação que se materializou o primeiro Grupo Escolar, concretizou-se também o primeiro Jardim de Infância, inaugurando, nesse lugar, a educação escolar pública para as crianças menores de sete anos. Tal feito, deu-se na gestão da professora Emília Neves [1944- 1957], a partir da iniciativa da criação da Cooperativa Escolar Pe. Gabriel Toscano, a fim de sustentar o Jardim de Infância. (BARBOSA, 1984).

Na sequência, foi constatado na década de 1960, a criação da Associação do “Esporte Clube” do Grupo Escolar Xavier Júnior (GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR, ATA, 1960), numa demonstração constante de renovação e dinamização da prática pedagógica. As atividades esportivas de modo geral, contribuem para a integração entre a escola e a sociedade, um princípio escolanovista. Além de colaborarem para a formação disciplinar, visto que a instituição da disciplina não é desinteressada, ela fortalece os processos produtivos, industrial ou agropecuário. Se por um lado, as disciplinas potencializam as forças do corpo, por outro, tornam-no obediente, e, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1987, 130).

O Grupo Escolar foi um emblema do disciplinamento no ato educativo, ao introduzir a escola seriada, com regras, procedimentos, métodos, horários, diários de classe, espaço adequado e outros instrumentos necessários ao estabelecimento da ordem e da disciplina.

4 Considerações Finais

Ao reconstituir a trajetória do Grupo Escolar Xavier Júnior situado no Município de Bananeiras/PB, buscou-se nessa tessitura o fio condutor de sua identidade histórica e cultural. Nesse processo foi extraído das evidências/fontes aspectos da prática escolar inspiradas em teorias educacionais técnico-científicas predominante na educação brasileira naquela época, e no que é particular do lugar.

Presumia-se portanto, que somente pelo autoconhecimento do discente e da aproximação da realidade vivida por ele, seria possível efetivar uma educação de dentro para fora. É nesse aspecto que a escola ativa pretendia ultrapassar o método intuitivo.

Refletindo sobre o discurso educacional vigente no contexto das instituições dos grupos escolares no Brasil, foi identificada uma transição da adoção do “método intuitivo de aprendizagem” nas primeiras décadas do século XX, cujos princípios se fizeram presentes

nos regulamentos de muitos grupos escolares, para o discurso educacional centrado nas teorias escolanovistas, sobretudo do “método ativo”, integrando as ideias educacionais difundidas no país na passagem da década de 1920 para 1930.

O Grupo Escolar Xavier Júnior foi instituído nesse contexto de difusão e afirmação do ideário escolanovista, expressando o novo por meio da edificação escolar, e também pela transmissão da cultura escolar. Tanto no que se refere aos aspectos da prática pedagógica centrado na seriação e graduação dos conteúdos clássicos, quanto a introdução de novas atividades educacionais na sua cultura escolar, foi possível identificar a sintonia com os princípios do método de ‘ensino ativo’ em circulação na educação brasileira, tais como: a criação de Clube Agrícola e Associação Esportiva, a criação do Círculo de Pais e Mestres, criação de Jornal Escolar, Jardim de Infância, a Semana Pedagógica destinada a formação docente, etc. Tais práticas educativas incutia uma cultura escolar sob o signo da educação ativa, cujas ações vislumbravam transcender as atividades de transmissão e memorização de conteúdo, uma vez que investiam em uma prática educativa que intencionava a participação do discente.

A reconstituição histórica recompõe aspectos da prática educativa do cotidiano do Grupo Escolar Xavier Júnior, vivenciado pelos sujeitos que desenharam a história da educação do município de Bananeiras/PB, sobretudo no período de 1934 a 1971, estabelecendo relações entre a realidade local, regional e nacional.

Referências

AQUINO, Luciene Chaves de. **De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950–1965):** configurações, limites e possibilidades da formação docente. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007, 259 f.

BARBOSA, Maria Luci Sousa. **Cinquentenário Xavier Júnior (1934–1984).** Bananeiras. Manuscrito, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI JÚNIOR; Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In.: ARAÚJO, José Carlos S.; GATTI JÚNIOR; Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 3-24.

GONDIM, Antônio Washington de Almeida. **Geeconomia e agricultura no Brejo Paraibano**: análise e avaliação. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas**: entre a memória e o arquivo. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1996. Mimeo. p. 1-18.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello.

Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.

<<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> Acesso em 05 de novembro de 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LONBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Livros de atas do Grupo Escolar Xavier Júnior

GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR. Livro de atas. **Acta da inauguração do Grupo**

Escolar “Xavier Júnior”, da cidade de Bananeiras, aos 4 dias do mês de setembro do ano de 1934. Bananeiras, 1934, p. 1-3. Manuscrito.

GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR. Livro de atas. **Ata da sessão inaugural do Clube Agrícola Dr. José Augusto Trindade, do Grupo Escolar Xavier Junior, de Bananeiras, aos dias 26 do mês de outubro de ano de 1936.** Bananeiras, 1936, p. 1-2. Manuscrito.

GRUPO ESCOLAR XAVIER JÚNIOR. Livro de atas. **Ata da Reunião dos Sócios do “Xavier Junior Esporte Clube”, no município de Bananeiras, aos dias 27 do mês de agosto do ano de 1960.** Bananeiras, 1960, p. 1-2. Manuscrito.

Decreto

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n.174, 5 de março de 1908: Regimento do Grupo Escolar Augusto Severo. **Actos legislativos e decretos do governo.** [Typ d' A Republica], Natal, RN, 1908, p. 83-99.

Entrevista

SANTA CRUZ, Vinícia Almeida. **Construir o cotidiano do Grupo Escolar Xavier Júnior a partir das lembranças de ex-diretora.** Entrevistador(a): Luciene Chaves de Aquino, 2010. Gravação áudio/vídeo (60 min)

INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR NO PIAUÍ²¹

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

franciscocrsilva@gmail.com

Resumo

A expansão, a reorganização do ensino secundário e a alteração das condições de trabalho do corpo docente ocorridas no sistema de educação do Piauí, a partir do final dos anos de 1950, exigiram a instalação de uma faculdade destinada à formação de professores em nível superior. Com esse propósito, foi criada em 1958 a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), cuja estrutura acadêmica acompanhou os formatos curriculares desenvolvidos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF). Neste texto, objetiva-se caracterizar o início da formação docente em nível superior no Piauí, destacando o papel que a Faculdade Católica de Filosofia teve na implantação e consolidação dos cursos de licenciatura no Estado. Para tanto, apresenta-se a organização do modelo de formação de professores da FFCL/USP e da FNF para, em seguida, mostrar como se deu esse processo na FAFI.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Piauí.

²¹ Versão revisada e ampliada do texto “Alicerces da formação docente em nível superior no Piauí: o protagonismo da Faculdade Católica de Filosofia”, publicado nos anais do XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, Natal: PPGED-UFRN, v. Único (ISSN: 2318-5074).

INITIAL PHASE OF TRAINING TEACHERS HIGHER LEVEL IN PIAUÍ

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

franciscocrsilva@gmail.com

ABSTRACT

The expansion, the reorganization of secondary education, the change of faculty working conditions what occurred in the education system of Piauí, from late 1950, required the installation of a college intended for teacher training at the college level. For this purpose, it was established in 1958 the Catholic College of Philosophy of Piauí (FAFI), whose academic structure followed the curriculum format developed in the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters (FFCL), of University of São Paulo (USP), and in National School Philosophy (FNF). This paper aims to characterize the beginning of teacher education in higher education in Piauí, highlighting the role the Catholic Faculty Philosophy in the implementation and consolidation of undergraduate programs of teachers in the state. For this, presents the organization of teacher training model of FFCL/USP and the FNF, to then show, how this process it occurred in the FAFI.

Keywords: Higher education. Teacher training. Piauí.

Introdução

As mudanças ocorridas no sistema de educação do Piauí, a partir do final dos anos de 1950, com a expansão e reorganização do ensino secundário e a consequente alteração das condições de trabalho de seu corpo docente, exigiram a instalação de uma faculdade destinada à formação de professores em nível superior. Com esse propósito, foi criada em 1958 a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), cuja organização acadêmica acompanhou os formatos curriculares desenvolvidos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), que serviram de inspiração e referência para o estabelecimento de um modelo de formação de professores no país. No momento de implantação da FAFI, a formação docente já estava relativamente consolidada naquelas faculdades desde a década de 1940, ondes as licenciaturas compreendiam programas institucionais com um lugar específico na estrutura acadêmica. Na FAFI, isso só veio a acontecer em meados de 1960, de modo que a configuração inicial de seus cursos seguiu a mesma configuração que os cursos da FFCL/USP e da FNF apresentavam antes do Decreto-Lei nº. 9.092, de 1946, que tornou a licenciatura independente do bacharelado²². Diante disso, objetiva-se neste texto caracterizar o início da formação docente em nível superior no Piauí, destacando o papel que a Faculdade Católica de Filosofia teve na implantação e consolidação dos cursos de licenciatura no Estado. Para tanto, expõem-se o contexto e as condições que antecedem e possibilitam as primeiras experiências de

²² De acordo com esse Decreto-Lei, tanto os diplomas de licenciado quanto de bacharel das Faculdades de Filosofia passaram a ser conferidos, obrigatoriamente, somente após quatro anos de curso, obedecendo-se a um currículo fixo nos três primeiros anos e a oferta de cadeiras optativas no último ano, com a exigência de cumprimento de no mínimo duas para a integralização dos estudos. Nesse novo sistema, os alunos que descessem o bacharelado deveriam cursar as disciplinas direcionadas às diferentes especialidades nas respectivas áreas de conhecimento; e os candidatos ao magistério deveriam receber formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação, além de serem obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação. Quer dizer, o aluno não precisava mais ser primeiro bacharel para poder realizar a licenciatura, como no formato anterior. Portanto, considera-se que esse Decreto-Lei marcou a consolidação do processo de institucionalização das licenciaturas, ao torná-las independentes do bacharelado.

formação de professores em cursos de graduação superior no Piauí, com foco na organização do modelo de formação docente da FFCL/USP e da FNF para, em seguida, mostrar como se deu esse processo na FAFI.

Contexto e condições

O início do ensino superior no Piauí teve origem tardia em relação a outras regiões do país, como São Paulo e Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal), que organizaram suas primeiras universidades nos anos 20 e 30 do século XX (CUNHA, 2000). Somente na década de 1970 é que o Piauí passou a contar com uma universidade, sendo que, até então, a educação superior no Estado se restringia a algumas iniciativas de faculdades isoladas. Essa defasagem tinha a ver com as condições sociais, político-administrativas, econômicas e culturais de organização do território piauiense. De acordo com alguns estudos (BRITO, 1996; SOARES, 2004; MELO, 2006; ARAÚJO, 2012), nas primeiras décadas do século XX a rede de ensino no Estado enfrentava graves problemas: dificuldade de acesso e permanência de alunos nas escolas, falta de professores qualificados, carência de um plano e de ações ordenadas em relação ao sistema de educação, pouca atenção dos governos estadual e municipais ao setor de ensino, entre outros aspectos. Até os anos de 1940 o Piauí possuía poucas escolas de nível secundário (ginasial e colegial), ofertando basicamente o ensino primário e a formação de professores normalistas, também de forma reduzida. Assim, nesse período o sistema de educação do Piauí se encontrava em condições bem mais precárias do que em outras regiões do país, de modo que onde ainda não tinha se consolidado o ensino básico (à época, primário e secundário), o ensino superior era algo distante da realidade local.

O projeto de uma instituição de ensino superior no Piauí começou a se desenhar a partir da constituição de uma camada social mais elitizada, formada por políticos, intelectuais, comerciantes e religiosos, que já vinha se configurando desde o final do século XIX, conectada com as

inovações ocorridas em outras partes do mundo, que exigia a melhoria da infraestrutura de serviços, sobretudo nos centros urbanos. Até a década de 1930, como afirmam alguns pesquisadores (BRITO, 1996; MELO, 2006), as famílias mais abastadas da sociedade piauiense, com recursos próprios ou com subsídios do governo, enviavam os filhos para adquirir seus diplomas de bacharéis na Europa e, com a emergência do ensino superior no Brasil, em outras unidades da federação, como São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Assim, segundo Melo (2006), à medida que aumentava o número de pessoas com uma educação mais aprimorada – adquirida em estudos fora do Estado – intensificavam-se as alterações no seio dessa sociedade, de maneira que “uma nova elite começava a surgir, ainda bastante integrada aos valores derivados da força da terra e do gado, mas também conhecedora de ideais mais humanitários, possibilitados pelas leituras realizadas no processo de sua formação profissional” (MELO, 2006, p. 64-5). Por outro lado, vivenciava-se profundas mudanças no sistema político-administrativo do país, marcadas pela Revolução de 1930 e o governo de Getúlio Vargas (Estado Novo), o que na área da educação significou ampla reforma dos sistemas de ensino, do nível primário ao superior, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde e da sistematização da política nacional de educação. Nesse contexto, o ensino superior no Piauí foi inaugurado através da instalação da Faculdade de Direito, em 1931, destinada à formação das elites e dos quadros dirigentes, como resultado das transformações políticas, econômicas e culturais da sociedade piauiense.

Tendo como referência a Faculdade de Direito do Recife, a opção por um curso jurídico foi favorecida tanto pelo status social que o mesmo alcançava na comunidade política e entre os intelectuais da época, como pelo número de profissionais com formação nessa área no Piauí, além da prática comum da participação de bacharéis no magistério, havendo assim uma mão de obra já qualificada para esse fim (MELO, 2006). A formação jurídica constituiu a única possibilidade de qualificação em nível superior no Estado durante muitos anos, até meados da década de 1950 – (as pessoas interessadas em carreiras

profissionais diferentes precisavam se dirigir a outras regiões, dentro ou fora do país, o que só era possível às famílias de maior poder econômico). Não obstante, dada a formação versátil que os cursos de Direito oportunizavam aos bacharéis, facilitando sua adaptação às condições políticas, administrativas, econômicas e culturais das sociedades em transformação, a Faculdade de Direito do Piauí contribuiu significativamente para o desenvolvimento do Estado, através da composição de um grupo de cidadãos com capacidade de pensar, analisar e intervir na realidade local²³. Contudo, essa formação nem sempre era utilizada na área jurídica (advocacia, magistratura, procuradoria), direcionando-se, em boa parte dos casos, para a política, o funcionalismo público e o magistério (BRITO, 1996).

Até por volta dos anos de 1960, o corpo docente do ensino secundário (curso ginásial e curso colegial, o que corresponde atualmente às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio, respectivamente) no Piauí se constituía, predominantemente, de “autodidatas”. Nesse sistema, o magistério secundário era assumido por especialistas de diversas áreas do saber, que exerciam outras funções em concomitância com a docência, como jornalistas, economistas, escritores, engenheiros, médicos, dentistas e, principalmente, profissionais egressos da Faculdade de Direito. Além dos profissionais liberais, como indica Araújo (2012), muitos dos jovens intelectuais que ingressavam no magistério, entre os anos 1940 e 1950 no Piauí, vinham dos seminários, agências que contribuíram para sua formação cultural, onde aprenderam língua portuguesa, francesa, grego e latim, disciplinas predominantes no currículo do ensino secundário. Tratava-se do regime de cátedra²⁴, a partir do qual,

²³ Conforme Brito (1996), da Faculdade de Direito do Piauí saíram nomes de grande importância que contribuíram com o desenvolvimento do Estado não só na área jurídica, mas também na área política, administrativa, econômica e cultural, como Hindemburgo Dobal Teixeira, Manoel Paulo Nunes, Benedito Martins Napoleão, Clemente Honório Parentes Fortes, João Martins de Moraes, José Camillo da Silveira Filho, Paulo de Tarso Melo e Freitas, Raimundo Wall Ferraz, Celso Barros Coelho, Wilson de Andrade Brandão.

²⁴ De acordo Fávero (S/D), o regime de cátedra consistia na forma de ingresso no magistério adotada desde o início do século XIX (1808), quando foram plantados os

por meio de exame de suficiência, selecionavam-se na sociedade os cidadãos mais preparados para a tarefa do ensino nas escolas secundárias. Na prática, eram convocados para a docência nos cursos de nível médio (secundário, técnico e normal), tanto na rede pública quanto na rede particular, figuras ilustres dos quadros intelectuais do Piauí, que gozavam de prestígio e desempenhavam funções de destaque na sociedade. Segundo Araújo (2012), o que levava esses cidadãos ao magistério era, sobretudo, a recompensa simbólica, pois a cátedra no ensino secundário conferia um título de nobreza entre os intelectuais, bem como agregava *status* aos profissionais liberais, considerando que, no Piauí:

(...) nas décadas 1940 e 1950 do século XX, o prestígio social dos professores do ensino secundário era significativo. Seus nomes eram ostentados nas propagandas de jornais, demonstrando a importância do *capital cultural* para a sociedade. Lecionar no CEP [Colégio Estadual do Piauí], pela posição de Ginásio Oficial, garantia destaque no meio profissional para aqueles que faziam parte de seu corpo docente. (ARAÚJO, 2012, p. 81 – grifo do autor).

Nesse contexto, a formação era quase sempre assumida individualmente pelos professores, que se preparavam para os exames de seleção e para as disciplinas que lecionavam com recursos próprios, mediante estudos livres relacionados à matéria objeto de sua prática docente. De acordo com Lopes (2013), a “autoformação” era

primeiros “embriões” do ensino superior no Brasil. Na reforma da educação superior da década de 1930 esse regime foi confirmado como principal mecanismo de ocupação de cargos docentes nas universidades do país. A Reforma Francisco Campos, de 1931, caracterizou o professor catedrático como o primeiro na hierarquia do corpo docente e colocou em termos de exigência para o provimento no cargo o concurso público de títulos e provas. A Constituição de 1934 estabeleceu requisitos como garantia da liberdade de cátedra; exigência do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial; e garantia da vitaliciedade e de inamovibilidade no cargo. A Constituição de 1946 determinou que para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no ensino superior oficial ou livre, a exigência de concurso de títulos e provas, sendo assegurada a vitaliciedade aos professores admitidos por concurso de títulos e provas. Esse regime permaneceu até por volta de 1967, quando foi instituído o sistema departamental nas universidades.

usada como estratégia para suprir as necessidades didáticas da prática educativa, caracterizando-se como elemento de legitimação para o exercício do magistério no ensino secundário. Lopes (2013) revela que, por exemplo, em 1956 um concurso para professor catedrático de Filosofia do Colégio Estadual do Piauí (à época, o estabelecimento mais importante de ensino secundário do Estado) exigia, no que diz respeito ao que se poderia denominar de formação, que o candidato provasse ter completado o curso de humanidades ou apresentasse diploma de instituição idônea onde se ministrasse a disciplina objeto do concurso, e comprovasse o exercício do magistério e as atividades literárias, artísticas ou científicas relacionadas com a disciplina pleiteada. Outra exigência era que se entregasse cinquenta exemplares de uma tese sobre assunto da disciplina em questão, de escolha do candidato, sendo que o processo de seleção se completava com a defesa dessa tese, além de uma prova escrita e uma prova didática. Assim, já havia naquele momento uma forma de controle do ingresso no magistério secundário, sobretudo nas escolas mais renomadas, pautando-se em critérios de formação e experiência profissional. Com isso, foi se definindo um disciplinamento da profissão de docente do ensino secundário no Piauí, levando à normatização salarial e da carga de trabalho, bem como à adoção de mecanismos de legitimação quanto à formação para o preenchimento de vagas no sistema oficial de ensino (LOPES, 2013).

A partir da década de 1960, embora o regime de cátedra tenha sido mantido pela Lei 4.024/1961²⁵, as mudanças ocorridas no ensino secundário incidiram significativamente na organização do trabalho docente, exigindo-se um professor com outro perfil profissional. Conforme Araújo (2012), nesse período no Piauí o número de cursos de nível médio aumentou consideravelmente entre 1960 e 1971, passando de 49 para 92 no 1º ciclo e de 20 para 49 no 2º ciclo,

²⁵ Essa Lei, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinava que a formação de professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras. No entanto, previa que enquanto não houvesse número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registrasse essa falta, a habilitação ao exercício do magistério seria feita por meio de exame de suficiência.

contando com toda a rede existente, tanto pública quanto particular. Nesse momento, o ensino oficial era regulamentado pela Lei Estadual nº. 2.887/1968 que, adaptando-se à Lei Nacional nº. 4.024/1961, criou o Sistema Estadual de Ensino, que passou a se responsabilizar pela organização das escolas, disciplinando sua criação e condições de funcionamento, na rede pública e particular, em todos os níveis, através do Conselho Estadual de Educação. Além da expansão da oferta e da reorganização da rede escolar, o ensino secundário no Piauí passou por outras mudanças quanto as suas finalidades e princípios norteadores, deixando de ser um ensino destinado à formação intelectual das elites, altamente seletivo e acessível a uma pequena parcela da população. Como expõe Araújo (2012), o desgaste desse modelo de ensino se fez presente nas representações que circulavam pelos jornais através de discursos de intelectuais e governos, em que alguns grupos desejavam uma escola secundária voltada ao preparo para o trabalho, o que foi sendo inserido no sistema de educação do Piauí de modo tímido até a Lei nº. 5.692/1971, que pretendia profissionalizar compulsoriamente o ensino.

Essa nova configuração do ensino secundário demandava professores com competências e habilidades específicas, isto é, com formações próprias ao exercício do magistério que atendesse aos interesses vigentes, o que se tornava o principal entrave ao desenvolvimento dos sistemas de ensino no país, sobretudo nas regiões mais atrasadas quanto à política educacional, como era o caso do Piauí, onde ainda não havia, até o final dos anos de 1950, uma agência de formação docente em nível superior. Uma das medidas para enfrentar esse problema foi a criação, pelo governo federal em 1953, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), através do Decreto nº 34.638/1953. Tratava-se de uma política emergencial, tendo por finalidade tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes, conferindo a esse nível de ensino maior eficácia e sentido social, além de possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária. No que concerne diretamente à formação do corpo

docente, entre as ações que a CADES deveria executar destacavam-se: a) promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro; e c) promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino das várias disciplinas, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio.

De acordo com Araújo (2012), os professores do Piauí passaram a receber a formação da CADES a partir de 1956, por meio de cursos com duração de um a dois meses, geralmente realizados em janeiro e julho, os quais tinham por objetivo suprir as deficiências dos docentes na área pedagógica e no tocante aos aspectos específicos das disciplinas que lecionavam ou viriam a lecionar. Conforme depoimentos²⁶ de ex-alunos dos cursos da CADES no Piauí, essa prática de formação representou uma mudança significativa no magistério da escola secundária, contemplando professores de disciplinas do ginásio, colegial, curso normal e curso técnico, de Teresina e do interior do Estado. Mesmo reconhecendo a precariedade, sobretudo devido ao curto tempo de estudos, e as críticas feitas aos cursos da CADES, esse programa era considerado uma experiência exitosa de formação de professores no Piauí, como revela a fala de uma ex-aluna: “[...] o curso da CADES, embora tivesse sido muito criticado até pela imprensa daqui na época em que acontecia, era um curso bom, no sentido de que intensivamente ofereciam aula de didática, a parte pedagógica, com encontros, debates, exposições de trabalhos”²⁷. O mesmo se constata no depoimento de um ex-professor e ex-dirigente dos cursos da CADES

²⁶ Registrados nos anais do Seminário “Presente do passado: a Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí”, realizado em 1995, na Universidade Federal do Piauí, em Teresina (SOUZA, BOMFIM & PEREIRA, 2002).

²⁷ Depoimento da ex-aluna e ex-professora da FAFI Maria Cecília da Costa Araújo Mendes (SOUZA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 201).

no Piauí: *“foi uma das experiências do ponto de vista intelectual e pedagógica, mais fascinante da minha vida, porque nós estávamos preparando os professores que iam enfrentar esse desafio de ensinar no Piauí”*²⁸. A principal alegação contra os cursos da CADES, como o faz Brito (1996), um ex-aluno, é a de que os programas de formação desenvolvidos não asseguravam a necessária preparação pedagógica dos candidatos ao magistério secundário. Em que pese as condições precárias dessa formação, certamente os cursos da CADES promoveram alterações importantes no corpo docente da escola secundária, oferecendo, pela primeira vez no Piauí, uma formação especificamente direcionada à atividade de ensino em nível secundário.

Nesse contexto de mudanças no sistema educacional, com a expansão e reorganização do ensino secundário e a consequente alteração das condições de trabalho e formação de seu corpo docente, gerou-se a conjuntura favorável para a instalação de uma faculdade de filosofia no Piauí, destinada à formação de professores em nível superior. Como já afirmado anteriormente, isso aconteceu com significativo atraso em relação a outros Estados brasileiros, tendo em vista que os primeiros cursos piauienses de licenciatura só foram criados no final da década de 1950, com a implantação da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI). No âmbito nacional, esses cursos surgiram no bojo do projeto de organização da universidade no país, o qual tinha entre seus principais objetivos a formação de professores, especialmente para a escola secundária, como mostram os estudos de Mendonça (1994), Fétizon (1994), Saviani (2007, 2009) e Bontempi Jr (2011). No Piauí, a mobilização em torno da criação de uma escola superior voltada para a formação das humanidades precede a data de surgimento da FAFI, uma vez que, conforme depoimento de atores sociais²⁹ que vivenciaram esse momento, em 1952 foi inaugurada uma faculdade de filosofia em Teresina, a qual teve as atividades

²⁸ Depoimento do ex-professor da FAFI Manoel Paulo Nunes (FEITOSA, 2010, p. 64).

²⁹ Depoimentos do ex-aluno Raimundo Wall Ferraz e do ex-professor da FAFI Pe. Raimundo José Aíremoraes Soares (SOUZA, BOMFIM & PEREIRA, 2002).

encerradas pouco tempo depois, por ordem do Ministério da Educação, devido ao descumprimento da legislação vigente.

Mais cautelosos quanto às exigências legais, os setores interessados continuaram as articulações em torno do sonho de ver edificada uma faculdade de filosofia no Piauí, o que começou a se concretizar com a montagem da Sociedade Piauiense de Cultura (SPC), em 1957, constituída por um conjunto de intelectuais, tendo à frente Dom Avelar Brandão Vilela, Arcebispo de Teresina na época, considerando que o estatuto dessa Sociedade apresentava por finalidade, entre outras coisas, instituir, manter e dirigir estabelecimentos de ensino superior (MELO, 2006). Essas articulações culminaram com a publicação, no Diário Oficial da União, em 20 de março de 1958, do Decreto Federal nº 43.402/1958, concedendo autorização para o funcionamento dos cursos da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, mantida pela Sociedade Piauiense de Cultura e com sede na capital Teresina. As finalidades da faculdade, previstas em seu regimento interno aprovado em 1957, consistiam em: a) formar professores para o curso secundário e normal; b) dar aos estudantes ensino de se especializarem, conforme suas aptidões individuais; c) colaborar com institutos oficiais, congêneres para a difusão da “alta” cultura intelectual no Brasil; e d) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino (RÊGO, 1991).

A organização didático-acadêmica da FAFI seguiu, inicialmente, o modelo de formação adotado pela Faculdade Nacional de Filosofia, o qual foi tornado referência para a configuração das instituições correspondentes no conjunto do país, através do Decreto-Lei nº. 1.190 de 1939. Esse modelo teve origem no processo de construção das primeiras universidades, a de São Paulo (USP) em 1934 e a do Distrito Federal (UDF) em 1935, no qual a estruturação da formação de professores em nível superior se deu pela instalação das faculdades de filosofia, ciências e letras³⁰ e pela incorporação dos “institutos de

³⁰ No projeto original de criação da universidade brasileira (Estatuto das Universidades), previa-se a criação de uma Faculdade de “Educação”, Ciências e Letras, em que, de acordo com Saviani (2007), o uso da palavra “educação” em vez de “filosofia” deixava

educação” existentes nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro³¹ (SAVIANI, 2007; MENDONÇA, 1994; FÉTIZON, 1994; BONTEMPI JR, 2011). O mesmo se caracterizava pela integralização de três anos de estudos nas seções de conhecimentos básicos, em diversas áreas (Letras, Matemática, Física, História, Geografia...), acrescidos de uma “formação pedagógica”, realizada nos institutos de educação geralmente em concomitância com o último ano do curso básico. Essa formação pedagógica, que manteve a mesma estrutura curricular das Escolas de Formação de Professores dos institutos de educação, como descreve Saviani (2007), incluía disciplinas como *Biologia Educacional*, *Sociologia Educacional*, *Psicologia Educacional*, *História da Educação* e *Introdução ao Ensino*, contemplando ainda a prática de ensino nas “escolas de aplicação”. Os concluintes dos três anos de estudos básicos nas respectivas ciências recebiam o diploma de licenciados³², os quais geralmente ingressavam na carreira acadêmica/universitária, e os que realizavam os estudos pedagógicos eram habilitados ao magistério nas escolas normais e secundárias.

clara a intenção de colocar a formação de professores como eixo central da estrutura acadêmica, incluindo-a em sua razão de ser. A concepção subjacente é a de que a nova faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas deveria ser “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, cuja função primordial seria a formação dos professores, em especial do ensino normal e secundário (SAVIANI, 2007, p. 115). Essa proposta de criação de um núcleo original de “educação” não se concretizou, de modo que a formação de professores foi introduzida nas faculdades de filosofia pela vinculação dos “institutos de educação” a estas.

³¹ Conforme indicações de Saviani (2007), Mendonça (1994), Fétizon (1994) e Bontempi Jr (2011), o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, organizado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, foi incorporado à UDF; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, foi encampado pela USP. Criados sob a inspiração dos ideais da Escola Nova, esses institutos foram planejados como espaços de desenvolvimento da educação não somente pelo viés do ensino, mas também através da pesquisa. Os dois institutos possuíam uma Escola de Formação de Professores e contavam com espaços de aplicação e prática de ensino, no Jardim de Infância, na Escola Primária e na Escola Secundária, além de bibliotecas e laboratórios de pesquisa e documentação.

³² À época, o termo “licenciado” é análogo ao termo “bacharel”, que veio a ser utilizado posteriormente para denominar os diplomados nos cursos básicos de três anos sem a formação pedagógica.

Como a UDF existiu por pouco tempo (1935 a 1939), o modelo de formação de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP serviu de referência para a implantação de um padrão nacional, o que foi confirmado com o estabelecimento de um currículo mínimo a ser adotado nas demais faculdades de filosofia já existentes ou que viessem a existir no país (MENDONÇA, 1994; FÉTIZON, 1994; BONTEMPI JR, 2011). Isso se deu através do Decreto-Lei nº. 1.190, de 1939, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFI (em substituição à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), da Universidade do Brasil (instalada a partir da descontinuidade da UDF e que atualmente corresponde à Universidade Federal do Rio de Janeiro), determinando que as instituições que ofertassem cursos de mesma natureza deveriam orientar-se por essa organização curricular. Tendo por finalidade, entre outras coisas, a preparação de candidatos ao ensino normal e secundário, a FNFI passou a se estruturar em torno de quatro seções principais: Seção de Filosofia, com o curso de Filosofia; Seção de Ciências, com seis cursos (Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais); Seção de Letras, com três cursos (Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas); e Seção de Pedagogia, com o curso de Pedagogia. Sem mudanças significativas em relação aos currículos das licenciaturas inauguradas na USP, esses cursos tinham duração de três anos e davam direito ao bacharelado. Além disso, foi criada a Seção especial de Didática, com um curso de um ano direcionado aos que, após concluírem o bacharelado, desejassem habilitação ao magistério. Com isso, ficou estabelecido o modelo de formação docente conhecido como “esquema 3+1”.

A influência da USP sobre a elaboração desse modelo de formação era clara, pois consta no projeto de implantação da Faculdade Nacional de Filosofia que esta deveria ser criada nos padrões da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade paulista. De fato, como entende Bontempi Jr (2011, p. 199), em linhas gerais, o projeto universitário de Gustavo Capanema (então Ministro da Educação e Saúde, responsável pelo projeto de criação da FNFI) “não diferia do

projeto que animou a fundação da Universidade de São Paulo e sua FFCL, e nem mesmo diferia da legislação de 1931”. Da mesma forma, essa influência se revelava no planejamento de outra proposta de reformulação da estrutura acadêmica dos cursos das faculdades de filosofia, através do Decreto-Lei nº. 9.092 de 1946, o qual, segundo Bontempi Jr (2011), foi elaborado e posto em prática para atender a interesses do grupo de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. A intenção declarada dos catedráticos, a partir da direção da FFCL, era garantir a autonomia didática da universidade na oferta de cursos e disciplinas, mantendo uma tradição conquistada na USP (BONTEMPI JR, 2011). Isso foi assegurado mediante a aprovação do referido Decreto-Lei, que flexibilizava o regime curricular das faculdades de filosofia, estendendo o curso básico (bacharelado) para quatro anos, de modo que a habilitação (especialização profissional) se fazia através da realização de duas ou três cadeiras escolhidas pelo aluno no último ano. Aos alunos que optassem pelas disciplinas pedagógicas se concedia a habilitação em licenciatura. A adesão das demais instituições que mantinham cursos de formação de professores ao novo modelo proposto pela USP ou continuar se orientando pelo antigo regime, de 1939, era facultativa. Entretanto, de acordo com Bontempi Jr (2011), o que ocorreu e que fazia parte das verdadeiras intenções dos dirigentes da FFCL/USP foi a redução da dimensão didático-pedagógica nos cursos de formação docente, que extrapolava o espaço da USP, tendo em vista que suas propostas de reformulação terminavam, à custa do “facultativo”, determinando a organização acadêmico-curricular da maioria das faculdades de filosofia no país.

Com efeito, o isolamento e “desprestígio” da área de educação e consequentemente da formação de professores no campo acadêmico brasileiro teve origem no momento de criação e implantação da universidade, notadamente da experiência desenvolvida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Diferentemente do que

ocorreu na UDF³³, na USP não foi criada uma “faculdade de educação, ciências e letras” integrada à concepção de “universidade”, compondo, juntamente e igualmente às demais áreas de conhecimento o núcleo central da formação científica e profissional, conforme proposto no projeto original do Estatuto das Universidades do início da década de 1930. A área de educação, exclusivamente através da Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação de São Paulo, mais precisamente do curso de “formação pedagógica” ou de Didática, foi introduzida na FFCL/USP como um anexo, destinada tão somente a habilitar aqueles que desejassem exercer o magistério no ensino normal e secundário, sem vinculação orgânica com a estrutura acadêmica. De acordo com Fétizon (1994, p. 366):

A universidade [USP] que se criava para *salvar a pátria* (literalmente, é o caso de se dizer) pela educação não abrigava, senão tangencialmente, os estudos educacionais em geral e a formação de professores em particular. E sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que seria o eixo de todo o projeto, *a universidade dentro da universidade*, o *instituto propriamente universitário* – que, integrando o novo organismo pela base, lhe conferiria o estatuto de universidade por abrigar todos os ramos ‘de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre e desinteressada’ (para usar os termos do decreto de fundação) regendo-se pelo princípio da unidade do conhecimento e da formação intelectual, fundamento indispensável aos estudos profissionais promovidos pelas demais unidades – precisamente ela, não acolhia os estudos de educação.

³³ Na UDF, considerada uma “universidade de educação”, embora a área de educação tenha sido introduzida a partir da transformação da Escola Normal do Rio Janeiro em Escola de Nível Superior, através da incorporação do Instituto de Educação, este se tornou, na estrutura acadêmica da UDF, “não só um centro de formação e aperfeiçoamento para professores de todos os graus de ensino, mas também ‘uma escola de pesquisas educacionais de cultura superior no ramo’ como já antevia Anísio [Teixeira] na exposição de motivos anexa ao decreto de criação do Instituto, ou ‘um centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional’, como estabelecia o decreto de criação da universidade” (MENDONÇA, 1994, p. 43).

Essa situação começou a se configurar no momento da constituição do campo universitário brasileiro, especialmente na Universidade de São Paulo, a qual, nos primeiros tempos, era composta majoritariamente por professores vindos de outros países, que assumiram a função de construir as bases para o desenvolvimento do espírito científico e da formação profissional, inclusive da formação de pessoal para o magistério secundário por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. No entanto, por um lado, como informa Bontempi Jr (2011, p. 196), embora pudesse haver opiniões e atitudes variadas entre os professores estrangeiros que iniciaram as atividades acadêmicas na FFCL, “há razões para crer que entre muitos não inspirava tanto entusiasmo cumprir a função destinada à faculdade de formar professores para o ensino secundário quanto de formar seguidores para o exercício das ciências que ministravam”. Por outro lado, os professores responsáveis pela área de didática, em sua maioria, brasileiros e oriundos dos Institutos de Educação, mesmo gozando de grande prestígio no meio intelectual, ao ingressarem na FFCL sem concurso público e sem possuir diplomas de altos estudos, eram considerados “cientistas” de menor grandeza pelos catedráticos estrangeiros. Para Bontempi Jr (2011), essas ideias contrárias às disciplinas de cunho eminentemente pedagógico refletiram na concepção e organização acadêmica da FFCL da USP, de modo que, por iniciativa de uma comissão de professores reunida em 1936, propôs-se a redução desta faculdade a duas seções, de Letras e Ciências, e a criação de um Seminário (e não de um curso) de Pedagogia, direcionado à preparação dos bacharéis ao magistério secundário. Isso contribuiu para reforçar o isolamento das disciplinas didático-pedagógicas nas instituições de ensino superior, e no interior dos cursos, e consolidar o modelo de formação docente que prevaleceu ao longo do século XX e ainda permanece bastante presente, considerando que os efeitos desse processo:

[...] de fato ultrapassaram as ‘posturas individuais’ e tomaram substância legal, precisamente com a instituição da adaptação ‘uspiana’ do ‘3+1’, e de que o ‘desprezo generalizado’ pelo trabalho docente foi estimulado naquele ambiente por alguns dos integrantes da ‘prestigiosa missão estrangeira’ e teve desdobramentos sensíveis na dinâmica dos processos de formação e na criação de uma mentalidade ‘antipedagógica’. (BONTEMPI JR, 2011, p. 192).

A Faculdade Católica de Filosofia do Piauí

A Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) começou a funcionar com três seções: Filosofia, Ciências e Letras, ofertando, em cada uma respectivamente, os cursos de Filosofia, Geografia e História e Letras Neolatinas. Em seu regimento interno se previa a criação de um curso de didática, destinado à preparação pedagógica dos especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, e de um curso especial para formação de orientadores de educação do ensino médio (RÊGO, 1991). No entanto, embora sendo a formação para o magistério uma de suas principais finalidades, os primeiros cursos da FAFI contemplavam apenas o bacharelado, adquirido após a integralização de um conjunto de disciplinas específicas de cada seção, distribuídas em séries ao longo de três anos de estudos. De acordo com o regimento da faculdade, cada cadeira deveria ficar a cargo de um professor interino, que poderia dispor de um ou mais assistentes, mas, como revela Melo (2006), devido à inexistência no Piauí de profissionais habilitados ao ensino superior, com licenciatura ou formação na área dos cursos da FAFI, inicialmente alguns professores assumiram mais de uma matéria na mesma turma e ano letivo. Diferentemente do que aconteceu na FFCL da USP, na UDF e na Faculdade Nacional de Filosofia (FÁVERO, PEIXOTO & SILVA, 1991), a FAFI não teve o auxílio das missões estrangeiras para a composição de seu corpo docente inicial, nem mesmo de outras

regiões do país³⁴. Assim, a FAFI começou suas atividades contando com um corpo docente constituído por um grupo de intelectuais pertencentes à sociedade piauiense bastante eclético, tanto do ponto de vista ideológico quanto no que diz respeito à formação profissional, já que era integrado por médico, economista, licenciados, padres e, em sua maioria, bacharéis de Direito (MELO, 2006).

Segundo Melo (2006), com aulas apenas no período da noite e em instalações provisórias (no prédio do Colégio Sagrado Coração de Jesus), as primeiras turmas iniciaram em abril de 1958, com 13 alunos no curso de Letras Neolatinas, 23 no de Filosofia e 21 no de Geografia e História, aprovados em concurso vestibular. Os alunos apresentavam diferentes formações escolares, inclusive alguns já com diploma de curso superior, como no caso dos bacharéis em Direito e dos clérigos (MELO, 2006). Após diplomar duas turmas de bacharéis nas respectivas áreas de concentração dos cursos ofertados, a FAFI viu-se diante de um problema, pois à medida que os egressos iam buscando lugar na rede oficial de ensino, a qual cada vez mais passava a se orientar pela legislação vigente, deparavam-se com o obstáculo de não serem habilitados ao magistério, posto que não possuíam a licenciatura. Em resposta a esse problema, foi solicitado ao MEC, em 1963, a autorização para funcionamento do Curso de Didática, conforme previsto no regimento da faculdade, o que se justificava, segundo o Requerimento³⁵, pelo fato de haver apenas oito professores licenciados em faculdade de filosofia lecionando nos estabelecimentos de ensino médio no Piauí, quando estes já somavam, àquela época, mais de trinta, com a expectativa de instalação de mais unidades no período letivo seguinte. De acordo com Melo (2006), no mesmo ano

³⁴ Pereira (2003) cita o depoimento do Pe. Raimundo José Airemoraes Soares (ex-professor da FAFI), no qual afirma que, no momento do processo de reconhecimento da FAFI, são “importados” os nomes de alguns professores do Ceará para fazerem parte do seu corpo docente. No entanto, “esses mestres nunca vieram aqui, suas assinaturas serviram apenas para cumprimento da formalidade exigida pelo MEC e Conselho Federal de Educação” (PEREIRA, 2003, p. 38).

³⁵ Documento sem número datado de 1963, encaminhado ao MEC pela FAFI com a solicitação de autorização para funcionamento do Curso de Didática em suas dependências.

foi dada a permissão para a abertura do curso de Didática, o qual começou a ser realizado de imediato com as seguintes disciplinas, comuns às três seções da faculdade: *Didática Geral*, *Psicologia Educacional*, *Administração Escolar* e *Teologia (Doutrina Social da Igreja)*, sendo as aulas práticas desenvolvidas no Colégio São Francisco de Sales (Diocesano – tradicional instituição privada de ensino mantida por congregação religiosa católica até o presente momento em Teresina). Em 1964 se formaram os primeiros licenciados no Piauí, sendo 08 em Filosofia, 24 em Geografia e História e 11 em Letras Neolatinas, dos quais muitos eram bacharéis egressos das turmas anteriores que retornaram à FAFI para a obtenção da preparação pedagógica e certificação para o exercício da docência³⁶.

Além da implantação das licenciaturas, no formato do “esquema 3+1”, a partir de 1964 a FAFI passou por outras mudanças em sua organização acadêmico-curricular, transformando o curso de Letras Neolatinas em Letras, com uma abrangência mais geral, e desdobrando o curso de Geografia e História em dois, nessas duas áreas respectivamente³⁷. Com o reconhecimento dos cursos existentes, a FAFI começou a almejar a abertura de novos cursos, o que veio a se concretizar em 1969 por meio de convênio com a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que viabilizou as condições técnicas e financeiras para o lançamento dos cursos de Matemática e de Física no Piauí, de modo a atender uma grande demanda por docentes nessas áreas na rede de ensino secundário, que se encontravam em via de expansão (MELO, 2006). Com o incremento dessas novas possibilidades de formação, a FAFI buscou se tornar um centro de educação superior que refletisse e atendesse as necessidades de qualificação dos profissionais do magistério secundário do Estado e da região mais próxima. Segundo afirma

³⁶ Informações fundamentadas em dados da pesquisa de Melo (2006) e em depoimentos de ex-alunos da FAFI (SOUZA, BOMFIM & PEREIRA, 2002).

³⁷ No âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia e de outras faculdades que ofertavam o curso de Geografia e História no país esse desdobramento já havia acontecido, através da Lei que o autoriza, a de nº. 2.594 de 1955.

Freitas Filho (2003), entre 1960 e 1970 a FAFI formou 369 professores, nas áreas de Filosofia, Letras, Geografia e História, elevando a quantidade de docentes licenciados nas escolas secundárias. No entanto, a substituição e o fim do ingresso de professores sem formação específica na rede de ensino oficial ocorreram de forma gradativa e lenta, pois, de acordo com dados apresentados por Araújo (2012), em 1968 (dez anos após a instalação da FAFI) o quadro docente das escolas secundárias contava com apenas 44 licenciados, do total de 447 profissionais em atividade na capital e interior do Piauí.

As razões que animaram a elite intelectual piauiense a fundar a FAFI tiveram muito mais a ver com a construção de um espaço de desenvolvimento sociocultural através do ensino das letras e humanidades do que propriamente de formação de professores para a escola secundária, o que, no entanto, devido às circunstâncias, acabou sendo sua principal atribuição. Não obstante, a FAFI constituiu, durante seu período de funcionamento, um espaço de construção, ressignificação e veiculação de conhecimentos relativos, sobretudo, às humanidades, elevando a capacidade da sociedade piauiense, por meio dos estudantes e professores da faculdade, pensar e compreender a realidade local na interface com a dinâmica de organização da vida em escala regional, nacional e mesmo global. De acordo com Melo (2006, p. 202), a FAFI conferiu a seus agentes “a manifestação de um espírito universitário, ao estimular um pensamento crítico através das ações pedagógicas como palestras e outros eventos que buscassem debater assuntos que, naquele momento, eram importantes para a conjuntura política do país”. Nesse sentido, o depoimento de ex-alunos e ex-professores da Faculdade são reveladores, como neste caso: “*foi dentro da Faculdade de Filosofia que se viu formar o primeiro núcleo de jovens universitários que passam a adotar uma posição crítica [...] na época, contra o processo político instalado no País*”³⁸; e nestes:

³⁸ Depoimento do ex-aluno da FAFI Raimundo Wall Ferraz (SOUSA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 23).

Ela [a FAFI] foi o foco irradiador, um dos focos, talvez o principal foco irradiador dos processos de transformação aqui no Piauí. Não era, pois, só uma instituição educacional, onde a história de professores estava sendo feita. Era uma instituição cultural, um termo muito em voga na época, porque as faculdades eram também 'fazedoras' de cultura, centros de criação, de crítica e de difusão da cultura. A FAFI era essa instituição³⁹.

*Parece [...] datar dessa época de 68 em diante, ou mesmo 67, e até um pouco antes, o surgimento de um pensamento próprio das pessoas que faziam essa reflexão-ação [...] até àquela data é como se uma geração fosse repetindo o que a outra ensinava. A partir daí começou-se a construir um pensamento que era próprio [...]. Acho que aí nasceu a grande diferença. E penso que tal acontecia por conta da Faculdade de Filosofia ter assumido essa característica filosófica do pensar. Era construir a partir da realidade e não incorporar o pensamento que já estaria antes elaborado. Esse era o ponto de diferença, porque a pessoa de Direito tinha necessariamente de aprender uma doutrina já estabelecida. Assim fazia o pessoal da Faculdade de Medicina que não elaborava pesquisa alguma. Era só um pensamento já construído. Assim fazia o pessoal de Odontologia que é um curso mais técnico. Só restava mesmo a Faculdade de Filosofia [...]. Pedia-se então que, de fato, professores e alunos se empenhassem em criar um pensamento que a resposta, a ação que precisava ser desenvolvida para corrigir as disfunções da realidade como estava sendo vivida naquela época. Não estou dizendo que se tenha feito, plenamente. Não se fez, penso eu [...]*⁴⁰.

Portanto, apesar da existência de estabelecimentos de ensino superior no Estado desde o início da década de 1930, foi na FAFI que se constituiu, de fato, um ambiente com características de Universidade,

³⁹ Depoimento do ex-aluno da FAFI Antônio José Castelo Branco Medeiros (SOUZA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 222).

⁴⁰ Depoimento do ex-professor da FAFI Diogo José Airemoraes Soares (SOUZA, BOMFIM & PEREIRA, 2002, p. 190-191).

fugindo ao caráter técnico e profissionalizante das outras faculdades, devido à ênfase dada às humanidades. Também foi na FAFI que, embora de forma bastante incipiente, deu-se a iniciativa de promover, pela primeira vez no Piauí, a pesquisa e extensão acadêmicas. Concorreram para isso, de um lado, o alargamento da capacidade de análise da realidade que os cursos da FAFI possibilitaram, destacando-se o papel dos professores como orientadores e divulgadores de uma “nova” visão de mundo, e de outro lado, o protagonismo dos alunos no processo de formação. Os estudantes da FAFI assumiram posições, reproduzindo dentro da Faculdade os contextos sociohistóricos vigentes no país naquele momento, bem como colocando seus anseios e perspectivas na dinâmica de organização e funcionamento da instituição, conforme demonstrado nos depoimentos de ex-professores e ex-alunos. Dessa forma, a FAFI teve papel de destaque no engendramento das condições favoráveis à criação da universidade no Piauí, funcionando como mecanismo de fomento e canalização das lutas em prol desse projeto, o que implicou na integração das demais faculdades existentes no Estado. Isso se concretizou em 1971, quando foi instituída, nos termos da Lei nº. 5.540/1968 e do Decreto Federal nº. 64.969/1969, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a partir da incorporação da Faculdade de Direito, da Faculdade Católica de Filosofia, da Faculdade de Odontologia, da Faculdade de Medicina, da Faculdade de Administração (a única com sede no interior do Estado, no município de Parnaíba, a 340 km da capital Teresina), da Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis e da Faculdade de Engenharia. Do ponto de vista administrativo e acadêmico, a UFPI se estabeleceu, desde o início, como fundação de direito público, organizada com base em departamentos, cursos de graduação plena nas modalidades licenciatura e bacharelado, sistema de créditos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A UFPI constituiu o único espaço de formação em nível superior no Piauí até meados dos anos de 1980, quando foram criadas a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e a primeira instituição privada/particular⁴¹. A instalação da

⁴¹ De acordo com Feitosa (2006), a UESPI foi criada em 1985 e, conforme

UFPI consolidou a política de formação inicial de professores em nível superior no Piauí, cujo alicerce foi a FAFI, abrindo-se novos cursos, de modo a contemplar todas áreas de conhecimento exigidas nos currículos da educação básica (à época, ensino de primeiro e segundo graus).

Referências

ARAÚJO, R. C. *A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942 – 1982)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

BONTEMPI JR, B. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

BRASIL. [Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm). Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Portal da Legislação/Governo Federal*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 8 mar. 2013.

BRASIL. [Decreto-Lei nº. 9.092, de 26 de março de 1946](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9092.htm). Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. *Portal da Legislação/Governo Federal*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9092.htm. Acesso em 8 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº. 2.594, de 8 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. *Legislação/Câmara dos Deputados*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 8 mar. 2013.

Carvalho (2008), a primeira instituição privada de ensino superior do Estado teve seu funcionamento autorizado neste mesmo ano.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Portal da Legislação/Governo Federal*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 8 mar. 2013.

BRITO, I. S. *História da educação no Piauí*. Teresina: EDUFPI, 1996.

CARVALHO, G. N. *Educação-mercadoria: a expansão do ensino superior privado no Piauí (1990 a 2005)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

CUNHA, L. A. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. *et al. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FÁVERO, M. L. A. *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>, acessado em: 14 jul. 2015.

FÁVERO, M. L. A; PEIXOTO, M. C. L; SILVA, A. E. G. Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 78, p. 59-71, ago. 1991.

FEITOSA, M. P. *A educação superior pública estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

FÉTIZON, B. Faculdade de educação: antecedentes e origens. O lugar da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 365-378, 1994.

FREITAS FILHO, B. R. *História da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí*. Teresina: Gráfica Ibiapina, 2003.

LOPES, A. P. C. Mais escolas, mais professores: história da constituição do corpo docente de ensino secundário no Piauí (1950 – 1970). In: 7º Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais...* Cuiabá, MT: SBHE, 2013.

MELO, A. M. V. V. *Os Alicerces da educação superior no Piauí: uma avaliação das faculdades de Direito e católica de Filosofia (1930 – 1970)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

MENDONÇA, A. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

PEREIRA, M. G. M. R. *O curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) no período de 1957 a 1970*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2003.

REGO, M. P. S. N. N; MAGALHAES, M. S. R. *O Curso de letras da UFPI: um fio da FAFI*. Teresina: EDUPI, 1991.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas/SP, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SOARES, A. M. F. *Ação docente em ciências naturais: discutindo a mobilização de saberes experienciais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUSA, F. M; BOMFIM, M. C. A; PEREIRA; M. G. M. R. (Org.). *Presente do passado: a Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí*. Teresina: EDUFPI, 2002.