



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WILMA SIMONE DE ARAÚJO

SABERES DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO CATIMBAU:

Uma investigação a partir da Escola Antônio de Barros Sampaio, Buíque-PE

Recife

2020

WILMA SIMONE DE ARAÚJO

SABERES DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO CATIMBAU:

Uma investigação a partir da Escola Antônio de Barros Sampaio, Buíque-PE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para conclusão do Curso de Mestrado, Núcleo de Teoria e História da Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

A663s Araújo, Wilma Simone de.
 Saberes do Sítio Arqueológico do Catimbau: uma investigação a
partir da Escola Antônio de Barros Sampaio, Buíque-PE. / Wilma Simone
de Araújo. – Recife, 2020.
 117 f.

 Orientador: Edilson Fernandes de Souza.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
 Inclui Referências.

 1. História da educação. 2. História oral. 3. Saberes pedagógicos.
4. UFPE – Pós-graduação. I. Souza, Edilson Fernandes de.
(Orientador). II. Título.

370.9 (23. ed.)

UFPE (CE2020-068)

WILMA SIMONE DE ARAÚJO

SABERES DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO CATIMBAU: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA ESCOLA ANTÔNIO DE BARROS SAMPAIO, BUÍQUE- PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 31/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Marcos Aurélio Dornelas da Silva (Examinador Externo)
Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. José Vieira da Cruz (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho à minha família querida: Mainha, meu pai, à minha avó querida que já está no céu, aos meus irmãos e ao meu esposo Marcus Sanchez. Também dedico a todos os sertanejos, que me ensinam constantemente a força que a gente tem.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas que merecem ser lembradas aqui, a começar pela minha saudosa avó Valdeci Vieira, que criou sozinha seus oito filhos no sertão de Pernambuco, ela que, mesmo sendo analfabeta, garantiu os estudos a todos os filhos e a todos os netos. Meu maior exemplo de força e bondade.

À minha mãe e ao meu pai, os amores da minha vida, que incentivam cada passo que dou e que me dão diariamente o melhor exemplo de companheirismo, respeito e honestidade.

Aos meus irmãos, que foram meus companheiros de jornada nas viagens para a Vila do Catimbau, sem eles esse caminho teria sido muito mais difícil.

Aos meus tios, tias, primos e primas, com quem compartilhei toda a infância e que são presentes na minha vida.

Ao meu amigo, confidente e esposo Marcus Sanchez, com quem compartilhei os momentos de maior desespero e de alegrias, ao longo do processo de escrita. A ele preciso agradecer imensamente pela força e confiança.

Ao Dr. Prof. Edilson Fernandes de Souza, por confiar no potencial dessa pesquisa e por acreditar em mim como pesquisadora. Agradeço imensamente pela sua paciência e tranquilidade nessa jornada.

Ao meu saudoso professor do Ensino Médio Carlos Torres, que me dizia sempre que a melhor escola é a vida. Acho que ele não tem ideia do quanto seus ensinamentos foram, para mim, além da Física e da Matemática. Em seu nome, agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória na Escola Estadual Monsenhor José Kehrlé.

Às professoras da graduação, Dora Ramos e Simone Salvador, que me fizeram despertar o amor pela Geografia e pelo processo educativo.

Aos professores Marcos Dornelas e Thiago Modenesi, que participaram da minha banca de qualificação e me deram orientações preciosas.

A todas as amigas com quem compartilhei angústias e inseguranças e, em troca, recebi palavras de amor e incentivo. Gratidão, Amanda Gondin, Iana Paula, Hercília Melo, Alana de Moraes, Renata Liliane, Camila Oliveira e Alexandra Rego.

Às minhas amigas e parceiras de mestrado, Melka Pinto e Renata Gusmão, esse percurso foi melhor com a parceria de vocês, obrigada pela força, alegria e compreensão.

A Nina e Amora, minhas cachorras que passaram madrugadas ao meu lado, enquanto eu escrevia.

Finalizo esse texto durante um período de isolamento social decorrente da pandemia do SARS-COV-2, portanto, não posso deixar de agradecer a todos os profissionais de saúde e de outros serviços essenciais que estão sendo fundamentais nesse momento.

Sou imensamente grata aos moradores da Vila do Catimbau pela forma acolhedora com que me receberam e por terem compartilhado comigo suas lembranças. A eles eu devo todo esse trabalho.

Lá no meu pé de serra
Deixei ficar meu coração
Ai, que saudades tenho
Eu vou voltar pro meu sertão.
(*No meu pé de serra*, Luiz Gonzaga)

RESUMO

A presente dissertação busca identificar, através das memórias escolares, quais saberes sobre o patrimônio arqueológico presente na região circulavam o ambiente escolar da Vila do Catimbau na década de 1980. A Vila fica localizada no município de Buíque, no agreste de Pernambuco, e é a principal porta de entrada para os sítios arqueológicos do Catimbau. Nossa investigação partiu da Escola Municipal Antônio de Barros Sampaio, primeira escola pública da Vila, fundada, segundo os moradores da comunidade, em 1948, mas que só teve autorização da Secretaria Estadual de Educação para funcionamento do curso de 1º grau em 1982. Utilizamos de fontes documentais (Diários de Classe) e, a partir da análise de tais documentos, selecionamos e entrevistamos estudantes e professoras. Escolhemos a História Oral aliada à Análise de Conteúdo como aportes metodológicos para a realização da investigação. A presente pesquisa traz uma contribuição sobre a história da educação da Vila do Catimbau, ao longo do texto relatamos o início do povoamento, as lembranças dos primeiros professores e do desenvolvimento da escola Antônio de Barros Sampaio, os saberes presentes na escola e a relação com o patrimônio histórico ali presente. Constatamos a ausência do reconhecimento dos saberes locais e da importância do próprio território. A presença dos registros rupestres e das cavernas chamados pela população local como pedras pintadas não são tratados como algo relevante. Os saberes mais presentes no espaço escolar são aqueles formulados com o intuito da civilização, sobretudo aqueles que servem para preparação da força de trabalho. Concluímos que os saberes sobre o patrimônio arqueológico não estavam sendo construídos na escola, durante o período histórico estudado, mas, sim, nas relações informais que também são educativas.

Palavras-Chave: Vila do Catimbau; Saberes escolares; História da educação; História Oral.

ABSTRACT

This dissertation seeks to identify through school memories, what knowledge about the archaeological heritage present in the region circulated in the school environment of Vila do Catimbau in the 1980s. The Vila is located in the municipality of Buíque in the countryside of Pernambuco and is the main gateway to the archaeological sites of Catimbau. Our investigation came from the Antônio de Barros Sampaio Municipal School, the first public school in the Vila, founded, according to the residents of the community in 1948, but which was only authorized by the State Education Secretariat for the functioning of the 1st degree course in 1982. We used sources documents (Class Diaries) and from the analysis of such documents, we selected and interviewed students and teachers. We chose Oral History combined with Content Analysis as methodological contributions to carry out the investigation. This research brings a contribution on the history of education in Vila do Catimbau, throughout the text we report the beginning of settlement, the memories of the first teachers and the development of the Antônio de Barros Sampaio school, the knowledge present in the school and the relationship with the historical heritage present there. We note the lack of recognition of local knowledge and the importance of the territory itself. The presence of cave records and caves called by the local population as painted stones are not treated as relevant. The knowledge most present in the school space are those formulated for the purpose of civilization, especially those that serve to prepare the workforce. We conclude, that the knowledge about the archaeological heritage was not being built in the school, during the studied historical period, but in the informal relations that are also educational.

Key-Words: Vila do Catimbau; School knowledge; History of education; Oral History.

RESUMEN

Esta disertación busca identificar a través de los recuerdos escolares, qué conocimiento sobre el patrimonio arqueológico presente en la región circuló en el entorno escolar de Vila do Catimbau en la década de 1980. La Vila está ubicada en el municipio de Buíque en el campo de Pernambuco y es la principal puerta de entrada a los sitios arqueológicos de Catimbau. Nuestra investigación provino de la Escuela Municipal Antônio de Barros Sampaio, la primera escuela pública en el pueblo, fundada, según los residentes de la comunidad, en 1948, pero que solo fue autorizada por la Secretaría de Educación del Estado para el funcionamiento del curso de primer grado en 1982. El marco de tiempo de la investigación toma en cuenta la documentación encontrada en los archivos escolares que se refiere a la década de 1980 y también el hecho de que en este período el Plan Sectorial para el Deporte y la Educación Nacional pone a la educación rural como la primera línea prioritaria, para ampliar la oferta y reconocer la realidad local de estas áreas. Al igual que el Plan Sectorial, el Plan de Educación del Estado en ese momento trajo la idea de expandir la oferta y la calidad de la educación, reforzando la idea de participación de la comunidad local. Por lo tanto, utilizamos fuentes documentales (diarios de clase) y del análisis de dichos documentos, seleccionamos y entrevistamos a estudiantes y profesores de la época. Elegimos Historia oral combinada con Análisis de contenido como contribuciones metodológicas para llevar a cabo la investigación.

Palabras-clave: Vila do Catimbau; Conocimiento escolar; Historia de la educación; Historia oral.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de desempenho do governo na área de educação.	32
Quadro 2 – Indicadores de desempenho do governo na área de educação .	37
Quadro 3 – Produções que referenciam o Catimbau, distribuídas por área do conhecimento	43
Quadro 4 – Produções científicas na área de educação que referenciam o município de Buíque - PE.....	44
Quadro 5 – Trabalhos científicos que referenciam o Catimbau disponíveis na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPE	46
Quadro 6 – Ex-alunos e professores da década de 1980	66
Quadro 7 – Dados de professores, séries e alunos matriculados na escola Antônio de Barros Sampaio de 1983 a 1990.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Opinião dos professores rurais quanto à função da escola com referência aos alunos - 1982.....	42
Figura 2 – Publicação em revista sobre descobertas arqueológicas no Catimbau.....	69
Figura 3 – Registros Rupestres PARNA.....	70
Figura 4 – Localização Parque Naional do Catimbau.....	71
Figura 5 – Vila do Catimbau vista de cima	72
Figura 6 – Área central da Vila do Catimbau.....	73
Figura 7 – Professora Inês Freire.....	74
Figura 8 – Desfile Cívico	76
Figura 9 – Portaria 4268 autorizando funcionamento da Escola Antônio de Barros Sampaio.....	78
Figura 10 – Diário de Classe 1983.....	79
Figura 11 – Diário de Classe 1983.....	80
Figura 12 – Gráfico relativo ao quantitativo de alunos matriculados na Escola Antônio de Barros Sampaio (por sexo).....	82
Figura 13 – Dados sobre a família - 1983	83
Figura 14 – Dados sobre a família - 1987	84
Figura 15 – Conteúdos e atividades registradas na 1º série de 1983 evidenciando o hábito da oração.....	92
Figura 16 – Dia do Índio na escola.....	100
Figura 17 – Conteúdos e atividades registradas na 1º série de 1986	102
Figura 18 – Registro em diário escolar, evidenciando ausência de conteúdos de História.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGTURC** – Associação de Guias do Turismo e do Desenvolvimento do Parque Nacional do Catimbau
- AID** – *Agency for international Development*
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- DERE** – Departamentos Regionais de Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PARNA** – Parque Nacional
- PEE** – Plano Estadual de Educação
- UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco
- UNE** – União Nacional dos Estudantes
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTODUÇÃO	15
2	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
2.1	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1980	20
2.2	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL	30
2.3	EDUCAÇÃO RURAL	38
3	TEÓRICO METODOLÓGICO	43
3.1	EXPLORANDO O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE O CATIMBAU	43
3.2	“TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA”: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	48
3.3	A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	61
3.4	TÉCNICA DE PESQUISA	62
3.5	SUJEITOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	65
4	VILA DO CATIMBAU: UMA CONFIGURAÇÃO SOCIAL	68
4.1	EXPLORAÇÃO DAS TERRAS DE BUÍQUE E INÍCIO DO POVOAMENTO .	68
4.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA VILA DO CATIMBAU	73
5	A ESCOLA E A PRODUÇÃO DO SABER NA VILA DO CATIMBAU	79
5.1	A FAMÍLIA, A ESCOLA E O TRABALHO	79
5.2	LEMBRANÇAS DA ESCOLA - “ <i>ERA SÓ UMA ESCOLA PRIMÁRIA</i> ”	86
5.3	A PRODUÇÃO DO SABER – CONTEÚDOS ESCOLARES.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

1 INTRODUÇÃO

No Catimbau, o tempo parece passar diferente. O ar, o céu e as diversas trilhas nos transportam para um lugar ancestral, provavelmente pelo fato de existirem nessas terras tantas histórias. Permito-me, aqui, trazer um pequeno relato pessoal, que foi posteriormente relevante para despertar o interesse na produção desse estudo.

Durante a infância, sofri um pequeno acidente com meu pai em uma das grutas d'água presentes no vale, carregando o medo demorei para me permitir voltar a esse lugar. Entretanto, sendo filha dessa terra interiorana, crescendo entre o agreste e o sertão, aprendi a admirar a força e resiliência de tudo que permeia esse chão, seja a vegetação que fica seca mas resiste à falta de chuva, sejam as inúmeras mulheres viúvas da seca, que criaram com muita coragem as gerações seguintes, e os agricultores que plantam insistentemente à espera da colheita, mesmo em anos de estiagem.

O Catimbau carrega consigo essa sensação de resistência que me inspira e esse meu sentimento de pertencimento me fez olhar para o Catimbau com o interesse de desvendar um pouco de sua história e dar espaço para as vozes ali existentes. Apesar de residir tanto tempo em um município¹ tão próximo, demorei a reconhecer a importância histórica daquele lugar, que só ocorreu quando ingressei no curso de Geografia em uma autarquia de ensino no interior do estado de Pernambuco.

Em uma aula de campo, pude vencer o medo, encarar a beleza estonteante do Vale e desbravar suas trilhas. Lembro que, antes de irmos para a aula, o comentário que existia entre nós era relacionado às diversas histórias sobre os espíritos que rondavam suas cavernas. Posso dizer que, além das suas belezas naturais, o misticismo em torno do Vale é um dos seus atrativos.

É comum ouvir sobre a beleza das trilhas disponíveis na região e sobre suas cavernas, habitadas por espíritos dos índios que ali viveram, morreram e foram sepultados, inclusive os saberes que circulavam minha configuração² familiar a

¹Morei em Arcoverde até 2013, esse município, conhecido como portal do sertão, fica a aproximadamente 50 km da Vila do Catimbau.

² Conceito utilizado por Norbert Elias para pensar a sociedade, para o autor as configurações sociais se referem a uma rede de pessoas que exercem funções umas relacionadas às outras de diversas maneiras, podendo ter níveis de dependências diferentes. Esse conceito será discutido ao longo do texto.

respeito do vale eram relacionados à prática do lazer³ e às histórias contadas sobre os tais espíritos⁴.

É no Vale que se encontra o mais importante conjunto de registros rupestres do estado de Pernambuco. São numerosos sítios arqueológicos, cemitérios, cavernas e registros rupestres registrados. Em 2002, através do Decreto Lei nº 4.340 de 22 de agosto de 2002 (BRASIL, 2002), o local se tornou unidade de conservação federal, chamado de Parque Nacional do Catimbau.

A principal porta de entrada para os sítios arqueológicos que compõem o Parque Nacional (PARNA) é a Vila do Catimbau. O vilarejo, situado no agreste pernambucano, integra o município de Buíque, que está inserido na microrregião do Vale do Ipanema, Pernambuco, a 300 km de Recife. O município apresenta uma população que compreende 52.105 habitantes, sendo 30.910 habitantes distribuídos na zona rural e 21.195 na zona urbana, ocupando uma área de 1.329, 883 km² (IBGE, 2010). Buíque está dividida em quatro distritos: Sede, Carneiro, Guanumby e Catimbau e é nesse último distrito que focaremos nosso olhar.

O estudo ora desenvolvido tem o objetivo de identificar, através das memórias escolares, quais saberes sobre o patrimônio arqueológico presente na região circulavam o ambiente escolar na década de 1980. Nossa investigação partiu da Escola Municipal Antônio de Barros Sampaio, primeira escola pública da Vila do Catimbau, fundada, segundo os moradores da comunidade, em 1948, mas que só teve autorização da Secretaria Estadual de Educação para funcionamento do curso de 1º grau em 1982.

O recorte temporal da pesquisa leva em consideração a documentação encontrada nos arquivos da escola, que nos remete à década de 1980, com o fato de nesse período o Plano Setorial de Esporte e Educação Nacional trazer a educação rural como a primeira linha prioritária, no sentido de ampliar a oferta e reconhecer a realidade local dessas áreas. Assim como o Plano Setorial, o Plano Estadual de Educação da época trazia a ideia de ampliação da oferta e qualidade do ensino, reforçando a ideia de participação da comunidade local.

³ O Paraíso selvagem é uma área privada dentro do Parque Nacional do Catimbau, para visitação   necessário pagar entrada. Esse ponto funciona como certo balneário para os moradores da região, já que   possível tomar banho de bica e de piscina, com águas provenientes de fontes naturais.

⁴ Tendo em vista a quantidade de cemitérios indígenas encontradas nos sítios arqueológicos, é comum ouvir histórias sobre seus espíritos. Não são poucas as pessoas que relatam uma energia diferenciada no Vale, sendo possível encontrar relatos inclusive em reportagem do Jornal do Comércio de Out. de 2015 (JARDIM, 2015).

Entretanto, sabemos ser possível nos deparar com uma escola que pouco valorizava os saberes tradicionais, preocupando-se apenas com os conteúdos obrigatórios e não os relacionando com a realidade local. Mostrar essa relação entre os sítios arqueológicos presentes na região e a produção educacional na escola foi o centro de nossa pesquisa. Pudemos identificar como esses saberes produzidos influenciaram no espaço, convergindo com os conhecimentos tradicionais, transmitidos de pai para filho através das experiências e do contato com o local que se constituem em patrimônio comum a um povo.

Com este estudo, pretendemos responder as seguintes perguntas norteadoras: Quais memórias guardam a população local sobre a escola? Quais saberes sobre os sítios arqueológicos do Catimbau estavam presentes na escola da Vila do Catimbau?

Por sua vez, os objetivos específicos foram: verificar o contexto da educação no Brasil na década de 1980 e a criação e desenvolvimento da escola Antônio de Barros Sampaio; identificar através de fontes orais as lembranças da escola e os saberes sobre os sítios arqueológicos e analisar a relação entre os saberes locais e a produção educacional na escola.

Possuindo 954 domicílios e uma população de 3.014 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a Vila do Catimbau tem sua economia baseada na agropecuária e vem buscando no turismo, na fruticultura e na pecuária um fortalecimento de sua atividade econômica. Tais atividades são, portanto, a principal fonte de renda dos moradores da Vila, sendo as atividades turísticas desenvolvidas com mais intensidade após a decretação da unidade de conservação.

Ao conhecer a beleza e riqueza arqueológica presentes nos sítios arqueológicos existentes ao longo do Vale, é possível atentar para o fato de que os registros rupestres são um conjunto de saberes que sobreviveram ao tempo, transmitindo as tradições culturais coletivas a outras gerações. “Parece-nos apropriado pensar/imaginar que as pinturas rupestres e gravuras teriam esse mesmo funcionamento, de transmitir conhecimentos” (JUSTAMAND, 2006b, p. 36 apud JUSTAMAND, 2014, p. 128).

As pinturas rupestres nos contam histórias com assuntos variados, além de serem feitas com diferentes técnicas (LAGE, 1998, p. 203 apud JUSTAMAND, 2014), elas expressam, de maneira figurativa, o que se conta oralmente, informando como era a vida em seus vários aspectos, mostrando os modos de sobrevivência e a

complexidade social dos grupos, “os registros rupestres são, sem dúvida, uma fonte inesgotável de informações antropológicas” (MARTIN, 1994). Podemos dizer que os sítios arqueológicos do Parque Nacional do Catimbau constituem uma fonte visual de história que transmite saberes.

Esses registros materiais tendem a ser explorados na construção de uma identidade do sujeito, pois a significação deste patrimônio possibilita visibilidade e relevância para o Catimbau em dimensão nacional. Bezerra e Caromano (2012) refletem que se o conhecimento sobre a história local, incluindo o patrimônio arqueológico, é apresentado por meio de suas narrativas, muitas vezes, a partir das visagens sobre os sítios e seus objetos, as interpretações sobre o passado podem ser distintas da ciência, mas nem por isso são menos legítimas, elas constituem outra forma de explicar o passado.

Consideramos o Catimbau como um laboratório natural da prática educativa, onde transitam saberes das mais diversas áreas, ainda pouco desvelados nas pesquisas científicas, sobretudo nas pesquisas em educação. Acreditamos que investigar a participação da escola na construção dos saberes de uma comunidade inserida em um dos maiores Parques Arqueológicos do Brasil trará inúmeras contribuições para se pensar em como os indivíduos se relacionam com o ambiente em que vivem, e até onde esse ambiente influencia seus comportamentos, relações e funções.

Conforme Charlot (2000), os saberes estão imbricados nas relações que transpassam a comunidade local, os estudantes e o ambiente escolar. Os saberes presentes na região, difundidos por seus moradores, fazem parte da construção identitária da comunidade da Vila do Catimbau e se fazem presentes na memória coletiva daquele lugar.

É importante ressaltar que sítios arqueológicos são locais de fontes de conhecimento sobre a história e a cultura, e demonstram a interdependência que temos em relação a eles na construção da nossa identidade. Além do mais, são espaços que carregam fundos de conhecimento diversos das pessoas que vivem em seu entorno.

Buscando aprofundar nossos estudos sobre a região, constatamos que o local possui importantes estudos no âmbito das ciências naturais, no entanto, ainda é pouco estudado pelas ciências humanas e sociais, merecendo mais atenção dos pesquisadores dessas áreas. Surgiu, então, o nosso interesse em pesquisar sobre a

configuração social da Vila do Catimbau, mais precisamente sobre o seu ambiente escolar.

Nossa produção foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, buscamos traçar o percurso histórico da educação brasileira, abordando, através das legislações e registros de mobilizações sociais, a trajetória educacional do Brasil. Ainda nesta seção, analisamos a organização da educação pública estadual de Pernambuco na década de 1980, utilizando como fonte os planos estaduais de educação, documentos oficiais da época e de revisão bibliográfica.

No segundo capítulo, apresentamos nossa abordagem teórica pautada nos conceitos de configuração, interdependência e *habitus* de Elias (1994) e no entendimento de saber, conforme Charlot (2000), bem como, o caminho metodológico de nossa pesquisa, esclarecendo a escolha dos sujeitos e os instrumentos de coleta de dados. Apresentamos, ainda, a escolha pela análise de conteúdo, baseada em Bardin (2007) para tratar os dados de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, contextualizamos o ambiente onde foi realizada a pesquisa, descrevendo os caminhos que trilhamos da escola para as ruas e trilhas do Vale, abordando as características dessa configuração social. O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos. Por fim, seguem-se as considerações finais e referências.

Com essa pesquisa, buscamos contribuir para a preservação e valorização dos sítios arqueológicos do nosso estado, visto que são espaços de troca de saberes, de produção do conhecimento e de construção da identidade dos indivíduos. É necessário ressaltar que o espaço escolar, enquanto lugar institucional de produção do conhecimento e de formação cidadã, pode exercer papel fundamental neste processo, pois é nesse ambiente que os saberes podem ser revisitados, recriados e ressignificados, ganhando, assim, sentido na vida de seus estudantes e da sua comunidade.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Iniciamos esse capítulo abordando, através das legislações e registros de mobilizações sociais, a trajetória educacional do Brasil. Ao longo do texto, percorremos o período de aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as reformas educacionais durante o período militar, as mobilizações em favor da redemocratização e da ampliação da educação pública, e a promulgação da Constituição de 1988. Contextualizamos o momento político vivido no estado de Pernambuco na década de 1980, analisando a organização da educação pública estadual, utilizando como fonte os planos estaduais de educação, documentos oficiais da época e de revisão bibliográfica.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1980

A década de 1980 no Brasil é conhecida como década perdida, tal denominação surgiu levando em consideração a questão econômica, que vivia um momento onde as taxas de crescimento e produtividade despencaram. Entretanto, também é possível dizer, baseada na historiografia da época, que essa foi uma década ganha, tendo em vista a reorganização dos movimentos sociais e as significativas transformações na sociedade brasileira. O país, que vivia um regime militar desde 1964, após muitas mobilizações populares, vivenciava um momento de reabertura política. Através da organização do povo, se conquistou a redemocratização.

A sociedade civil aprendeu a se organizar e reivindicar se organizando em sindicatos e associações (GOHN, 2009, p. 58) e, assim, a nação voltou a se manifestar através das urnas. Esse movimento de efervescência pela redemocratização do país também se relacionava com o debate em defesa da democratização da educação pública.

Nosso intuito nesse capítulo é contextualizar o cenário educacional vivido no país na década de 1980. Entretanto, falar desse período nos exige retroceder um pouco mais no tempo, pois a educação brasileira ainda tinha por diretrizes e bases a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, formulada em plena ditadura militar. Inicialmente, faremos um resgate histórico para compreendermos as principais ideias

educacionais presentes no país que levaram à construção dessa legislação e, por conseguinte, analisaremos os seus efeitos práticos.

Foi a constituição de 1946 que assegurou o direito à educação, estabelecendo a responsabilidade da União para legislar sobre suas diretrizes e bases. O período de 1948 a 1958 foi marcado, então, pelo reinício das lutas ideológicas em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases. A partir da década de 50, o Brasil iniciava a fase conhecida como “substituição de importações”, ou seja, momento de crescimento da indústria nacional e necessidade de mão de obra mais qualificada, o que trouxe à tona a necessidade de ampliação das instituições escolares (ROMANELLI, 1999).

Além da necessidade de mão de obra qualificada, os não alfabetizados apresentavam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização, sendo importante para o Estado obter previsibilidade do comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, a universalização do ensino básico e a extensão social das formas de comportamento civilizado “constituíram um aprofundamento do controle das normas de conduta, e isto esteve relacionado à produção de novas formas de sociabilidade e de distinção social, engendradas pela escolarização” (VEIGA, 2002, p. 99).

Nesse contexto de expansão da oferta de ensino, os debates em torno das diretrizes educacionais que deveriam ser indicados para toda sociedade aumentaram, assim como as disputas em torno das ideias que deveriam estar presentes na lei, em especial, a discussão em torno da “liberdade de ensino” de um lado e a defesa da escola pública de outro. Nesse ponto, a iniciativa privada utilizava o discurso da liberdade de ensino e prioridade da família em prover a educação para reivindicar que os recursos do Estado fossem oferecidos em igualdade de condições para escolas públicas e privadas.

Romanelli (1999) afirma que, além dos interesses comerciais, havia o desejo ideológico da igreja católica, que estava à frente em defesa das instituições privadas, de recuperar sua influência antes exercida em todo sistema educacional, mantendo vivos os ensinamentos da religião católica. A igreja, então, se opunha fortemente ao monopólio do Estado, os católicos alegavam que a família deveria ter a liberdade de escolher a melhor educação para seus filhos e que o Estado não teria condições de assumir a educação.

Criticavam a laicidade do ensino e, “desse modo, representavam as forças conservadoras, por defenderem uma posição elitista: sob a temática da liberdade de

ensino, de fato retardavam a democratização da educação” (ARANHA, 2006, p. 310). Fazendo um contraponto a essa tendência, estavam os pioneiros da educação nova, apoiados por intelectuais, líderes sindicais e estudantes, que realizavam mobilizações em torno da defesa da Escola Pública (ARANHA, 2006).

Diante de tantas disputas, a LDB só foi aprovada em 1961, trazendo como princípios gerais a equivalência dos cursos, a pluralidade de currículos em termos federais, a redução do número de disciplinas e, apesar das inúmeras pressões para que os recursos do Estado fossem destinados apenas para as escolas públicas, a lei atendia também as escolas privadas (BRASIL, 1961). Em 1964, a sociedade brasileira vivia um momento de ruptura. Buscando alinhar o sistema econômico com os interesses do mercado internacional, as forças armadas operaram um golpe no Brasil.

No âmbito da educacional, segundo Ghiraldelli (2001), a educação brasileira viveu durante o período militar um momento marcado pela repressão, privatização do ensino, exclusão de uma boa parcela das classes populares do ensino elementar de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de uma legislação educacional confusa.

Romanelli (1999) pontua que o sistema educacional durante o período militar foi marcado por dois momentos, o primeiro, na fase de acordos entre o Ministério da Educação e o *Agency for international Development* (AID) para assistência técnica e cooperação financeira, e o segundo a partir da adoção de medidas práticas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico voltado para o mercado internacional. Tais ações, influenciadas através da assistência prestada pela AID, seguiam, então, a ótica de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

A partir da orientação da AID, houve uma reorganização legislativa da educação brasileira, a reforma universitária através da Lei nº 5.540/68 e a reforma do ensino de 1º e 2º grau através da Lei 5.692/71, sobre essa última que nos aprofundaremos.

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 passou treze anos tramitando no congresso e já nasceu envelhecida, a LDB de 1971 pautou-se por emendas ineficazes e até mesmo alheias ao assunto, sem que o congresso pudesse modificá-la. Devido ao endurecimento do regime, ela veio à tona como queria o governo e não trouxe grandes rupturas com a Lei nº 4.024/61 (GHIRALDELLI, 2001). No entanto, a primeira refletia princípios democráticos,

enquanto a segunda espelhava os princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações que racionalizavam o trabalho escolar.

A Lei nº 5.692/71 agrupou ao ensino de primeiro grau o anterior curso primário e ciclo ginasial, atendendo crianças e jovens de 7 a 14 anos, houve alteração também na obrigatoriedade escolar que foi ampliada de 4 para 8 anos. O objetivo desse grau de ensino destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente com conteúdo e métodos de acordo com as fases de desenvolvimento dos alunos. Segundo a nova legislação o Conselho Federal de Educação (CFE), ficaria responsável pela fixação das matérias do núcleo comum do 1º grau que eram obrigatórias (existia a possibilidade de uma parte diversificada no currículo que poderia atender necessidades e as peculiaridades locais). O CFE fixou esse núcleo comum obrigatório, onde a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais foi substituída por Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (GHIRALDELLI, 2001).

Na Lei nº 5.692/71, também podemos verificar a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo. “Com as novas disciplinas algumas desapareceram como Filosofia no 2º grau e outras foram aglutinadas, como História e geografia que passaram a constituir os estudos sociais no 1º grau” (ARANHA, 2006). Em um período de repressão aos movimentos populares, tal ação se mostrava eficaz a fim de evitar pensamentos críticos no espaço escolar.

No que diz respeito ao financiamento, a LDB de 1971 destinava recursos públicos preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, prevendo também auxílio financeiro a instituições privadas “quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo” (BRASIL, 1971).

Com relação aos outros entes federados, a legislação determinava que nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, cabia à administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos, promovendo, anualmente, o levantamento da população em idade escolar e realizando sua chamada para matrícula. Os municípios deveriam gastar 20% do seu orçamento com educação. A concessão de auxílio financeiro do

Governo Federal aos estados e municípios era previsto através de convênio, “com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Um fator considerado por Ghiraldeli como o maior equívoco da Lei nº 5.692/71 foi o fato da escola normal ter sido desativada, ao transformar todo o 2º grau em profissionalizante, fazendo com que a formação de professores de 1º a 4º série se tornasse a “habilitação do magistério” segundo o autor, tal habilitação passou a ser reservada, na prática, para aqueles que não atingiam notas suficientes para as habilitações que permitiam acesso ao 3º grau. Aranha (2006) corrobora afirmando que a “habilitação magistério” foi incluída no rol de profissões esdrúxulas, perdendo sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à sua função.

Ainda segundo Aranha (2006), a reforma do ensino de 1º e 2º grau propunha vantagens, como a extensão da obrigatoriedade, a eliminação da separação entre ensino secundário e técnico e a terminalidade do ensino secundário. Contudo, essas determinações acabaram sendo um fracasso, pois não consideraram aspectos para a melhora da qualidade de ensino, “na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação da história recente do país, menos de 3% do orçamento da União” (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p. 39). A forma concebida para incrementar o ensino oficial de 1º grau foi o salário-educação (Lei nº 4420/64), que além de ser a principal fonte de recursos para as necessidades do ensino fundamental, era repassado aos estados como garantia de apoios políticos ao regime.

A União, ao repassar recursos do salário-educação aos estados da Federação para a construção de escolas, atendia a interesses de políticos e empreiteiros locais, criando, dessa forma, uma rede de favores e dependências. Por outro lado, as verbas do salário-educação, gradativamente, foram aplicadas para subsidiar o ensino privado. No momento, então, em que a escola básica com oito anos de obrigatoriedade exigia uma intervenção clara em seus desdobramentos, fortes investimentos para sua implementação em todo território nacional, ampla discussão com educadores e educadoras de todo o país, o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p. 39)

Podemos considerar que o caráter tecnocrático da reforma, baseada na produtividade, se sobrepunha aos valores de uma educação pública de qualidade,

isso fica claro ao analisarmos, por exemplo, a questão do financiamento que era insuficiente para garantir a obrigatoriedade de oito anos e a profissionalização. Além disso, a relação entre escola e comunidade, conforme Aranha (2006, p. 320), “reduziu-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar o ensino ao modelo de estrutura organizacional das empresas burocratizadas”.

Como resultado, a profissionalização não se efetivou, pois faltavam professores experientes e as escolas não possuíam infraestrutura, enquanto isso, as escolas particulares não seguiam exatamente a letra da lei e continuavam voltadas à formação geral e à preparação do vestibular, podendo ainda receber financiamento do poder público. Ou seja, manteve-se a dualidade educacional: um ensino para os ricos (particular) e outro para os pobres (oficial). Nesse sentido, denuncia Romanelli:

Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo (ROMANELLI, 1999, p. 182-183).

A reforma educacional buscava atender as orientações do mercado internacional. O governo militar perseguia e criminalizava as representações estudantis, sindicatos e diversas organizações sociais com intuito de silenciar os que se opunham ao regime. Como já vimos, a demanda por mão de obra era fundamental para o setor empresarial, o que ensejava em expansão da escolarização, entretanto, ela deveria corresponder apenas aos interesses do mercado, portanto, deveria ser concedido de forma cuidadosa.

Conforme Romanelli (1999), a educação fundamental e o treinamento deveria ser o suficiente para aumentar a produtividade, sem, contudo, lançar riscos sobre o processo, não poderia existir possibilidade de exigências que um nível mais elevado de escolaridade pudesse suscitar. Ou seja, mão de obra com certa educação e treinamento para os fins produtivos e, ao mesmo tempo, se mantendo barata.

Se estabelecia, então, uma educação que não incentivava a criticidade e a organização popular. Para o governo, se fazia necessário uma mão de obra que se adequasse às condições oferecidas pelos empregadores. Com a homologação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a educação fundamental passou, portanto, a ter

obrigatoriedade de oito anos e uma carga horária de 2.200 horas anuais, atendendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. “O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho” (ROMANELLI, 1999, p. 238).

Na nova lei, quando o aluno conclui o 1º grau, já é considerado apto para o mercado. A organização do currículo escolar previa um núcleo obrigatório comum e uma parte diversificada para atender, às peculiaridades locais.

A definição das matérias do núcleo comum para todos os níveis e todo território nacional foi formulada pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Já os conselhos estaduais ficaram responsáveis pela parte diversificada do currículo, podendo ainda os estabelecimentos de ensino propor matérias para compor o seu currículo. O ensino de 1º grau possuía uma formação geral dominante e uma formação especial incluída nos anos finais desse ciclo, voltada para a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho (ROMANELLI, 1999).

Através do parecer nº 8/71 do CFE, os núcleos previstos para os cinco anos do ensino de 1º grau eram organizados em três áreas: *Comunicação e expressão*, voltada para o estudo da linguagem, “que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físicos, psíquico e espiritual” (BRASIL, 1971); *Estudos Sociais*, que abrangia conteúdos de História e Geografia e, segundo a resolução nº 8/71, deveria dar “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971); e *Ciências* “com o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações” (BRASIL, 1971). As escolas também deveriam ofertar as disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião.

Tendo a escola que dar conta de todas essas disciplinas, além das previstas pelo núcleo comum e a partir do 5º ano inserir às disciplinas voltadas para a formação especial, sobrava pouco espaço para elaboração de conteúdos voltados para a questão local. Romanelli reflete que “toda essa obrigatoriedade deixou uma margem muito pequena de escolha por parte do estabelecimento, o que afinal quase transforma a “adaptação a realidade” numa ficção” (ROMANELLI, 1999, p. 252).

No início da década de 1980, com a crise econômica, a oposição ao regime militar cresceu. A sociedade civil começou a se reorganizar, os estudantes

conseguiram se rearticular através da União Nacional dos Estudantes (UNE), que foi duramente combatida e considerada ilegal durante os anos mais rígidos da ditadura.

Aliados aos estudantes estavam professores, jornalistas, intelectuais, advogados e diversas parcelas da sociedade que pediam pela redemocratização. Fator importante para o acúmulo de forças necessárias para a abertura política foi a aposta da burguesia em exercer diretamente o poder político e, assim, ir cada vez mais se distanciando dos militares e se aproximando das ideias democráticas (GHIRALDELLI, 2001).

Com o enfraquecimento do regime, o debate em torno da educação pública se intensificou. A essa altura, segundo Aranha (2006), o fracasso da implantação da reforma da LDB já era reconhecido e, através da Lei nº 7.044/82, as escolas foram dispensadas da obrigatoriedade da profissionalização, o que as levou a retomarem a ênfase na formação geral.

Ainda no ano de 1982, pelo Parecer nº 342/82 do Conselho Federal de Educação, a Filosofia ressurgiu como disciplina optativa, o que já representou um avanço. A eleição direta de governadores, ocorrida também em 1982, possibilitou uma certa autonomia para implementação de políticas educacionais estaduais e a organização do Fórum de Secretários Estaduais de Educação com intuito de defender a melhoria da educação, subsidiar o Ministério da Educação na busca de soluções para problemas regionais e fortalecer a participação dos estados na construção das políticas educacionais brasileiras (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p. 43).

Com isso, podemos verificar sinais de avanço democrático, através da mobilização social, já no início da década de 1980. “Nesse processo todo nada foi conseguido sem esforço, mas com trabalho intenso e pressão da sociedade civil” (ARANHA, 2006, p. 320). A retomada das organizações sociais foi fundamental para tais conquistas políticas que, mesmo pequenas, são simbólicas.

Entretanto, “a educação escolar a nível de 1º e 2º graus, caracterizou-se pela evasão, repetência e baixa qualidade de ensino” (GOHN, 2009, p. 72).

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que

reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p. 44).

A educação para cidadania, associada às ideias dos direitos educacionais, foi pontuada por Gohn (2009) como a demanda predominante da sociedade brasileira nesse período. As principais bandeiras de luta e propostas exigiam um sistema nacional de educação orgânico, erradicação do analfabetismo, universalização da escola pública, melhoria da qualidade da educação e diminuição da evasão escolar, garantindo ao educando acesso à merenda escolar, transporte e material didático. Também estava entre as propostas alterações no currículo, melhoria da infraestrutura das escolas, qualificação dos professores com piso salarial unificado, gestão escolar democrática e financiamento público exclusivo para escolas públicas (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p. 48).

O regime militar no Brasil acabou oficialmente em 1985. Através de eleição indireta foram eleitos Tancredo Neves e José Sarney. Após a morte de Tancredo Neves, assumiu a presidência José Sarney, iniciando, assim, o primeiro governo civil pós ditadura. O novo governo trazia para os brasileiros a esperança do início de um período de transição democrática.

O governo Sarney se situa como o período de reinstitucionalização do país marcado pela implementação da Reforma Constitucional – com remoção da legislação do regime militar, restabelecimento de eleições diretas para Presidente da República, aprovação do voto dos analfabetos, fim da intervenção nos sindicatos, legalização dos partidos políticos, etc. – e a instalação, junto ao Congresso Nacional, de uma Assembleia Nacional Constituinte, incumbida de elaborar uma nova Constituição, medidas essas que imprimiram à vida nacional uma dinâmica marcada por grande mobilização social e pelo debate em torno da elaboração da nova Carta.

O processo constituinte promoveu intenso debate dos diferentes segmentos da sociedade. Em 1987, foi lançado o Fórum da Educação na Constituinte em defesa do ensino público e gratuito, que inicialmente foi composto por 15 entidades envolvendo coletivos de professores, estudantes, técnicos administrativos, advogados entre outros (GOHN, 2009). Foram debates fundamentais para delinear os marcos institucionais de uma sociedade em transição de um regime ditatorial para um regime de normalidade democrática. Na Constituição, a educação está presente em vários

tópicos, aparece como um direito social fundamental junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados e reaparece no capítulo sobre a família. A Carta de 1988 “determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos” (GHIRALDELLI, 2001, p.169).

A educação ganhou papel de destaque, trazendo elementos inovadores, como o ensino obrigatório e gratuito para os que não a obtiveram na idade própria. O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208 e trata como dever do Estado a garantia do:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;⁵ III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A nova constituição trouxe princípios que zelam pela democracia e, no âmbito educacional, a garantia do dever do Estado com uma educação gratuita. Também trata sobre as condições de acesso e permanência do educando, seja através de transporte escolar, material didático e alimentação, entretanto, a Constituição por si só não modificou as grandes desigualdades sociais presentes no país e, tampouco, garantiu de imediato a real execução do que estava escrito, fazendo com que as lutas seguissem em torno da sua real efetivação.

Conforme afirma Veiga, a monopolização dos saberes pelo Estado realizou o grande desafio das elites ao longo do século XIX, “ou seja, a de estender a todos as técnicas das civilidades, sem, contudo, desfazerem-se das práticas de diferenciações” (VEIGA, 2002, p. 99).

2.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

A década de 1980 foi extremamente significativa para o Brasil, marcada pela repressão econômica, negação de direitos e liberdade. Mas também pela reorganização popular em torno das mobilizações pela redemocratização. A demanda social por mais participação estava espalhada pelo país e muito presente no estado de Pernambuco.

Até então, o governador de Pernambuco era Marco Maciel, que foi indicado ao cargo por Geisel em 1979. Durante esse governo, foi formulado um Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 1980 a 1983. Segundo Correia (2003), o Plano apontava os problemas de Pernambuco e os desafios que deveriam ser enfrentados pelo Sistema Educacional, sinalizando que o processo de abertura política era irreversível e que chegaria à escola.

Trazendo um discurso de que a sociedade civil deveria se tornar mais organizada e mais participativa, o PEE estabelecia como prioridades a integração entre escola e comunidade, apontando a necessidade de garantir a participação da comunidade no processo administrativo das escolas, possibilitando, inclusive, a experimentação de gerência participativa e o respeito à autonomia da comunidade para que pudesse ter formas legítimas de representatividade para participar da vida escolar (PEE 80/83).

O texto apresenta e reforça a ideia de participação, integração e representatividade na instância governamental, até então marcada pelo autoritarismo. Na opinião de Neves e Oliveira (1987, p.28), essa inflexão fez parte de uma estratégia do Estado para "aliviar as pressões explicitadas pela sociedade, no seio do processo de abertura política", configurando uma tentativa do grupo no poder de se respaldar junto à população, diante da proximidade das eleições de 1982. De acordo com Cavalcante (2012), por parte dos professores havia uma enorme insatisfação com relação ao governo por não apresentar uma postura aberta ao diálogo:

A relação com o governo do estado não era amigável. Costumava-se dizer que, como era um governo de direita, portador de uma ideologia totalmente contrária aos interesses dos professores, as dificuldades para que atendesse as reivindicações era bem maior. Mas, os conflitos não param por aí. Em abril de 1979, inicia-se todo um processo de diálogos e agitações, que desencadearam em uma das mais intensas

greves da história dos professores estaduais (CAVALCANTE, 2012, p. 63).

Observamos que a relação de diálogo com o governo não era fácil. Os professores reclamavam da estrutura escolar e da desvalorização da profissão docente, além da repressão vivida no interior das escolas. Entre as medidas utilizadas pelo governo, estavam o uso da “força policial, demissões, remoção arbitrária, descontos salariais indevidos e uma ampla campanha de instauração de medo no interior das unidades escolares” (SOUSA, ano, p. 80). Essas ações eram realizadas com o intuito de amedrontar e impedir a ação dos docentes, mas encontraram resistência entre eles.

Com várias manifestações eclodindo no cenário nacional e com esse quadro de insatisfação com o governo estadual, as mobilizações de rua em Pernambuco se fortaleceram. Em 1981, foram cinco manifestações de servidores, lutando por melhores condições de trabalho (CAVALCANTE, 2012). Através da reorganização da sociedade civil, que também pedia por democracia, uma conquista importante foi alcançada. Em 1982, ocorreram eleições diretas para os governos estaduais.

No estado de Pernambuco, apesar das críticas de parte dos trabalhadores ao governo de Marco Maciel, o candidato apoiado por ele foi eleito. Em março de 1983, tomou posse Roberto Magalhães eleito através do voto direto (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1984). O novo governador possuía em seu currículo a experiência de já ter sido Secretário de Educação e Cultura do Estado. Durante seu governo, “houve um incremento de quase 260 mil matrículas (WEBER, 1991, p. 69) e o reestabelecimento de concurso público para ingresso de professores para a região metropolitana do Recife e para professores da pré-escola.

O Plano Estadual de Educação formulado durante esse novo governo apontava como prioridade medidas voltadas para a 1^o e 4^o série; a racionalização administrativa da secretaria de educação fazendo com que ela se desburocratizasse garantindo a participação de todos envolvidos no processo educativo (MOURA, 1991). Apesar do governo ter proximidade política com o seu antecessor, o documento traz críticas internas à organização da Secretaria de Educação, apontando três fatores como obstáculos para uma política educacional bem sucedida, sendo eles:

I) a setorização da Secretaria de Educação que favorece à duplicidade de ações (previsto no plano de 80); II) o planejamento isolado de

setores governamentais, gerando onerosas responsabilidades sociais à educação; III) o ajuste de prioridades aos recursos disponíveis (MOURA, 1991, p. 93).

Ao longo do texto do plano, observa-se o quanto seu conteúdo foca na questão técnica apontando a ideia da racionalização e da modernização administrativa. Cabe, ainda, observar que o tecnicismo do documento deixa pouco evidente ser a educação uma política social que alcance as classes menos favorecidas da população (MOURA, 1991).

O plano fala sobre a importância do planejamento participativo, no entanto Moura (1991) considera que o plano não deixa evidente como aconteceria essa participação, registra que dentro da ideia de racionalização que permeia o plano, a Secretaria de Educação deveria verificar e avaliar resultados, no entanto, esta recomendação não pressupõe um processo de participação explícito.

Além do plano Estadual de Educação, existiam outros documentos que serviam como base norteadora para a educação no estado. Em 1984, foi publicado pela Secretaria de Educação um documento chamado *Perfis de saída dos alunos de 1º a 4º série- viabilização de uma proposta de conteúdos mínimos*, e os *Perfis de Saída para alunos da 5ª a 8ª série*, contemplando todos os componentes curriculares. Esses documentos foram elaborados por uma equipe da secretaria de educação, utilizando como subsídio testes padronizados que foram aplicados com os alunos. O resultado dos testes influenciou a escolha dos conteúdos e do perfil de saída (BRITTO, 1993).

Com base nos indicadores trazidos por Oliveira, Costa e Canuto (2003), podemos observar que durante o período do Governo de Roberto Magalhães a taxa de escolarização no estado aumentou consideravelmente, como podemos observar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1– Indicadores de desempenho do governo na área de educação

Indicadores	Situação Encontrada (Governo Marco Maciel)	Situação Alcançada (Governo Roberto Magalhães)
<i>Taxa Líquida de Escolarização</i>		
Educação Infantil	16,1	25,2
Ensino Fundamental	73,9	86,4
1ª a 4ª série	76,0	88,3
5ª a 8ª série	71,7	84,3
Ensino Médio	9,7	13,1

<i>Taxa Bruta de Escolarização</i>		
Educação Infantil	19,9	31,3
Ensino Fundamental	94,5	113,1
1ª a 4ª série	135,0	163,0
5ª a 8ª série	51,6	60,4
Ensino Médio	21,9	20,2
<i>Escolaridade da População de 10 anos e mais</i>		
<i>Sem instrução e – 1 ano de instrução</i>		
De 1 a 4 anos de estudo	40,1	41,2
De 5 a 8 anos de estudo	14,7	17,5
De 9 a 11 anos de estudo	7,0	8,1
De 12 anos ou mais de estudo	2,7	3,5
<i>Matrícula: taxa de crescimento em relação ao período do governo anterior</i>		
Educação Infantil	197,1	46,6
Ensino Fundamental	20,3	11,7
1ª a 4ª série	20,4	12,6
5ª a 8ª série	19,8	9,3
Ensino Médio	-3,1	36,1
<i>Rendimento/Movimento Escolar</i>		
<i>Taxa de aprovação</i>		
Ensino Fundamental	63,8	57,7
1ª a 4ª série	64,1	59,0
5ª a 8ª série	63,0	54,3
Ensino Médio	69,1	62,7
<i>Taxa de reprovação</i>		
Ensino Fundamental	23,3	25,4
1ª a 4ª série	23,7	25,8
5ª a 8ª série	22,1	24,4
Ensino Médio	14,1	13,7
<i>Taxa de abandono</i>		
Ensino Fundamental	12,9	16,9
1ª a 4ª série	12,2	15,2
5ª a 8ª série	14,9	21,4
Ensino Médio	16,8	23,6
<i>Professor</i>		
% com licenciatura		
Educação Infantil	28,7	16,8
Ensino Fundamental	35,5	40,6
Ensino Médio	65,5	78,2
% com Superior sem licenciatura		
Educação Infantil	00,0	1,4
Ensino Fundamental	7,2	3,2
Ensino Médio	24,7	11,2
% com nível Médio magistério		
Educação Infantil	64,5	74,1
Ensino Fundamental	38,1	33,8
Ensino Médio	3,8	4,1
% com nível Médio/outra formação		
Educação Infantil	2,6	2,4
Ensino Fundamental	2,1	1,5
Ensino Médio	3,8	4,1

% de Despesa com Educação/Despesa total do Estado	16,4	17,8
% de Despesa com educação/ Receita de Impostos
% de Despesa com Professor	72,9	80,1
% de Despesa com ações dirigidas ao alunado	8,6	6,3
% de Despesas com outros (adm., planej., ensino superior, Cons. Estad., cultura, desport.)	18,5	13,2

Fonte: Oliveira (2003, p. 81).

A escolaridade de crianças acima de 10 anos aumentou e a taxa de alunos sem instrução ou com apenas 1 ano de estudo diminuiu em 5,7%. Entretanto, os indicadores de qualidade tiveram queda, apresentando uma quantidade superior de abandono e reprovação. As maiores despesas do estado com a educação estavam concentradas no pagamento dos professores e com despesas administrativas, tendo a menor porcentagem com ações dirigidas para o aluno. Sobre o perfil do professor, cresceu a proporção de professores com licenciatura no Ensino Fundamental e Médio, enquanto na Educação Infantil aumentou a proporção de professores com magistério. A relação do governo com a categoria dos professores constituiu, no âmbito da remuneração, um foco de tensões.

Talvez por haver o Governador chegado ao poder pela via da expressão popular, para Costa (id. p.191) foi no período Magalhães que a organização dos docentes mais avançou. Entretanto, ao elencar a pauta de reivindicações dos professores e os consequentes itens acolhidos pelo governo, conclui a autora que as principais questões arroladas não foram contempladas, a saber: direito do professor de perceber de acordo com a habilitação que possuía, independentemente do nível de ensino que lecionava; constituição de comissão mista (com representação dos professores) para reformular o Estatuto do Magistério; eleições diretas para diretor de escola (OLIVEIRA; COSTA; CANUTO, 2003, p. 79).

O fato de a categoria docente estar mais organizada também pode ser explicado pelo momento político vivido no Brasil, a intensa busca por democracia e por mais direitos fizeram com que em 1984 os grandes centros urbanos fossem palco de grandes manifestações. A campanha pelas Diretas Já! que exigiam eleições diretas para Presidência da República lotaram as ruas brasileiras. Em Pernambuco, as mobilizações em torno das diretas ocorreram em várias cidades do estado. Segundo a imprensa local, durante o início do ano de 1984, ocorreram comícios em Olinda, Abreu e Lima, Goiana, Petrolina e na capital Recife, reunindo uma grande quantidade de pessoas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1984).

Isso demonstra que a agitação política e o desejo por democracia estavam presentes no estado. Mesmo com a pressão popular, a emenda que previa a volta da eleição direta foi rejeitada, com isso as manifestações findaram, mas o desejo pela democratização permaneceu no seio do povo pernambucano. O que fez com que a participação popular na eleição seguinte para o governo estadual tivesse bastante força.

Na eleição de 1986, Miguel Arraes foi eleito, assumindo o cargo em abril de 1987. Ele já tinha governado Pernambuco no período em que se instalou a ditadura no Brasil, entretanto, foi deposto pelo governo militar em abril de 1964, ficando exilado por 14 anos na Argélia, voltando ao Brasil em 1979 depois da aprovação da lei da anistia política. Arraes era um símbolo de resistência à repressão. Sua eleição significou uma ruptura política de um período de maior autoritarismo

A política educacional do governo trouxe inovação ao garantir a participação popular na criação das diretrizes educacionais do estado, através dos fóruns itinerantes que foram instituídos como canais de diálogo entre a comunidade escolar e os setores organizados da população.

Os debates ocorridos nos Fóruns Itinerantes, em especial o I e o II, sistematizados pelas equipes técnicas da Secretaria de Educação, constituíram conteúdos do Plano Estadual de Educação 1988-1991 (Pernambuco, 1988). O processo de discussão deste Plano teve início com a realização do I Fórum Itinerante de Educação, em maio de 1987, sob a coordenação dos Departamentos Regionais de Educação (DERE) e coordenação geral das instâncias de planejamento da Secretaria de Educação. No II Fórum Itinerante de Educação, realizado em todas as regiões do estado, nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano, foram consolidadas as propostas de programas e metas do Plano (AGUIAR, 2014, p. 205).

Com a iniciativa do governo de discutir com a sociedade as diretrizes a serem adotadas para a educação, os municípios, a comunidade escolar e várias organizações da sociedade civil puderam opinar durante os Fóruns. Segundo Weber (1991, p. 21), “participaram cerca de 20 mil pessoas, 156 dos 167 municípios do Estado, mais de 1600 escolas, além de representantes da sociedade política e de inúmeras organizações da sociedade civil”. O Plano Estadual de Educação de 1988 construído, então, com a participação social trazia como diretrizes: a universalização da educação básica com qualidade, a dignificação do trabalho do educador e a democratização da gestão educacional (PERNAMBUCO, 1988).

Os desafios para colocar o plano em prática eram muitos, dentre eles a falta de recursos, tendo em vista a falta de alinhamento político do governo Arraes com o governo federal, o que fez com que as ações tivessem de ser realizadas com recursos locais. As prioridades adotadas para as ações educacionais foram as seguintes: alfabetização efetiva dos alunos matriculados de 1º a 4º série da rede pública; aperfeiçoamento do corpo docente e a melhoria de suas condições de trabalho; a utilização de formas descentralizadas de gestão; e a busca de diálogo permanente com a sociedade civil, com vistas à avaliação e controle da gestão educacional (WEBER, 1991).

A efetivação de tais ações implicava na melhoria das estruturas escolares, uma política de formação de professores, envolvimento dos pais no ambiente escolar e o estabelecimento de canais eficientes de diálogo com os municípios. Sobre o primeiro ponto em 1987, o governo estadual dispôs de mobiliário e materiais didáticos, como livros e jogos para todas as escolas da rede estadual e incentivou os municípios a fazerem o mesmo.

Para a política de aperfeiçoamento do corpo docente, a Secretaria de Educação realizou parcerias com as universidades públicas para realização de capacitações para os professores da rede estadual, contando também com a participação de professores das redes municipais. No entanto, as ações de capacitação tinham como público prioritário os docentes que atuavam na pré-escola, nos cursos normais e nas aulas de Educação de Jovens e adultos e educação especial, se estendendo para outras áreas apenas quando havia recurso disponível (WEBER, 1991), o que nos faz crer que a política de formação não era contínua.

Ainda segundo a autora, a profissionalização docente foi incentivada nesse período através da realização de concurso público para contratação de pessoal, abrindo vagas também para educadores de apoio, responsáveis por bibliotecas e coordenadores de laboratório de informática. Também abriu seleção para indicação de docentes para a realização de estágios e visitas a instituições brasileiras e estrangeiras.

Entretanto, durante o governo Arraes, existiram várias tensões com as organizações educacionais, pois algumas de suas pautas reivindicadas não foram atendidas, como a melhoria do salário docente, fóruns itinerantes de caráter deliberativo e eleições para diretores escolares.

Quadro 2 – Indicadores de desempenho do governo na área de educação

Indicadores	Situação Encontrada (Governo Roberto Magalhães)	Situação Alcançada (Governo Arraes)
<i>Taxa Líquida de Escolarização</i>		
Educação Infantil	25,2	40,0
Ensino Fundamental	86,4	90,1
1ª a 4ª série	88,3	90,8
5ª a 8ª série	84,3	89,4
Ensino Médio	13,1	13,3
<i>Taxa Bruta de Escolarização</i>		
Educação Infantil	31,3	54,4
Ensino Fundamental	113,1	118,0
1ª a 4ª série	163,0	159,0
5ª a 8ª série	60,4	75,8
Ensino Médio	21,9	20,0
<i>Escolaridade da População de 10 anos e mais</i>		
Sem instrução /- 1 ano de instrução	29,6	27,3
De 1 a 4 anos de estudo	41,2	39,3
De 5 a 8 anos de estudo	17,5	19,6
De 9 a 11 anos de estudo	8,1	9,7
De 12 anos ou mais de estudo	3,5	4,2
<i>Matrícula: taxa de crescimento em relação ao período do governo anterior</i>		
Educação Infantil	46,6	64,7
Ensino Fundamental	11,7	8,2
1ª a 4ª série	12,6	-0,1
5ª a 8ª série	9,3	31,7
Ensino Médio	36,1	12,4
Rendimento/Mov. Escolar		
<i>Taxa de aprovação</i>		
Ensino fundamental	57,7	55,7
1ª a 4ª série	59,0	56,7
5ª a 8ª série	54,3	53,8
Ensino Médio	62,7	63,1
<i>Taxa de reprovação</i>		
Ensino Fundamental	25,4	25,6
1ª a 4ª série	25,8	26,5
5ª a 8ª série	24,4	23,7
Ensino médio	13,7	13,4
<i>Taxa de abandono</i>		
Ensino Fundamental	16,9	18,7
1ª a 4ª série	15,2	16,9
5ª a 8ª série	21,4	22,5
Ensino Médio	23,6	23,4
<i>Professor</i>		
<i>% com licenciatura</i>		
Educação Infantil	16,8	...
Ensino Fundamental	40,6	49,2
Ensino Médio	78,2	88,5
<i>% com Superior sem licenciatura</i>		
Educação Infantil	1,4	...
Ensino Fundamental	3,2	0,7

Ensino Médio	11,2	4,8
<i>% com nível Médio magistério</i>		
Educação Infantil	74,1	...
Ensino Fundamental	33,8	40,6
Ensino Médio	4,6	3,4
<i>% com nível Médio/outra formação</i>		
Educação Infantil	2,4	...
Ensino Fundamental	1,5	1,4
Ensino Médio	4,1	2,9
<i>% de Despesa com Educação/ Despesa total do Estado</i>	17,8	16,0
<i>% de Despesa com educação/Receita de Impostos</i>
<i>% de Despesa com Professor</i>	80,5	82,3
<i>% de Despesa com ações dirigidas ao alunado</i>	6,3	6,2
<i>% de Despesas com outros (adm., planej., ensino superior, Cons. Estad., cultura, desport.)</i>	13,2	11,4

Fonte: Oliveira (2003, p. 81).

Analisando os indicadores do Quadro 2, acima, observamos que a escolarização cresceu na pré-escola e no Ensino Fundamental, tendo como exceção o Ensino Médio. O perfil de escolaridade da população de mais de 10 anos melhorou: houve queda da proporção de pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de instrução e aumento da proporção de pessoas com níveis mais elevados de instrução, principalmente com 5-8 anos de instrução. A taxa de matrícula cresceu na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental, enquanto nas séries iniciais foi negativa, decrescendo também no Ensino Médio.

Os indicadores de qualidade relacionados à aprendizagem pioraram, com exceção do Ensino Médio, que se manteve muito próximo dos índices anteriores. A respeito do perfil do professorado, observamos um aumento da proporção de docentes com licenciatura tanto no Ensino Fundamental como no Médio e diminuiu a proporção, no Fundamental de professores com nível médio sem magistério.

As despesas com educação em relação à despesa total do Estado tiveram diminuição. As despesas com professor aumentaram e aquelas dirigidas à administração, planejamento e Ensino Superior foram proporcionalmente menores do que no governo anterior. Já as despesas com o alunado permaneceram quase na mesma proporção. Segundo Antunes (1990), a falta de recursos limitava a atuação do estado, a autora mostra que em 1986 os recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) financiaram mais da metade das ações da Secretaria Estadual de Educação, correspondendo a 58%, enquanto em 1989 esse valor foi reduzido a 22%.

O que podemos observar na educação pernambucana nessa década é a (re)organização dos movimentos sociais, em especial dos professores e estudantes em defesa da democracia e da ampliação da educação pública de qualidade, assim como ocorreu em outros estados brasileiros. No âmbito educacional, houve a ampliação das matrículas e da escolarização, sendo a rede municipal a responsável pelo aumento das matrículas no final dos anos 1980 (OLIVEIRA, 1991), que pode ser resultado da política de cooperação entre os sistemas educacionais.

2.3 EDUCAÇÃO RURAL

Durante muito tempo, a educação rural foi negligenciada no Brasil, só a partir das décadas de 1950 e 1960 que o problema da educação rural passou a ser encarado mais seriamente, justamente em um momento em que todas as atenções se voltavam para o urbano e para o desenvolvimento da indústria. A concepção de educação nesse período buscava substituir os saberes e as atitudes dos povos rurais por conhecimentos científicos e valores produzidos nos ambientes urbanos. A escola se tornaria o instrumento que levaria os valores da sociedade civilizada para o interior do país.

Com o esforço de implantação da sua hegemonia sobre o Brasil e toda a América Latina, os Estados Unidos buscava influenciar os caminhos educacionais do país, conquistando grande espaço durante o governo militar. Durante esse período, organizações ditas de cooperação técnica (IIAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso, etc.) coordenavam programas e projetos de educação, tanto para áreas urbanas como para áreas rurais (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Na década de 1970, cerca de 44% da população brasileira residia na área rural e, dentre elas, 48,5% das crianças na faixa etária de 7 a 10 anos possuía escolarização correspondente às séries iniciais, “o que corresponde a 2.434.436 de alunos matriculados nas escolas rurais para uma população escolarizável da ordem de 5.019.234” (PERNAMBUCO, 1982, p. 24). Com esse cenário, em 1975, o MEC em parceria com o BIRC e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram estudos para o desenvolvimento da educação rural, chegando à conclusão de que para se desenvolver:

A educação rural deveria estimular a produção de conhecimento que possibilitem ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vivem e os instrumentalizem para encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultam o desenvolvimento; A aquisição de conhecimentos que levem a um aumento da produtividade e, em consequência, a uma melhoria das condições de vida; a participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estudos de natureza econômica e social, tais como cooperativas, escolas, programas, pelotões de saúde etc.; a promoção do homem a partir de seu contexto cultural (PERNAMBUCO, 1982, p. 28).

É a partir da década de 80 que, ancorada nos movimentos pela redemocratização, a defesa por uma educação do e no campo começa a pautar a escola como um dos espaços que contribui com a organização da sociedade através de sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Tal prática exige, sobretudo, um exercício de desaprender o que foi historicamente construído como saber único e válido, pautado pelos moldes urbanos.

A relação entre indivíduo e comunidade é trazida como fundamental para estimular a produção de conhecimentos a partir do contexto cultural, nessa perspectiva o Estado deveria proporcionar uma educação que favorecesse a permanência do homem no campo, aumentando a produtividade e a sua qualidade de vida. A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos. Assim, se o aluno fosse para cidade, deveria possuir as habilidades mínimas necessárias para sobreviver em um novo ambiente.

Porém, essa escola também deveria ter propósitos maiores, no sentido de desenvolver saberes de acordo com as necessidades da vida das populações rurais. “Tudo isso teoricamente, pois, em muitos casos, a realidade mostrou-se diferentes e os currículos escolares eram os mesmos tanto para as escolas da cidade quanto para as do meio rural” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 286). Assim, a escola é a instituição responsável por civilizar o homem do campo, levando os conhecimentos científicos elaborados pelas cidades.

O plano setorial de educação e desportos de 1980 traz a educação rural como a primeira linha prioritária nacional, tal fato estava, segundo Nascimento (2009), vinculado à tentativa de conter o êxodo rural e de elevar a produtividade agrícola. Segundo o autor, as propostas tinham o intuito de fixar os jovens pobres no meio rural e tratava-se de uma mistura de interesses entre setores agrícolas e industriais nas

formulações dessas propostas que se destinavam, ocultamente, a exercer um certo controle sobre os trabalhadores rurais.

Isto implica aproveitar todos os recursos locais e adequar a oferta de serviços educacionais às necessidades e possibilidades sócio-econômico-culturais do meio rural. Assim sendo, espera-se poder oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia de sobrevivência das famílias pobres, fazendo igualmente eco à prioridade nacional concedida à agricultura. É preciso reconhecer que tal adequação pode incorrer numa simplificação demasiada da oferta educacional, o que equivaleria, pelo menos em parte, a diminuir as *chances* de acesso às oportunidades, se comparadas com aquelas pessoas que recebem a educação regular completa. A história, contudo, ensina que é preferível oferecer menos, porém de forma realista, do que pretender oferecer mais, e de forma apenas legalista (BRASIL, 1980, p. 13).

No livro *Educação no meio Rural experiências curriculares em Pernambuco* (IICA, 1984), apresenta-se um relato das condições da educação rural no estado no período de 1978/1983 e descreve a realidade de professores e alunos frente as atividades de ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura em parceria com a Secretaria de Educação de Pernambuco.

O texto aponta que uma das dificuldades da educação rural é o fato de que os aspectos do meio ambiente não são levados em consideração, fazendo com que “conteúdos, experiências de aprendizagem, avaliação, calendário, escolar estejam totalmente inadequados as condições de vida, produção e recursos disponíveis nas áreas rurais” (IICA, 1984, p. 16). Os professores rurais da época apontaram a falta de acompanhamento técnico, baixos salários, falta de material didático, merenda, evasão dos alunos e falta de formação, como problemas presentes no seu cotidiano escolar.

O estudo ainda nos aponta qual a visão dos professores que atuavam na educação rural em Pernambuco, sobre a função da escola. As respostas estão demonstradas na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Opinião dos professores rurais quanto à função da escola com referência aos alunos - 1982

Função da escola	Número de escolas	% (2)
Aprender a ler e escrever	366	96,1
Aprender a contar	208	54,6
Arranjar trabalho	181	47,5
Tirar documentos	150	39,4
Educar	25	6,6
Orientação sanitária	4	1,0
Outros (1)	3	0,8

Nota: Múltipla escolha.

(1) • Catequese religiosa
• Conhecer o município
• Dar merenda.

(2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

Fonte: IICA (1984).

A pesquisa apresenta um número tímido de professores com uma opinião mais geral da escola como espaço para educar, observamos a partir das respostas, que os professores possuíam uma visão bem pontual a respeito do papel da escolarização, mostrando a prioridade dada ao processo de leitura, escrita e ao saber contar. Muitos dos alunos de escolas rurais desistem, ainda atualmente, quando são alfabetizados, para eles isso já é suficiente para o trabalho diário.

Importante considerar que as crianças que costumam frequentar a escola rural são, predominantemente, filhos de pequenos proprietários, que vivem da agricultura. As crianças são levadas muito cedo ao trabalho, muitas delas em tempo integral, o que afeta tremendamente a sua escolarização. Conforme Fukui (1980), os filhos faziam parte da mão-de-obra familiar, sendo a ajuda em casa também uma constante. As meninas, em especial, costumam ficar sobrecarregadas, pois "além do trabalho fora de casa, arcam com a responsabilidade pela cozinha e cuidado com irmãos menores, em grande parte dos casos" (FUKUI, 1980, p. 27).

A maioria das pessoas dedicadas ao ensino na área rural de Pernambuco eram mulheres tendo como média de idade 31 anos. Sobre o nível de instrução, 36% tinha nível até a 4ª série do Ensino Fundamental e 36% tinham o segundo grau. Em 1982, Buíque contava com 9 escolas rurais, sendo uma delas a Antônio de Barros Sampaio na Vila do Catimbau. As professoras que trabalhavam nas escolas eram contratadas através de indicação política e mensalmente se deslocavam até o órgão municipal de educação para uma breve reunião e recebimento do salário.

3 TEÓRICO METODOLÓGICO

Apresentamos nesse capítulo o percurso teórico metodológico percorrido na análise dos saberes a respeito dos sítios arqueológicos, que circulavam o ambiente da Vila do Catimbau na década de 1980 e a relação da escola Antônio de Barros Sampaio na construção desses saberes, abordando de maneira sucinta a pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas, apresentando os sujeitos, as técnicas de coleta e análise de dados sustentada em Bardin (2007).

Também exporemos nosso referencial teórico calcado nos conceitos de configuração, interdependência e *habitus* propostos por Elias (1994) e nas definições de relações do saber de Charlot (2000), e apresentaremos o estado da arte, realizado por meio do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), onde utilizamos o termo “Catimbau” como palavra-chave.

3.1 EXPLORANDO O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE O CATIMBAU

A busca se iniciou, através do catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando “Catimbau” como palavra-chave. Encontramos 115 trabalhos, distribuídos nas áreas de conhecimento, conforme demonstramos no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Produções que referenciam o Catimbau, distribuídas por área do conhecimento

Grande área do conhecimento	Quantidade
Ciências biológicas	84
Ciências agrárias	4
Ciências Humanas	16
Ciências da saúde	1
Ciências exatas e da terra	2
Ciências sociais aplicadas	3
Multidisciplinar	3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Utilizando o filtro *ciências humanas*, chegamos a 16 resultados. Analisando as produções, não encontramos nenhuma na área de educação. Mudamos, então, o descritor para *Buíque*, identificando 59 produções em diferentes áreas e, aplicando o filtro *Ciências humanas*, reduzimos esse número a 13. A partir da leitura flutuante,

verificamos que apenas três dessas produções estavam relacionados à área de educação.

Quadro 4 – Produções científicas na área de educação que referenciam o município de Buíque - PE

Natureza da obra	Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
Tese de Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	<i>Esquecimento e singularidade: Buíque e o Programa Alfabetização Solidária (1997-1999)</i>	Quaresma, Maisa dos Reis	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	2003
Dissertação de Mestrado em Educação	<i>Voluntariado na educação brasileira: um estudo do caso do Programa Amigos da Escola, no município de Buíque'</i>	Silva, Luvia Bezerra	Universidade Federal de Pernambuco	2006
Dissertação de Mestrado em Educação	<i>Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque – Pernambuco (1980 – 1990)</i>	Silva, Irailda Leandro da	Universidade Federal de Pernambuco	2008

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observando o Quadro 4, evidenciamos a escassa produção acadêmica no campo da educação sobre a região onde se encontra a maior reserva arqueológica do estado de Pernambuco. Além disso, verificamos o quanto são recentes os estudos na região. Realizamos a leitura atenta das produções listadas, buscando compreender seus objetivos, metodologia, suas conclusões e as possíveis contribuições para a nossa investigação.

A tese intitulada *Esquecimento e singularidade: Buíque e o Programa Alfabetização Solidária* (1997-1999) teve como objetivo analisar a evolução histórica do analfabetismo e das políticas públicas para educação, apontando a descontinuidade de ações das políticas públicas no período de 1947 a 1997 e evidenciando a evolução da “história lenta” dos programas de combate ao analfabetismo no Brasil. A tese demonstra que a evasão e a repetência dos alunos no Ensino Fundamental, no período estudado, contribuíram com os altos índices de analfabetismo em Buíque, em virtude das heranças históricas do coronelismo e do poder do atraso. A metodologia utilizada foi de história oral temática, história oral de vida, tradição oral, narrativas literárias e memórias iconográficas.

O estudo nos apresenta o cenário histórico de Buíque com relação à educação, apontando o alto índice de analfabetismo, dados percentuais de 64,2% de analfabetos para a faixa de 11 a 14 anos e 63,4% para 15 anos ou mais. Quaresma (2008) conclui que a herança do coronelismo, da estrutura fundiária, da história lenta e das condições sociais e econômicas são os principais fatores que levaram Buíque à singularidade e ao esquecimento, impedindo ações concretas e eficientes no combate ao analfabetismo.

A dissertação de mestrado de Silva (2006) teve como objetivo analisar o Programa Amigos da Escola, abordando seus limites e contribuições na escola municipal Anália Simões de Oliveira Vaz, localizada na Vila Guanunbi, no município de Buíque. A metodologia adotada na pesquisa foi estudo de caso, por considerar que ele seria ideal para analisar o comportamento das pessoas envolvidas no projeto. No primeiro momento, Silva analisou os princípios presentes nos documentos do programa e, em seguida, realizou entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, diretores e voluntários envolvidos no programa na escola.

Silva (2006) estruturou sua dissertação em três capítulos. No primeiro, a autora apresentou uma análise a respeito da compreensão de voluntariado que norteia o Programa, discutindo o quanto a colaboração voluntária contribui para a educação de qualidade. No segundo, analisou a experiência do Programa na escola Anália Simões de Oliveira Vaz, tendo como referência as entrevistas coletadas. Na conclusão, a autora afirma que o Programa colabora com a ideologia neoliberal, fazendo com que a carência deixe de ser vista como fruto do sistema capitalista, passando a ser vista como incapacidade do indivíduo em resolver seus problemas em conjunto com a comunidade.

Concluiu-se na pesquisa que, embora o programa não produza um avanço na qualidade da educação pública, possibilita uma abertura para a comunidade participar e conhecer o sistema educacional, fazendo com que os agentes sociais acompanhem as ações do Estado e exijam sua presença mais efetivamente.

A pesquisa procura deixar evidente a responsabilidade do Estado para com a educação e que a presença da comunidade dentro da escola é, de fato, importante para fortalecer a percepção do espaço público enquanto um bem coletivo, mas não pode por si só ser um fator de desenvolvimento da escola pública, se não houver investimentos do Estado.

A dissertação de Silva (2008) é a que mais se aproxima do nosso objeto, tendo em vista que traz como objetivo geral identificar as possíveis contribuições da escola para a construção da identidade das mulheres negras do Sítio Mundo Novo, em Buíque – PE, na década de 80, analisando como se deu a educação das mesmas em diferentes escolas presentes no sítio.

A pesquisa fez uso de fontes orais tendo como campo empírico doze ex-alunas das duas escolas existentes na região, além de recorrer a fontes documentais (cadernetas, fotografias, etc.). O resultado da pesquisa aponta para a ausência de conteúdos escolares que contribuíssem para o fortalecimento da identidade negra, tendo em vista que, durante toda a fala das depoentes, não foi possível observar nenhum assunto ou discussão referente aos conteúdos da história e da cultura negra.

Após a leitura dos estudos acima, optamos por realizar outra consulta na biblioteca de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o uso do extrator *Catimbau* encontramos 194 resultados. Achemos pertinente utilizar o filtro *educação*, assim reduzimos o resultado a 6 produções, sendo três já mencionados no Quadro acima. Prosseguimos com a leitura flutuante e apresentamos no Quadro 5, abaixo, as que possuem relação com nosso objeto de pesquisa.

Quadro 5 – Trabalhos científicos que referenciam o Catimbau disponíveis na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPE

Natureza da obra	Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
Tese de Doutorado em Geociências	<i>A Geoconservação como ferramenta para o desenvolvimento sustentável em regiões semiáridas: estudo aplicado à mesorregião do agreste de Pernambuco, Nordeste do Brasil</i>	Santos, Edjane Maria dos	Universidade Federal de Pernambuco.	2016
Dissertações de Mestrado - Educação Contemporânea/C AA	<i>Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental</i>	Ferreira, Joseildo Cavalcanti	Universidade Federal de Pernambuco.	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em sua tese de doutorado, Santos (2016) teve como objetivo defender a geoconservação como uma alternativa eficaz para auxiliar o desenvolvimento

sustentável do agreste pernambucano. A autora selecionou três geossítios e nove “sítios de geodiversidade” que representam o patrimônio geológico da região. Os conceitos de geossítios e sítios de geodiversidade correspondem ao do autor Brilha (SANTOS, 2015 apud SANTOS, 2016) onde o primeiro remete a locais que “apresentam um valor singular do ponto de vista científico, pedagógico, cultural, turístico ou outros” (BRILHA, 2015 apud SANTOS, 2016, p. 43), já o segundo é determinado a locais que “apresentam elementos da geodiversidade (*in situ* e *ex situ*) que não possuam tanta relevância científica, mas que se destacam por caráter educativo e outros valores” (BRILHA, 2015 apud SANTOS, 2016, p. 45).

Utilizando de bases matemáticas, organizacionais e representação gráfica para interpretação de dados, foi definida uma proposta de estratégia de geoconservação adequada para o Agreste de Pernambuco. Dentre eles, a pesquisa apresenta alternativas para o uso do patrimônio geológico como fonte de ensino, pesquisa, renda e desenvolvimento. Apesar dessa investigação não ser desenvolvida no campo das pesquisas educacionais, foi computada por nós, por apresentar informações relevantes para essa dissertação, como o fato do Parque Nacional do Catimbau se destacar em sua análise como um dos três geossítios do agreste de Pernambuco com alta relevância e valor científico, mas ainda com pouco uso para fins educacionais, por não possuir uma infraestrutura voltada para esse fim.

Ferreira (2015) tem como objetivo de sua dissertação compreender os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais, implicados na Lei nº 10.639/03, tomando como referência as percepções, estratégias e atividades mobilizadas nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino em Buíque - PE. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de Buíque - PE, onde participaram como sujeitos treze professores das disciplinas de educação artística, língua portuguesa e história.

O autor utilizou para tratamento dos dados a análise temática de conteúdo de Bardin. Os dados evidenciaram que as questões étnico-raciais não estão sendo implementadas de forma sistemática pela rede municipal, mas existem atividades sendo desenvolvidas pelos docentes dos componentes curriculares implicados mais diretamente com as questões destacadas na Lei. As iniciativas para contemplar a questão étnico-racial vêm sendo pensadas e trabalhadas de forma individualizada

pelos professores, influenciados muitas vezes pela localidade e pelas comunidades locais que estão presentes nesse município.

O levantamento realizado comprova o que já tínhamos apontado. Os estudos efetuados no campo da educação sobre o segundo maior parque arqueológico do Brasil ainda são insuficientes e não respondem à problemática apresentada em nossa investigação.

3.2 “TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA”: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para compreender indivíduo e sociedade, “é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ELIAS, 1994, p. 25). É preciso buscar compreender que não existe indivíduo sem sociedade, tampouco, sociedade sem indivíduos, sendo, portanto, o *eu* atrelado ao *nós*, ambos existindo em uma relação de interdependência, tendo em vista que quando pensamos em linguagem, sentimentos, economia, conhecimentos, todos esses fatos não fazem sentido para um indivíduo isolado sem contato com outros, é a partir dessas relações que o desenvolvimento humano se dá.

Conforme Elias (1994, p. 26), “o modo como os indivíduos se portam é determinado por suas relações passadas ou presentes com outras pessoas”. Nesse sentido, o autor trabalha as noções de indivíduo e sociedade como processos interdependentes, compreendendo a existência de uma estrutura onde as pessoas são orientadas e dependentes entre si desde a ação da natureza e, posteriormente, através da aprendizagem social e das necessidades recíprocas. Elias (1994) conceitua essa rede de dependências de configuração social, para se referir a uma rede de pessoas que exercem funções umas para as outras de diversas maneiras, podendo ter níveis de dependências diferentes.

Ao longo da vida humana, fazemos parte de várias configurações, como família, escola, igreja, trabalho, entre outras. Para a existência humana, é necessária a presença de diversas pessoas inter-relacionadas, que exercem funções umas para as outras, formando cadeias de atos, “teias de interdependência”. Ainda segundo o autor, as pessoas são dependentes umas das outras de forma que não é possível modificar de maneira simples, existindo uma limitação criada pela própria estrutura dessas dependências, sendo assim cada pessoa “vive num tecido de relações móveis que a

essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal” (ELIAS, 1994, p. 23). Em cada configuração ou associação de seres humanos, esse tecido de relações é específico, de acordo com o contexto e padrão típicos das diferentes comunidades. Podemos citar como exemplo a diferença das sociedades feudais das sociedades industriais atuais, em cada uma delas o indivíduo exercerá uma função de acordo com o modelo específico de civilização.

Entretanto esse arcabouço básico de funções interdependentes, cuja estrutura e padrão conferem a uma sociedade seu caráter específico, não é criação de indivíduos particulares, pois cada indivíduo, mesmo o mais poderoso, mesmo o chefe tribal, o monarca absolutista ou o ditador, faz parte dele, é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos da estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total (ELIAS, 1994, p. 23).

O conceito de configuração utilizado tem como intuito romper com a ideia de que as instituições socializadoras sejam antagônicas. Salientar a relação de interdependência dos agentes da socialização, condição para coexistirem enquanto configuração, é uma forma de afirmar que a relação estabelecida pode ser de continuidade ou de ruptura. Podem, então, determinar uma gama variada de experiências de socialização.

Pensar as relações entre a família, a escola e a comunidade com base no modelo de configuração é analisar tais instituições sociais em uma relação bastante dinâmica criada pelo conjunto de seus integrantes, seus recursos e trajetórias particulares. No entanto, não é uma relação dinâmica entre subjetividades, mas uma dinâmica criada pela relação que esses sujeitos constroem na totalidade de suas ações e experiências, objetivas e subjetivas, que mantêm uns com os outros (SETTON, 2002).

Essas relações são fundamentais para a composição do indivíduo, é a partir da interação que a criança desenvolve habilidades próprias do ser humano. É no processo de adaptação para o convívio social que ela estabelece as marcas da sua individualidade, é a partir da história de suas relações, dos padrões de sua rede e de suas dependências que essa criança assumirá determinada forma individual, pois esta não “[...] está traçada na natureza inata do bebê e sim na estrutura da sociedade” (ELIAS, 1994, p. 27). A criança ingressa em uma configuração já existente e se apropria, então, dos seus símbolos. Sem a aprendizagem de uma forma de

comunicação com outros indivíduos e do conhecimento de determinado grupo humano permaneceria excluída das figurações humanas.

Segundo a visão do autor, a criança é mais adaptável e ao ser “moldada” pelo adulto se tornará representante da rede humana em que cresce e vive, suas emoções e convicções vão sendo produzidas mediante a interação com os outros. É a partir dessas relações que as concepções presentes nos espaços sociais influenciam e são influenciadas pelos indivíduos que os constituem, determinando os movimentos de interdependência.

Para a teoria eliasiana, as estruturas psicológicas individuais e sociais resultam de um longo processo histórico de interdependência dos movimentos relacionais existentes nos variados espaços da sociedade. Nesses espaços, constituem-se as interações sociais, condição fundamental para o desenvolvimento do homem singular e da humanidade e nos indica que a existência da pessoa como ser individual é indissociável da presença simultânea de diversos indivíduos (ELIAS, 1994). De forma concreta, o que acontece com o indivíduo é resolvido por meio das interações: na escola, o professor é dependente das regras de um sistema de ensino, de seus alunos, dos seus colegas de trabalho, dos conhecimentos sociais que amparam suas práticas, portanto, está em constante interdependência de um contexto social.

Toda sociedade cria um ideal de ser humano (físico, intelectual e moral) que é passado aos membros de determinada sociedade. Essa homogeneidade de seus membros garante a existência social, visto que, mesmo sendo diferentes, existirá um elo entre eles.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações (FILLOUX, 2010, p. 48).

No entanto, esse ideal não é estático, ele é passível de mudanças, que ocorrem quando novas representações emergem de acordo com novas necessidades que as sociedades apresentam, pois a sociedade pode ser entendida como uma rede de dependências que se interpõem. Conhecê-la é analisar a evolução biológica, o desenvolvimento social e a evolução vivida no âmbito individual, entendendo que este

campo social é repleto de tensões, mas que possuem um padrão social (FRASSON, 2001).

Elias (1994) nomeou de *habitus* a relação do indivíduo com o meio social em que vive permeada por um processo histórico longo e complexo. Elias exemplifica da seguinte forma:

Cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com os outros membros de sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais, mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social um estilo mais ou imenso individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social (ELIAS, 1994, p. 150).

O *habitus*, mesmo construindo-se nas relações sociais e no decurso da história, também adquire um caráter pessoal, visto que cada sujeito é único, assim como é única a sua maneira de apreender o mundo. O elo entre o individual e o social pauta-se no reconhecimento do outro. O olhar do outro, a confirmação do outro sobre o que é certo ou errado, sobre os costumes, sobre a tradição, sobre modos de se comportar, construídos no processo histórico interferem na construção dos indivíduos que formam uma unidade.

Conforme Elias (1994, p. 124), “não há identidade-eu sem identidade-nós”. No processo de humanização, no qual o indivíduo, a partir do contato com o mundo e com o outro, se forma enquanto ser singular, ocorre um aprendizado que envolve formas de agir, de falar e de sentir do grupo ao qual o indivíduo está inserido. Este contato se dá por meio de inúmeros tipos de relações que são construídos e apreendidos pelo indivíduo, por meio da família, amigos, escola, cidades, nações e a humanidade.

O local de aprendizado é limitado por um espaço-tempo determinado que vai apresentar um modelo específico de civilização através de formas de auto regulação, que são absorvidas mediante a aprendizagem e incorporadas como uma segunda natureza. São valores, regras, costumes que são aceitos neste grupo social, sendo assim “os destinos de uma nação cristalizam-se em instituições que têm a responsabilidade de assegurar que as pessoas mais diferentes de uma sociedade

adquiram as mesmas características, possuam o mesmo *habitus* nacional” (ELIAS, 1997, p. 29).

Os saberes produzidos e transmitidos pelos membros da Vila do Catimbau, em um processo contínuo e ininterrupto, transmitidos por gerações, através das experiências e do contato com o local que se constitui em patrimônio comum a um povo, estão envoltos no *habitus*, nas formas de entender e de conviver com a formação geológica e com os sítios arqueológicos ali presentes, contribuindo para a construção identitária dos indivíduos dessa configuração.

O *habitus* é inseparável das relações entre estruturas de personalidade e a estrutura social, pois só é possível compreender a potência com que esse conjunto de valores e emoções é apreendido e naturalizado pelos indivíduos quando se estabelecem relações. O indivíduo tem sua singularidade formada a partir desse processo de socialização, e é aí que se constituirá um sentimento de pertencimento e de reconhecimento para o outro e do outro. No prefácio do livro *Os alemães*, Mennell e Dunning discorrem sobre o conceito eliasiano de *habitus*:

Por "*habitus*" — uma palavra que usou muito antes de sua popularização por Pierre Bourdieu — Elias significa basicamente "segunda natureza" ou "saber social incorporado". O conceito não é, de forma alguma, essencialista; de fato, é usado em grande parte para superar os problemas da antiga noção de "caráter nacional" como algo fixo e estático. Assim, Elias afirma que "os destinos de uma nação ao longo dos séculos vêm a ficar sedimentados no *habitus* de seus membros individuais", e daí decorre que o *habitus* muda com o tempo precisamente porque as fortunas e experiências de uma nação (ou de seus agrupamentos constituintes) continuam mudando e acumulando-se. O conceito de *habitus* implica um equilíbrio entre continuidade e mudança (ELIAS, 1997, p. 8).

Em linhas gerais, podemos entender por *habitus* as características comuns aos membros de uma comunidade ou nação. Essas características não são naturais, mas construídas em sociedade, por isso são sujeitas a processos de mudança. O *habitus* reflete na maneira como os indivíduos que formam essas sociedades entendem a si mesmos: “em suma, a autoimagem e a composição social” (ELIAS, 1994, p. 9).

Sendo assim, a identidade de cada indivíduo é construída de maneira relacional e é incorporada através do comportamento, tornando-se a “segunda natureza do homem”. Nesse sentido, tais comportamentos assumem uma característica de distinção social através de hábitos que mostram de forma simplificada padrões de

civilização e de aspirações adotados por esses indivíduos de acordo com sua configuração.

A teoria eliasiana contribui no nosso entendimento de que a formação individual depende da evolução histórica do padrão social e da estrutura das suas relações (ELIAS, 1994). Além disso, é importante ressaltar que essa construção identitária está “limitada” pelo lugar e época em que o indivíduo se humaniza, conforme explica Elias,

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1994, p. 19).

Compreendemos que é nesta composição social, formada por uma rede de funções, que cada indivíduo constrói sua identidade e suas características pessoais, diferenciando-se dos demais. O indivíduo desde o nascimento está inserido em uma rede de relações que possui normas e até funções estabelecidas.

Desse modo, a escola tem papel fundamental na difusão do *habitus* social, visto que desempenha um papel decisivo na formação das imagens do eu e do nós dos jovens lançando luz sobre a produção e reprodução das identidades-eu e nós ao longo das gerações (ELIAS, 1994), pois, com sua cultura e forma de atuação, situada em determinado tempo e espaço, desenvolve práticas e saberes que se constroem na relação com o conhecimento. Os saberes que circulam na escola são saberes sociais, inseridos em um sistema, representado por instituições, que trabalham com sujeitos em função de um projeto.

Inseridos neste processo, a prática docente é carregada de grande influência social, que carrega também um saber individual do professor adquirido ao longo de sua vida: seja na família, na escola, na rua e no próprio ambiente de trabalho. A forma como um professor pensa e age nos ambientes formais de aprendizagem é compatível, estando ele consciente ou não, com o contexto sociocultural e histórico que ele está inserido.

De acordo com Tardif (2008), o que se ensina, e, como se ensina, está em constante mudança graças à historicidade dos seres humanos e o saber dos

professores é construído cotidianamente no seu ambiente profissional, ao longo de toda uma carreira. Sampaio⁵ (2016) reforça essa ideia ao apresentar que os conteúdos, recursos e saberes compartilhados na prática docente estarão sempre relacionados com o ambiente que os rodeia. Sendo assim, os saberes e práticas que circulavam na Escola Antônio de Barros Sampaio precisam ser contextualizados levando-se em consideração a história, o lugar, as necessidades, as tradições, os costumes, entre outros aspectos da Vila do Catimbau, para assim observarmos a escola e sua função socializadora do conhecimento.

Em relação às mudanças que ocorrem na sociedade, visto que ela é dinâmica, Elias (1994) enfatiza que a manutenção ou sobrevivência do *habitus* social de determinado grupo vai depender da força da mudança e da resistência do *habitus* social. Para ele, “tem-se a impressão de que a solidez, a resistência e o arraigamento do *habitus* social dos indivíduos numa unidade de sobrevivência aumenta à medida que se alonga e encomprida a cadeia de gerações em que certo *habitus* social se transmite de pai para filho” (ELIAS, 1994, p. 141). A resistência de certos *habitus* sociais proporciona ao indivíduo a sobrevivência na memória da cadeia de gerações. A continuidade de um grupo se expressa na conservação da sua linguagem, na “transmissão das lendas, da história, da música e de muitos outros valores culturais, é em si uma das funções de sobrevivência desse grupo. A sobrevivência de um grupo passado na memória de um grupo atual tem uma função de memória coletiva” (ELIAS, 1994, p. 149).

Os saberes presentes na Vila do Catimbau, transmitidos por seus moradores, são uma forma de resistência e de manutenção e construção identitária de várias gerações. No espaço da Escola Municipal Antônio de Barros Sampaio, ações educativas realizadas por professores que residem na vila, tendem a ter referências nas suas redes de relações e possíveis fragmentos dos costumes tradicionais, podendo, assim, ser entendidas também como elemento de continuidade, mesmo que de forma inconsciente.

A identidade é construída relacionalmente entre as pessoas. Além disso, essa construção pode ser simbólica e social e está envolvida em contextos históricos

⁵ Sampaio e Tardif utilizam o conceito de *habitus* de autoria de Bourdieu (1996, p. 21) “onde uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens e de práticas”.

específicos. São as mudanças sociais que permitem que as identidades se movimentem. Identidades essas que variam no próprio indivíduo de acordo com as configurações nas quais ele percorre. É importante salientar que a identidade não é algo fixo, trans-histórico e imutável, mas que ela é continuamente reconstruída de acordo com as relações de poder vividas no presente, pois é a partir das demandas do presente que o passado vai sendo moldado para atender às expectativas do tempo atual. Além disso, não se pode falar em identidade, mas em identidades específicas de cada lugar e época, que são significadas por aspectos culturais, econômicos, políticos, que envolvem a psique, entre outros.

Mesmo partilhando um espaço no tempo com um grupo específico e sendo por ele transformado e o transformando, atendendo a um conjunto de padrões sociais de autorregulação necessários ao seu desenvolvimento ao longo de sua vida pessoal, cada indivíduo é único e possui uma história singular, considerando que:

Mesmo dentro de um mesmo grupo, as relações conferidas a duas pessoas e suas histórias individuais nunca são exatamente idênticas. Cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar à morte. Mas as diferenças entre os rumos seguidos por diferentes indivíduos, entre as situações e funções por que eles passam no curso de sua vida, são menos numerosas nas sociedades mais simples do que nas complexas. (ELIAS, 1994, p. 23-24).

Nesse processo de construção identitária, a família e a escola são instâncias socializadoras que coexistem em uma relação de interdependência. São instâncias que configuram uma forma de permanente dinâmica de relações, constituídas por sujeitos em contínua interdependência que se pressionam mutuamente no jogo simbólico da socialização (LAHIRE, 1997). Inclusive nossas atitudes, palavras e expressões corporais geralmente obedecem a padrões de comportamento que cada contexto exige, o que para Elias significa que “cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras” (ELIAS, 1994, p. 23).

Conforme Charlot (2000), corroborando a ideia de interdependência proposta por Elias (1994), o indivíduo, desde o momento em que nasce, estabelece com o outro e com o mundo um processo de aprendizado longo, complexo e nunca acabado. Neste processo, o indivíduo se constrói, constrói o outro e o mundo no qual vive. São nas relações sociais estabelecidas que o indivíduo se hominiza, singulariza-se e

socializa-se. “Nascer é penetrar nessa condição humana. [...] Entrar em um conjunto de relações interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Neste sentido, o educar e o aprender pressupõem a relação social com o outro, mediado pelas estruturas, ferramentas, palavras, conceitos, entre outros elementos, existentes no mundo social, assim como a vontade de aprender, pois o desejo de aprender impulsiona o processo educativo. Essa troca com o outro e com o mundo é o que Charlot (2000) conceitua como educação. Para Norbert Elias, a própria condição humana depende da aprendizagem coletiva, pois os seres humanos, por natureza, para se desenvolverem precisam da aquisição de conhecimento. É através da aprendizagem de um fundo social global de conhecimento, produzido pelas gerações anteriores, que o homem se organiza e garante a sua existência (ELIAS, 2002).

Os estudos na área educacional que utilizam da teoria de Elias demonstram a importância do processo educacional em sua teoria, tendo em vista que a educação ocorre dentro de configurações e que os saberes compartilhados são selecionados segundo um grau de poder, buscando aprimorar o homem para o convívio com os demais. Através da Teoria dos Processos Civilizadores, que apontam os estágios de desenvolvimento de uma civilização, é possível sistematizar alguns pontos para reflexão sobre o processo educativo:

- 1) os processos educativos, institucionalizados ou não, têm centralidade em qualquer civilização, isso porque há uma constante que é a aprendizagem de comportamentos, tanto no plano individual quanto no social, transmitida de uma geração para outra, podendo se transformar em um habitus (segunda natureza); 2) a formulação e incorporação dos valores educativos como habitus implicam efetivas mudanças de conduta e sentimentos rumo a uma direção específica, maior controle social e autocontrole das emoções dos indivíduos; 3) o (auto)controle das emoções, bem como, dos saberes populares e científicos, fomenta um crescente processo de individualização no social, e esse processo passou a ser cada vez mais potencializado e assegurado por grupos e instituições específicas, no caso, a escolar; 4) a escolarização dos indivíduos tornou-se então obrigatória, e, assim, na estruturação da modernidade, a regulação dos saberes elementares fora monopolizada pelo Estado-nação como um dos fundamentos de sua existência (HONORATO, 2017, p. 114).

A escola se institui como instrumento fundamental na disseminação dos valores necessários para uma sociedade civilizada. A educação formal possui o diferencial de

ser intencional, e por tal característica, a escola, em todas as sociedades, em todos os tempos seja qual for o sistema político, sempre teve uma função específica: a de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam, sendo esses saberes monopolizados pelo Estado conforme seus interesses.

Compreende-se que a escola assume um papel importante no que diz respeito ao processo de constituição da personalidade da criança, tanto por possibilitar diversas situações socializadoras, nas quais são permitidas à criança oportunidades de interação com o outro, como por ser um espaço de socialização que permite ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades, modos de comportamento e assimilação de saberes estabelecidos pelo grupo dominante, que corresponda aos seus interesses civilizacionais.

Entretanto, o processo educacional está presente tanto na escola formal quanto em todas as nossas ações, em nossa vivência, ou seja, em nossa experiência. Aprendemos por meio de nossas relações e interações com o meio em que estamos inseridos, podemos, então, dizer que é através de tais interações que os saberes são partilhados. Então, por mais que os saberes tradicionais não tenham espaço no ambiente formal, as relações vividas entre os indivíduos que compartilham de uma mesma configuração carregada de lendas, tradições e histórias, são, de algum modo, socializadas entre as gerações.

Segundo Norbert Elias (2006), todos os conceitos que utilizamos e as ligações específicas que estabelecemos são resultantes da aprendizagem e da experiência de uma longuíssima cadeia de gerações através da qual o saber é transmitido. Segundo o mesmo autor (1998), o conhecimento é um processo de construção e consolidação de um conjunto de símbolos compartilhados por indivíduos como um meio de orientação para a vida, e esse conjunto de conhecimentos socialmente significativos que foram acumulados pelas gerações constitui um patrimônio de conhecimento, que delinea e configura o modo de vida em nossas sociedades recentes.

No entanto, o contexto no qual o indivíduo está inserido transforma-se em um fator até certo ponto determinante para o seu crescimento e desenvolvimento enquanto ser social. Até sua liberdade de escolha é limitada à teia de relações da qual está inserido e às oportunidades que possam surgir advindas do processo de escolarização (ELIAS, 1994). Desse modo, a teoria sociológica de Norbert Elias permite compreender alguns aspectos da Vila do Catimbau, considerando-a um

espaço político, de relações, de inter-relações, de configurações e, portanto, lugar de interdependências.

No conjunto da teoria de Norbert Elias, não se pode encontrar um modelo de interpretação historiográfica e sociológica pelo qual a instituição escolar ou a sociedade podem ser rigorosamente adequadas. Mesmo porque, Norbert Elias não se dedicou aos estudos da educação escolarizada e sua obra não está isenta de polêmicas. Entretanto, esta inspiração teórico-metodológica representa um auxílio a formular novos ângulos de observação e questionamentos para a história da educação, particularmente das instituições escolares (HONORATO, 2017).

É neste contexto em que o indivíduo vive que ocorre o processo de produção do conhecimento. Este acontece de maneira interdependente na interação com o outro, no contato com as mais diversas esferas sociais. Por isso, é importante compreender as condições sociais da produção do conhecimento e entender seus processos de transmissão (SAMPAIO; GALIAN, 2016).

O conhecimento ocorre por meio da articulação entre linguagem, quando se compreende que “[...] é no contexto de comunicação, na relação entre os emissores e os receptores das mensagens, que se dá a aprendizagem, ou seja, a aquisição de conhecimento, sob a forma de uma língua, com base em símbolos (SAMPAIO; GALIAN, 2016, p. 146), por meio da memória e pensamento, que são entendidos como individuais e sociais ao mesmo tempo.

Sobre a relação com o fundo disponível de conhecimento, destaca-se que ele permite não só evocar o que já é conhecido, mas também pensar e avançar para novas relações e representar o novo, o que ainda não foi pensado, alcançando níveis mais complexos de síntese (SAMPAIO; GALIAN, 2016. p. 146).

O crescimento do conhecimento pode ser explicado por meio de seu caráter relacional e social, pois, por meio da interação da língua com o “patrimônio de conhecimento” social é possível aos indivíduos aprender com as experiências de gerações que vieram antes deles, o que, socialmente, é muito importante (SAMPAIO; GALIAN, 2016). Neste cenário, valorizar os saberes sobre os sítios arqueológicos do Vale do Catimbau que circulam no cotidiano dos indivíduos da Vila do Catimbau faz parte dos processos de produção e de expansão do conhecimento, seja ele transmitido em espaços formais de educação, como é o caso da Escola Antônio de Barros Sampaio, seja em espaços informais de educação, como diz Brandão:

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 1989, p. 1-2).

Após a expansão da escolarização, a escola passa a ser entendida como instituição que visa “organizar a vida e educar/civilizar os mais jovens”, é também vista como espaço onde o conhecimento é construído e as experiências passadas. A escola básica atua como mediadora na atualização dos conhecimentos da população, ditos como essenciais para lidar com as questões do presente, visando à civilização do indivíduo e sua harmonização social, “ampliando para toda a população os modelos de auto coerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade” (VEIGA, 2002, p.98).

A escola se torna o lugar de acesso ao conhecimento coletivo acumulado pelos homens, na perspectiva do processo civilizador em Elias, esse processo deve ser compreendido de forma bastante ampla, cuja abrangência compreende – além do conhecimento objetivo, realista e científico – os costumes, os saberes cotidianos, a cultura comum e, ainda, condutas e comportamentos orientados na direção do autocontrole dos impulsos, de acordo com a forma de integração e com o código de comportamento em vigor na sociedade (SAMPAIO; GALIAN, 2016).

Articular o conhecimento dito científico com o saber cotidiano, valorizando os saberes construídos ao longo das gerações, seria, então, papel primordial do espaço de aprendizado, principalmente, por criar possibilidades explicativas, visto que o aprender implica um apropriar-se do mundo. Entretanto, conforme Veiga (2007), o espaço escolar se apresentou como um fator de socialização controlada:

A escola monopolizada se instituiu como elemento central de disseminação dos valores da sociedade civilizada além de ser a instituição por excelência de reprodução da auto-referência dos povos civilizados. Estabelece-se como produtora e reprodutora de novas dinâmicas de socialização expressa na difusão da cultura escrita, das ciências e dos ideais de nação e pátria. Destaca-se que a difusão da escola estatal possuiu a intenção da inserção civilizada das camadas populares a sociedade. A perspectiva do Estado de inclusão dos pobres e trabalhadores via escolarização pressupôs a homogeneização das relações sociais, que por sua vez somente se estabeleceram como homogêneas pelo fato de regular as diferenças (VEIGA, 2007, p. 5).

Assim, se constrói um sistema escolar que propõe o ensino da leitura, escrita e realização de cálculos matemáticos, além de ideais de comportamento e patriotismo. Entretanto, as relações de saber não podem ser apartadas das relações que o sujeito tem com o mundo e com o outro, o processo de aprendizagem ocorre “desde a primeira infância, de maneira personalizada, o que imprimirá na pessoa individual uma marca única, conferindo-lhe uma individualidade mais ou menos diferente da de todos os outros membros da mesma sociedade” (ELIAS, 1998). Assim, cada indivíduo vai construir seus saberes de maneira única, relacionando-as com as suas experiências, a sua interpretação do mundo e a sua atividade.

Sendo assim, os saberes que circulam nos espaços de educação escolar da Vila do Catimbau acerca do patrimônio arqueológico ali presente fazem parte do espaço-mundo onde vivem seus estudantes, fazendo sentido para os indivíduos inseridos neste lugar. Neste processo, a identidade do sujeito é construída e o aprender ganha um sentido permeado por vários elementos como a história do sujeito, as expectativas criadas, as referências que se têm sobre o saber, as concepções de vida do indivíduo, a relação com os outros, a imagem que tem de si e a imagem que quer dar aos outros (CHARLOT, 2000).

O Catimbau possui um laboratório natural da prática educativa, onde transitam saberes das mais diversas áreas do conhecimento, que estão imbricados nas relações que transpassam a comunidade local, os estudantes e o ambiente escolar. Sendo assim, a contribuição da escola na construção dos saberes de uma comunidade inserida em um dos maiores Parques Arqueológicos do Brasil contribui para se pensar em como os indivíduos se relacionam com o ambiente em que vivem e até onde esse ambiente influencia seus comportamentos, relações e funções. Portanto, “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Os saberes presentes na região são de fundamental importância para a relação de saber educacional na Escola Municipal Antônio de Barros Sampaio, visto que fazem parte da construção identitária da comunidade da Vila do Catimbau e devem se fazer presentes na memória coletiva daquele lugar.

3.3 A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

As sociedades humanas existem em um determinado tempo e espaço, os grupos sociais que as constituem são mutáveis. As instituições, leis, ideologias estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado através do *continuum* de seres humanos interdependentes. A pesquisa desenvolvida no âmbito das ciências humanas é complexa e dinâmica e, portanto, dificilmente pode ser contida em um dado estatístico, pois se tratando de seres humanos o conhecimento não pode ser considerado exclusivo e absoluto. Segundo Elias, um método voltado para dados quantitativos trataria "populações estatísticas, desviando a atenção das configurações específicas que as pessoas formam entre si" (ELIAS, 2000, p. 54).

Diante disso, optamos pela utilização de uma metodologia qualitativa, pois esta reconhece a complexidade de seu objeto, exigindo a busca por formas de reduzir a influência dos juízos de valor na pesquisa. Além disso, o método qualitativo "[...] propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação" (MINAYO, 2010, p. 57).

Bogdan e Bilken (1994) afirmam que os pesquisadores que utilizam da metodologia qualitativa buscam descrever o mundo de forma minuciosa, trazendo consigo a ideia de que nada é trivial e pode estabelecer uma compreensão sobre o objeto de estudo. Ao longo dos anos, a pesquisa qualitativa enfrentou diversos preconceitos. No campo hegemônico positivista, não se esperava um cenário diferente, as pesquisas que não se utilizavam da estatística eram consideradas "subjetivas" ou meramente descritivas. Assim, diversas pesquisas no campo das ciências humanas, foram deslegitimadas. Como se o único processo cientificamente fidedigno e legítimo fosse a análise estatística.

Contudo, os estudos qualitativos conseguiram demonstrar sua importância estratégica em elucidar os contextos que influenciam o comportamento humano. Conforme descreve Minayo, o método qualitativo pode ser definido como:

O que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2010, p. 57).

Com o tempo, as pesquisas qualitativas, se constituíram em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão do estudo dos indivíduos e da forma como se relacionam. Os estudos qualitativos representam ampliações, progressos ou aperfeiçoamentos do reservatório de conhecimentos existentes, mas assim como qualquer outra pesquisa não pode ter a pretensão de ser “um marco final absoluto na busca do saber, marco este que, tal como a pedra filosofal, não existe, os estudos estão mesmos sujeitas a revisões, críticas e aperfeiçoamentos, fruto de novas investigações” (ELIAS, 2000, p. 57).

Assim como Elias, concordamos que as pesquisas sobre as relações humanas não podem ser consideradas um marco final e que devem estar sempre em aperfeiçoamento e atualização, pois as configurações formadas por indivíduos não são imutáveis.

3.4 TÉCNICA DE PESQUISA

Nas pesquisas históricas, a técnica comumente utilizada, e a da qual faremos uso, é a observação documental, essa técnica tem como ponto chave para além da busca e exploração documental de forma exaustiva, a produção das informações de forma que facilite a investigação. Aliada a essa abordagem, faremos uso da história oral que possibilitará recorrer, para além de documentos escritos, a fontes orais como elementos significativos para a história.

A história oral é uma abreviação comum para o uso de fontes orais nas pesquisas históricas, essa prática surgiu em 1970 e, mesmo sofrendo duras críticas, ganhou espaço na década de 1980. A principal crítica realizada à utilização de fontes orais por parte de uma historiografia conservadora busca se embasar nas questões de credibilidade, afirmando que não se pode confiar nos narradores porque a memória distorce os fatos. Entretanto, não é isto que acontece necessariamente. Segundo Bosi (2003), cabe ao pesquisador que faz uso da história oral interpretar as lembranças e os esquecimentos, afinal aquilo que não está de alguma forma registrado na memória também diz muito. Mais do que o escrito, a narrativa traz a complexidade dos acontecimentos cotidianos. “A história oral é, portanto, história dos acontecimentos, história da memória, e revisão dos acontecimentos através da memória” (PORTELLI, 2017, p. 188). Entretanto, é importante para o pesquisador não se deixar levar pela narrativa sem um olhar crítico, conferindo sempre que possível os acontecimentos.

Para Thompson (1992), a história oral é construída em torno dos indivíduos, o que permite a construção da história a partir da comunidade, ouvindo os desconhecidos e excluídos e estimulando professores e alunos a trabalharem juntos em torno da história. Admite heróis não só entre as lideranças elitizadas, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Thompson também enfatiza que a História Oral não é “necessariamente um instrumento de mudança, isso depende do espírito com que seja utilizada” (THOMPSON, 1992, p. 22).

Nossa pesquisa se propõe a amplificar a voz dos que têm constantemente as memórias silenciadas nos espaços sociais e educacionais, esse é o poder que possuímos, através da nossa produção científica as histórias quase nunca ouvidas se tornam parte do discurso público, se tornam fonte histórica, nos tornamos então mediadores “como um canal em que as palavras passam de um espaço comunicativo a um espaço mais amplo” (PORTELLI, 2009).

Partindo da perspectiva que a história oral nos permite o estudo das formas como as pessoas ou grupos efetuaram ações e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado (PINSKY, 2008), utilizaremos desse instrumento de pesquisa para nos ajudar a recuperar e destacar a versão do que foi vivido pelas pessoas, identificando as influências da configuração educacional neste processo.

Utilizamos fotografias em conjunto com a análise documental e as fontes orais, pois acreditamos que as imagens nos permitem um testemunho ocular sobre o passado, podendo suplementar as evidências dos documentos escritos, oferecendo acesso “a aspectos que outras fontes não alcançam” (BURKE, 2004, p.).

Os críticos à iconografia alegam que as imagens podem ser ambíguas, podendo ser interpretadas de diferentes maneiras, entretanto tal crítica não se diferencia de muitas outras realizadas a documentos escritos e orais, o que reforça a importância do uso crítico e da exploração cuidadosa das fontes. Como nos diz Paiva (2006, p. 17), “a iconografia traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada”. Observando tais questões, as imagens devem ser exploradas com muito cuidado, assim como as demais fontes, sendo interpretadas no contexto político e social em que foram produzidas.

Essa reflexão sobre a produção da fotografia implica na análise de sua construção histórica, afinal ela marca um momento considerado importante, destinado à perpetuação de alguma memória do ponto de vista de quem a produziu e a preservou. Burke (2004) reforça tal questão quando recomenda que o historiador

precisa estar atento aos pequenos detalhes, buscando informações nas entrelinhas, não utilizando imagens apenas para ilustrar o texto e, sim, como registro histórico carregado de representações e de relações histórico-educativas com quem podemos estabelecer um diálogo contínuo. Para a leitura das imagens fotográficas presentes nesse estudo, utilizamos informações trazidas por outras fontes, confrontando os dados colhidos e o olhar sobre a imagem, procurando ler o dito e o não dito.

Em 2018, iniciamos a exploração do campo. Essa fase exploratória da pesquisa, segundo Minayo (2010), tem como objetivo familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado, de modo que a pesquisa subsequente possa ser concebida com uma maior compreensão e precisão. Em nossa primeira visita, surpreendemo-nos com o acesso até a localidade, anteriormente, realizado através de 12 km de estrada de terra, agora encontrado totalmente asfaltado, fazendo com que rapidamente chegássemos à parte principal da Vila do Catimbau. Seguimos até a escola Antônio de Barros Sampaio e, mais uma vez, fomos surpreendidos com uma escola totalmente reformada.

Ao apresentar o objeto de nossa investigação à equipe gestora, ouvimos um pouco sobre a história daquela instituição, que no fim da década de 1940 foi escola e residência da professora Inês. Durante a conversa, a diretora afirmou possuir arquivos do período de fundação da escola na secretaria de educação municipal, entretanto, em nossa visita ao setor de documentação da secretaria, constatamos que todo o arquivo pertencente à escola Antônio de Barros Sampaio se encontrava guardado na própria escola.

Voltamos, então, a visitar a instituição, dessa vez fomos recebidas por uma nova gestora, que pediu que retornássemos um mês depois. No nosso retorno, ela havia se aposentado, então fomos recebidos pela atual gestora, que imediatamente se prontificou em ajudar a encontrar os arquivos necessários. Ou seja, em um período de seis meses a escola passou por três mudanças de gestão, o que atrasou o nosso acesso à documentação.

Em nossa busca pelos arquivos mais remotos, que apontassem evidências do período relatado, como o da fundação da escola, não obtivemos êxito. Apesar dos relatos orais de que a escola existe desde 1948, só encontramos evidências escritas a respeito do seu funcionamento a partir de 1982, com a publicação da portaria de nº 4.256 da Secretaria de Educação do município de Buíque, onde o funcionamento do curso de primeiro grau da Escola Antônio de Barros Sampaio foi autorizado, de acordo

com o parecer favorável do departamento de normatização e registro. Os registros mais antigos encontrados nos arquivos da escola são de cadernetas da década de 1980⁶.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Foram realizadas entrevistas com moradores da Vila do Catimbau que frequentaram a escola Antônio de Barros Sampaio durante a década de 1980. A seleção dos participantes foi realizada a partir da análise das cadernetas desse período. Selecionamos ex-alunos e professores para entrevista e contamos com a ajuda dos funcionários da escola para localizá-los. Todas as entrevistas foram individuais e realizadas na residência dos participantes. Foram realizadas dez entrevistas, que foram gravadas através de aparelho celular e depois transferidas e guardados em um computador particular sobre nossa responsabilidade. A transcrição das entrevistas foi realizada logo após a realização das mesmas, seguindo as orientações de Thompson:

A transcrição integral deve, pois, incluir tudo o que está gravado [...]. Todas as perguntas devem constar dela. O gaguejar em procura de uma palavra pode ser eliminado, mas outros tipos de hesitações e muletadas, como “você sabe” ou “veja bem” devem ser incluídos. A gramática e a ordem das palavras devem ser deixadas como foram faladas (THOMPSON, 1992, p. 293).

Utilizamos da técnica de entrevista aberta, onde deixamos os entrevistados falarem livremente sobre o tema abordado, trazendo à tona lembranças da escola e de sua vida. Compreendemos as contribuições de Minayo, em especial quando retrata sobre a situação da entrevista como uma troca desigual entre entrevistador e entrevistado e sobre o “controle de impressões” que ocorre entre ambos. Tal entendimento reforça o quanto a entrevista precisa ser interpretada, conhecendo suas condições contraditórias. Para a autora, aliar a entrevista com a observação participante pode ser uma boa técnica para se captar as relações, práticas e gestos e, assim, aliar as informações oficiais da fala com as observações do pesquisador.

⁶ É possível que, durante os anos anteriores, a escola funcionasse sem documentação oficial. Conforme afirma Silva (2008), algumas solicitações no município de Buíque eram atendidas sem necessidade de requerimento ou de documentação. Também desde o período imperial se tinha o costume de nomear professores leigos em paga de serviços eleitorais.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019 e início de 2020 de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e de locomoção ao local, tendo em vista a escassez de transporte para chegar e sair da Vila⁷. Antes de iniciar a entrevista, explicamos o objetivo de nossa pesquisa e, seguindo as orientações da história oral, deixamos que os indivíduos falassem livremente, por vezes realizamos algumas perguntas para estimular a conversa. Quando o entrevistado declarava não possuir mais nenhuma lembrança, encerrávamos a entrevista. Utilizamos de nomes fictícios, considerando o sigilo ético e o fato de alguns dos entrevistados terem demonstrado receio em ter seu nome divulgado na pesquisa.

Quadro 6 – Ex-alunos e professores da década de 1980

Deponentes	Perfil	Escolaridade atual
Edite	Professora	Magistério
Josélia	Professora	Magistério
Natália	Professora	Magistério
Marcos	Aluno	Ensino médio completo
Sérgio	Aluno	Ensino médio completo
Luciana	Aluna	Ensino fundamental incompleto
Rita	Aluna	Ensino fundamental
Mariana	Aluna	Ensino fundamental incompleto
Joana	Aluna	Ensino fundamental incompleto
Edson	Aluno	Ensino médio completo

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a realização das entrevistas e transcrição, exploramos o material coletado e dialogamos tais dados com as categorias das análises, construídas conforme o procedimento sugerido pela análise de conteúdo apresentado por Laurence Bardin, que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2007, p. 42).

⁷ O transporte para chegar até a Vila acontece através de lotação saindo de Buíque até o meio dia. E para sair da Vila a caminho de Buíque só encontramos transporte até as 9h da manhã, assim por muitas vezes precisamos contar com colaboração de amigos e familiares que pudessem nos disponibilizar seus veículos.

A primeira etapa consistiu na pré-análise, onde realizamos a leitura flutuante dos dados para organizar e sistematizar o material coletado, para, em seguida, constituirmos um corpus, que teve como critério de seleção a regra da exaustividade. Esta regra baseia-se na necessidade de ter em conta todos os elementos do corpus, dessa forma contemplamos todas as percepções dos diferentes sujeitos e todas as informações contidas nos documentos escolhidos para análise (BARDIN, 2007).

Tendo em vista as regras de seleção do corpus de análise, que é composto por todos os documentos selecionados para análise durante o período de tempo estabelecido para a coleta de informações, selecionamos: entrevistas com integrantes da comunidade escolar; cadernetas da escola do período de 1982 a 1990; fotografias e publicação do diário oficial. Todos os materiais foram observados criteriosamente e utilizados com total consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Após realizar a leitura atenta repetidamente, seguimos para a segunda etapa, que consiste na exploração do material iniciando com o processo de codificação. Bardin (2007) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Para a escolha das regras de codificação, há a possibilidade de levar em consideração a presença de determinados elementos, observando a frequência com que eles se apresentam.

Na etapa seguinte, seguimos para a categorização, ou seja, classificação e agregação de determinados elementos que apresentam características em comum. De acordo com Bardin, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2007, p. 147).

No caso da Análise de Conteúdo, trata-se do agrupamento das unidades de registro com um título que defina genericamente esse conjunto. Bardin (2007) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade. As categorias podem ser previamente construídas com base do referencial teórico (*a priori*) ou podem ser definidas à medida que estas forem encontradas no texto (*a posteriori*).

Construímos as categorias a partir dos dados empíricos, sendo encontrados constantemente no texto elementos que organizamos em três categorias: trabalho, lembranças da escola e conteúdos escolares.

4 VILA DO CATIMBAU: UMA CONFIGURAÇÃO SOCIAL

A Vila do Catimbau está localizada no município de Buíque, no agreste de Pernambuco. O objetivo desse capítulo é contextualizar o ambiente onde foi realizada a pesquisa, contando um pouco de sua história e descrevendo os caminhos que trilhamos da escola para as ruas e trilhas do Vale, abordando as características dessa configuração social.

4.1 EXPLORAÇÃO DAS TERRAS DE BUÍQUE E INÍCIO DO POVOAMENTO

Os primeiros registros de exploração das terras que hoje integram o município de Buíque se deram por volta de 1614 com a penetração de sertanistas em busca de prata. Essas terras atraíram a atenção de Nicolau Aranha Pacheco⁸, sendo então solicitadas ao governador André Vidal de Negreiros e, posteriormente, concedidas (AZEVEDO, 1991).

“Nicolau Aranha Pacheco, desde 1658 tornou-se o branco e possuidor de suas terras, nas quais botou seus vaqueiros baianos e seus gados trazidos do São Francisco, construindo currais, edificando casas e armazéns, fundando pequenos povoados” (AZEVEDO, 1991, p. 27). O início da povoação dessas terras se intensificou quando o governo da capitania descobriu a existência de abundantes jazidas de salitre, decidindo pela sua exploração, conforme é descrito por Azevedo:

Em 1700 o governo da capitania iniciou um trabalho de exploração das minas de salitre, fazendo com que uma grande corrente de operários e especuladores fossem para essas terras. Vem, portanto, da situação da fazenda pastoril e do arraial de índios na época da exploração do sal da terra tão comum nos Campos do Buíque, as origens da sua povoação. [...] Não dando a exploração das nitreiras os resultados esperados pelas dificuldades de transporte em um longo percurso [...] resolveu o governo em 1709, depois de alguns anos de improfícuos trabalhos, mandar suspendê-los, retirando assim o pessoal do serviço, e vendido todo material existente (AZEVEDO, 1991, p. 35).

Apesar da suspensão da exploração, o povoamento teve continuidade. Em 1754, já estava sendo construída uma capela, elevando-se à condição de paróquia em 1792. A partir da existência da Capela, o lugar progrediu, vindo a se tornar

⁸ Nicolau Aranha Pacheco foi agraciado com o hábito de cavaleiro da ordem de Cristo em 1647, pelos serviços prestados em defesa da coroa portuguesa (AZEVEDO, 1991).

povoado conhecido pelo nome de Campos de Buíque. Elevado à condição de cidade com a denominação de Buíque, pela Lei estadual nº 669, de 2605-1904 (IBGE, 2017).

Buíque está inserido na microrregião do Vale do Ipanema, Pernambuco, a 300 km de Recife. O município apresenta uma população que compreende 52.105 habitantes, sendo distribuídos 30.910 habitantes na zona rural e 21.195 na zona urbana, ocupando uma área de 1.329, 883 km² (IBGE, 2010). Em divisão territorial datada de 1963, o município é constituído de 4 distritos: Buíque, Carneiro, Guanumbi e Catimbau, sendo esse último distrito o foco do nosso olhar, pois é nele que está localizado o Vale do Catimbau que abriga o mais importante conjunto de pinturas rupestres do estado, estimado em até seis mil anos de idade. São numerosos sítios arqueológicos, cemitérios, cavernas e registros rupestres registrados.

Os primeiros achados ocorrerem na década de 1970, Sebastião Salgado, responsável pelo cemitério de Buíque, insistia nas suas buscas por tesouro. Em suas constantes escavações, encontrou ossadas que foram posteriormente estudadas por uma equipe de arqueólogos comandada pelo professor da Universidade Federal de Pernambuco, Marcos Albuquerque.

No centro de Buíque, está localizado o museu municipal, onde é possível visualizar algumas das ossadas humanas e acessórios encontrados, como também jornais e revistas noticiando os achados da época. Na revista *Fatos e Fotos*⁹ de outubro de 1970, foi publicado uma grande matéria sobre os vestígios encontrados.

Figura 2 – Publicação em revista sobre descobertas arqueológicas no Catimbau



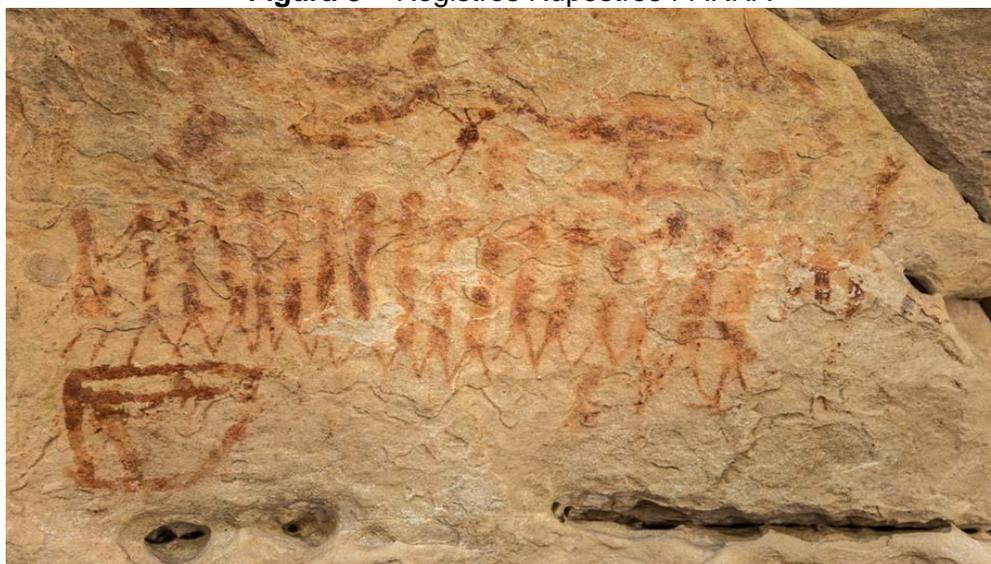
Fonte: Revista *Fatos e Fotos* 15 de Out. 1970 (Museu de Buíque, 2020).

⁹ A Revista *Fatos e Fotos* era um Semanário de variedades impresso e editado por Bloch Editores S.A. a partir de 28 de janeiro de 1961, em Brasília. A partir da década de 1980, *Fatos e Fotos* se tornou uma publicação irregular e eventual.

Após estudos, foram encontrados fósseis datados de até 6 mil anos. Os grupos que por ali passaram eram de caçadores-coletores e a permanência nos locais dependia da oferta de água e alimentos. Alguns pesquisadores apontam para uma intensa ocupação de diferentes grupos pré-históricos nessa região, que utilizavam dos abrigos como cemitérios (ALBUQUERQUE, 1991). A partir da divulgação do patrimônio arqueológico existente, aumentou o interesse pela região e a preocupação dos pesquisadores pela sua preservação.

Os sítios arqueológicos do PARNA possuem registros pertencentes às Tradições Nordeste e Agreste. Segundo Martin (2000), o termo Tradição é utilizado para as divisões de registros rupestres, definindo o conjunto de características similares que se refletem em diferentes sítios. Os registros semelhantes aos que foram encontradas no Sertão do Piauí são considerados como pinturas de Tradição Nordeste, caracterizadas pela riqueza temática e, especialmente, pela figura de homens e animais constituindo cenas. Já a Tradição Agreste é caracterizada pela presença de mãos e bonecos grandes e estáticos. Na Figura 3, abaixo, visualizamos um registro de Tradição Nordeste que simboliza aparentemente uma cena de dança.

Figura 3 – Registros Rupestres PARNA



Fonte: Abreu (apud CÂMARA, 2020).

A Vila do Catimbau é a porta de entrada para os sítios arqueológicos que compõem o Parque Nacional, que é a maior unidade de conservação federal do estado de Pernambuco, instituído através do Decreto Lei nº 4.340 de 22/08/2002 (BRASIL, 2002). Para chegar à Vila do Catimbau é necessário, a partir de Buíque,

percorrer 12 km de estrada, recentemente pavimentada. No mapa abaixo, conseguimos visualizar a localização da Vila e a extensão do PARNA.

Figura 4 – Localização Parque Nacional do Catimbau



Fonte: IBAMA (2007 apud GEISE *et al.*, 2010, p. 181).

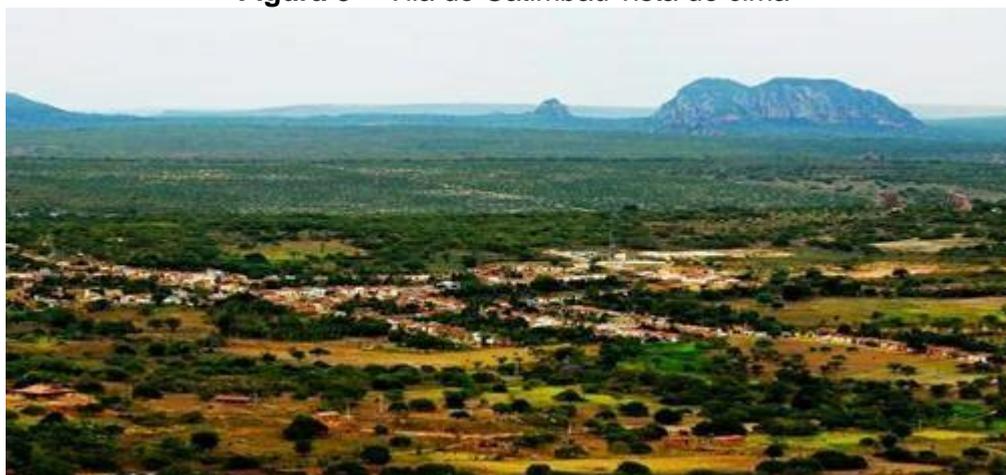
A Vila surgiu por volta de 1937, conforme Albuquerque e Guia (2011), Honorato Bezerra Cavalcanti foi seu primeiro morador e proprietário de terras, doando alguns lotes para familiares e amigos. As casas foram sendo construídas formando um quadrado e, posteriormente, através de mutirão organizado por Honorato, foi construída uma praça, local de encontros e onde também passou a ocorrer a feira livre. Durante a feira, diversos moradores de sítios vizinhos que plantavam e criavam animais se reuniam para comercializar de acordo com o que necessitavam.

Os agricultores e criadores da redondeza traziam as suas colheitas e criações para vender, trocar, comprar, de acordo com o que produziam e as suas necessidades de consumo. Daí por diante, novos moradores foram chegando e construindo suas moradias e em pouco tempo o Catimbau se tornou um povoado (ALBUQUERQUE; GUIA, 2011, p. 26).

Etimologicamente, a palavra Catimbau é um substantivo masculino que significa prática de feitiçaria ou baixo espiritismo, catimbó. Segundo moradores do povoado, a origem do nome veio das práticas curativas usadas pelos antigos habitantes da vila, que tinha vários rezadores e adeptos dos rituais curativos, a exemplo de Januário Chico, que era chamado constantemente para rezar pelas

peças doentes. Segundo Albuquerque e Guia (2011), ele curava as pessoas que eram picadas por insetos ou cobras venenosas e conseguia até controlar o fogo nas matas através de suas rezas. Até hoje, os mais idosos do Catimbau relatam fatos envolvendo Januário Chico.

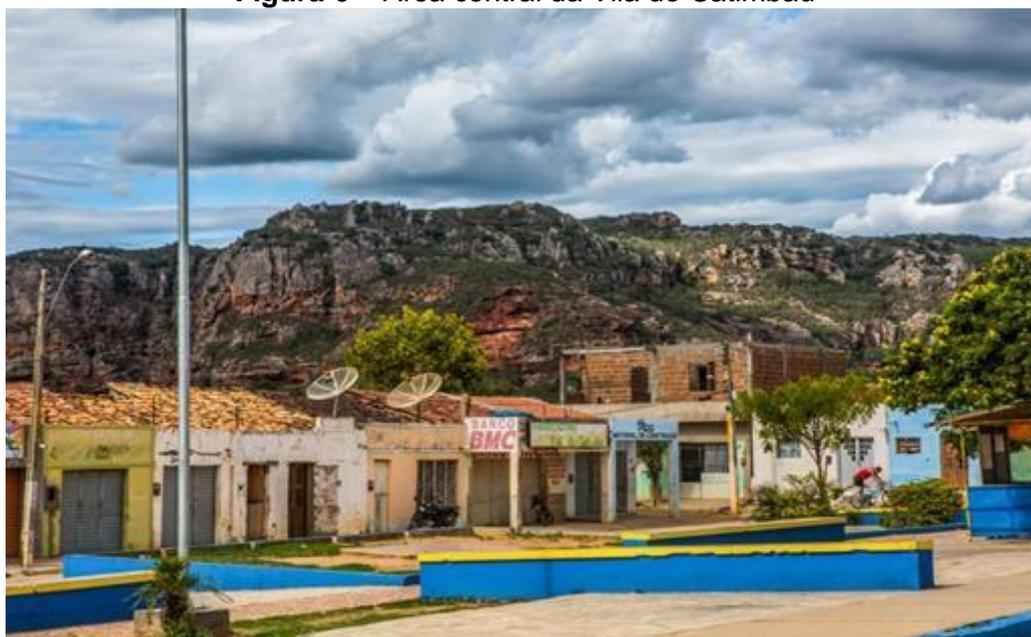
Figura 5 – Vila do Catimbau vista de cima



Fonte: Souto (apud SANTOS, 2010).

Possuindo 954 domicílios e uma população de 3.014 habitantes (IBGE, 2010), a vila do Catimbau tem sua economia baseada na agropecuária e vem buscando no turismo, na fruticultura e na pecuária um fortalecimento de sua atividade econômica. Tais atividades são, portanto, a principal fonte de renda dos moradores da Vila, sendo as atividades turísticas desenvolvidas com mais intensidade após a decretação de unidade de conservação, a exemplo da Associação de Guias do Turismo e do Desenvolvimento do Parque Nacional do Catimbau (AGTURC) criada em 2002 por iniciativa dos próprios moradores que já trabalhavam como condutores dos visitantes da área.

Na Figura 6, abaixo, conseguimos visualizar a área central da Vila, onde está localizada a praça na qual ocorre a feira semanal e onde também está localizada a Capela de São José.

Figura 6 – Área central da Vila do Catimbau

Fonte: França; Netto (2015).

Na Vila, encontramos lojas comerciais, lanchonetes, padarias, bares, lojas de roupas e, recentemente, conta com pousadas e lojas de artesanato para atender os turistas. Em 2004, a Organização sem fins lucrativos, Amigos do Bem, iniciou um trabalho na Vila do Catimbau, construindo a chamada Cidade do Bem, que conta com casas populares, escola, estrutura de saúde e fábrica de beneficiamento de Caju que emprega vários moradores do Catimbau.

4.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA VILA DO CATIMBAU

Inicialmente, as crianças eram ensinadas na casa de Honorato Bezerra, o professor era João Domingos Ferreira Ramos que alfabetizava as crianças da vila. Segundo Albuquerque e Guia (2011), ele recebia um baixo salário da prefeitura e para complementar a renda também trabalhava na agricultura e chegou a abrir uma bodega. Posteriormente, a professora Cícera foi ensinar no povoado, além da alfabetização “ensinava lições de patriotismo; o Hino Nacional e o Hino da Bandeira que eram obrigatoriedades diárias” (ALBUQUERQUE; GUIA, 2011, p. 40).

Em nosso estudo, a professora Inês foi muito lembrada, sendo a primeira professora a ensinar no grupo escolar¹⁰ da vila, local onde também residia. Segundo

¹⁰ Grupos escolares foram instituições que forneceram ensino público primário no Brasil.

fontes orais, o grupo foi inaugurado em 1948 durante o governo Gaspar Dutra, no entanto, não há registros documentais que confirmem a sua existência. Em nenhuma das instituições procuradas havia documentos que provassem a existência do Grupo nesse período, procuramos na Secretaria de Educação do município e na Gerência Regional de Educação. Sem muitas pistas de sua existência, subentendemos que ou a documentação foi totalmente perdida ou o Grupo Escolar na realidade nunca existiu formalmente. Não fosse os relatos orais de ex-alunos e o registro de sua existência no livro de Albuquerque e Guia (2011), não saberíamos de sua existência.

Durante a exploração do campo, na falta de documentos escritos sobre o período do surgimento da escola, realizamos entrevistas com ex-alunos do período mais próximo aos relatos de sua fundação, algumas das falas remetem a lembranças da escola nesse período, o que nos ajuda a preencher lacunas e compreender a visão que se tinha da escola no Catimbau logo no seu surgimento. Todas as fontes orais, foram alunos de Dona Inês, que atuou como professora na escola de 1948 até meados da década de 1950. Mesmo esse período não fazendo parte do nosso recorte temporal, achamos pertinente compartilhar essas lembranças da escola que nos trazem elementos tão ricos da sua história. Por fins éticos, utilizaremos de nomes fictícios para nossas fontes.

Figura 7 – Professora Inês Freire



Fonte: Arquivo da escola (década de 1950 – ano desconhecido).

A professora Inês é tratada como patrimônio do Catimbau, apesar de ser do Cumbre, dedicou sua vida ao ensino de crianças e jovens da Vila do Catimbau. Em

nossa visita à escola, encontramos a fotografia acima de Dona Inês compondo um banner na biblioteca da escola, esse material foi produzido para contar sua história de dedicação à educação do Catimbau, durante a comemoração de 70 anos da escola.

Como já constatamos, antes da construção da escola, que viria a ser conhecida como a escola de Dona Inês, existiram outras iniciativas educativas na casa de Honorato Bezerra. Dona Maria de 95 anos foi a única que citou a figura do professor João Ferreira:

O colégio que reformaram era a morada de Dona Inês, ela morava lá. No Catimbau também teve um professor e Doutor antes de Inês chamado João Ferreira Ramos, ele tinha diploma de doutor, ensinava remédio particular, pelos livros que ele tinha. A escola fazia festa dos alunos, e o povo tudo de farda, eles pegavam uma panela de barro, enchia de bala, colocava um pano na cabeça e com um cacetinho a gente batia quem acertasse ganhava as coisas. Tinha uns hinos, ainda me lembro do “ouviram do Ipiranga”, que é o que mais o povo canta. Você sabe não é? (Maria).

Dona Maria também trouxe relatos dos momentos mais festivos da escola, a lembrança das brincadeiras e do Hino Nacional. Tentando nos mostrar o quanto se lembrava dos saberes compartilhados no ambiente escolar, chegou a cantarolar o hino e algumas das músicas cantadas durante sua infância. Encontramos nos arquivos escolares, registro não datado de um desfile cívico que ocorreu na Vila, sendo organizado pela escola.

Na fotografia, é possível observar alunos organizados para o desfile em homenagem à Independência do Brasil, estão uniformizados e enfileirados carregando bandeira e imagem de Deodoro da Fonseca, conforme a Figura 8, a seguir.

Figura 8 – Desfile Cívico

Fonte: Arquivo da escola (ano desconhecido).

Conforme Oliveira, “os estados nacionais foram pródigos em definir hinos, bandeiras, imagens e símbolos que ‘personificam’ a nação fornecendo-lhes o sentido de identidade e expressando sua soberania” (OLIVEIRA, 1990, p. 181). A escola, enquanto instituição civilizadora, cria ou participa de espetáculos públicos que carregam tais simbolismos considerados fundamentais para construção da identidade nacional, legitimando os símbolos políticos e culturais que se fazem presentes na memória coletiva.

No Brasil, o desfile de 07 de setembro é uma tradição em diversas cidades. Tais eventos são públicos e se tornaram parte do calendário oficial, as escolas preparam seus alunos para o desfile, na Vila do Catimbau não é diferente. Inclusive, a escola de Dona Inês passou a se chamar oficialmente de Antônio de Barros Sampaio em homenagem ao maestro da banda marcial. O que para Seu Carlos, que é um dos moradores mais antigos da Vila, foi uma injustiça com a professora. Ele relata:

Chegou o tempo da professora se aposentar e ela não quis, mas o prefeito aposentou ela mesmo sem ela querer. Ela gostava muito de ensinar. Meus pais que me mandavam pra escola, eu tinha uns 5 anos estudei até uns 10 anos, lá eu aprendi a ler, ela (a professora) pegava na mão para cobrir as letras, pra gente pegar a prática para escrever. Tinha muita gente na escola e a gente gostava dela, ela foi a primeira que ensinou aqui. A gente levava o caderno e tinha a cartilha do ABC, tinha um quadro e as cadeirinhas pra gente sentar. A professora fez da casa dela uma escola, o nome devia ser o dela né? (Carlos).

A ideia de que Inês foi a primeira a ensinar no ambiente denominado como escola foi aqui afirmado, o morador relembra dos materiais, da dedicação da professora e do papel dos pais na sua alfabetização. Seu Carlos, após aprender a ler e escrever, não achou mais necessário a frequência no ambiente escolar.

Para Dona Odete, o ambiente da escola retrata a simplicidade do lugar: “o prédio que possuía uma sala só, ficava cheio de crianças”. A rigidez da professora é descrita como “necessária para gente poder aprender a se comportar”. Sua fala nos remete ao ambiente escolar como local de disciplinamento.

A fala de Dona Odete nos fez pensar sobre a denominação de grupo escolar, tendo em vista o Catimbau como ambiente rural e as características apontadas de uma escola simples nos remetemos a Vidal (2005), quando sustenta a tese que os grupos escolares tanto regulavam o comportamento cotidiano de professores e alunos no interior das escolas, como difundiu valores e normas, assumindo a posição de uma escola de verdade, que funcionava para uma parcela da sociedade brasileira como símbolo de coesão e status” (VIDAL, 2005).

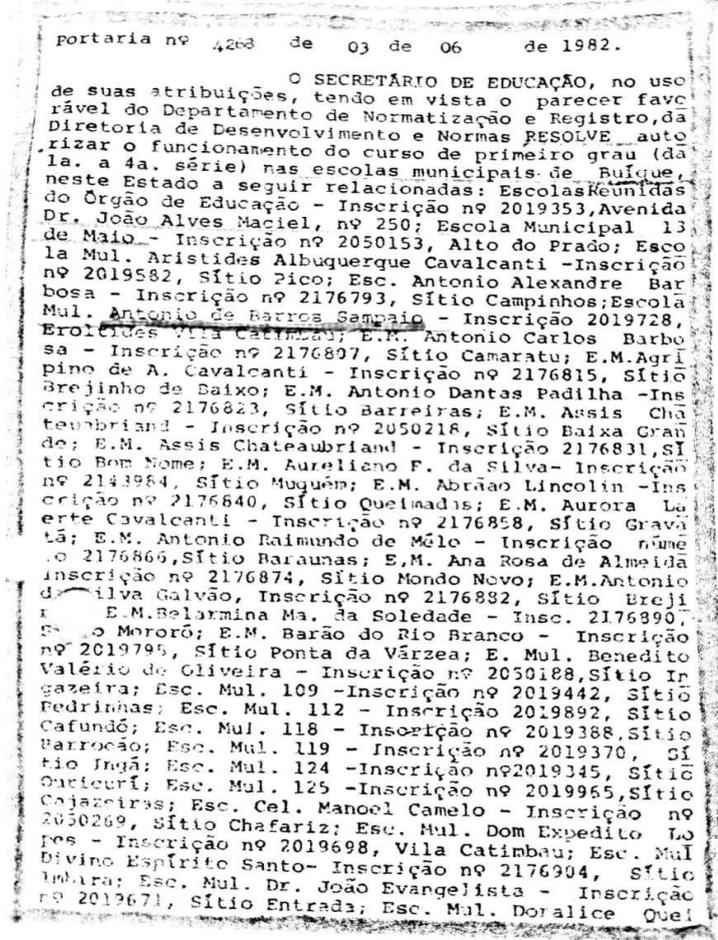
Ainda segundo a autora, os grupos escolares surgiram na confluência da defesa do direito à educação e do dever do Estado e da família em oferecê-la, com a difusão das práticas e dos princípios europeus e norte-americanos de escolarização. Tais instituições reuniram os esforços da elite brasileira na promulgação de um ideal civilizatório, não raro contaminado de referências cívicas e patrióticas, buscavam o fortalecimento da identidade nacional. A reorganização administrativa e pedagógica da escola primária por eles propiciadas incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico (VIDAL, 2005).

Estudei até a quarta série aqui, Dona Inês que me alfabetizou, depois fui estudar em Buíque. Aqui a escola era tão pobrezinha, umas cadeiras pra gente sentar, a gente escrevia no colo, depois quando foi desenvolvendo que chegou das outras. Papai queria que todos os filhos dele fossem alfabetizados e Dona Inês era muito rígida, naquele tempo era palmatoria. A escola agora tá muito diferente, naquele tempo só tinha uma sala. Eu acordava tão cedo pra ir pra escola, a aula terminava as 11h30min, tinha dia que eu não queria ir, mas meus pais brigavam e me mandavam ir, eu não falhava aula não, tanto é que virei professora (Odete).

A família parece ter despertado interesse nos estudos de Odete, visando o processo de civilização esperado por esse ambiente e a perspectiva de sucesso

futuro. Para a família, a escola era uma oportunidade de melhora de vida. Com esses relatos, podemos visualizar uma escola simples, que funcionava em uma casa construída para também ser moradia da professora que veio de um sítio próximo, segundo relatos ela provavelmente conseguiu o emprego por indicação política. A escola funcionava com poucos recursos e tinha um disciplinamento rígido.

Figura 9 – Portaria 4268 autorizando funcionamento da Escola Antônio de Barros Sampaio



Fonte: Arquivo Secretaria de Educação do município de Buíque (2019).

Como já citamos, se não fossem os relatos orais não teríamos registros do percurso da escola anterior à sua institucionalização, que só ocorreu em 03 de junho de 1982 através da portaria nº 4268. Na Figura 9, acima, observamos o registro da portaria publicada no diário oficial do município de Buíque, autorizando o funcionamento do curso de primeiro grau (1º a 4º série).

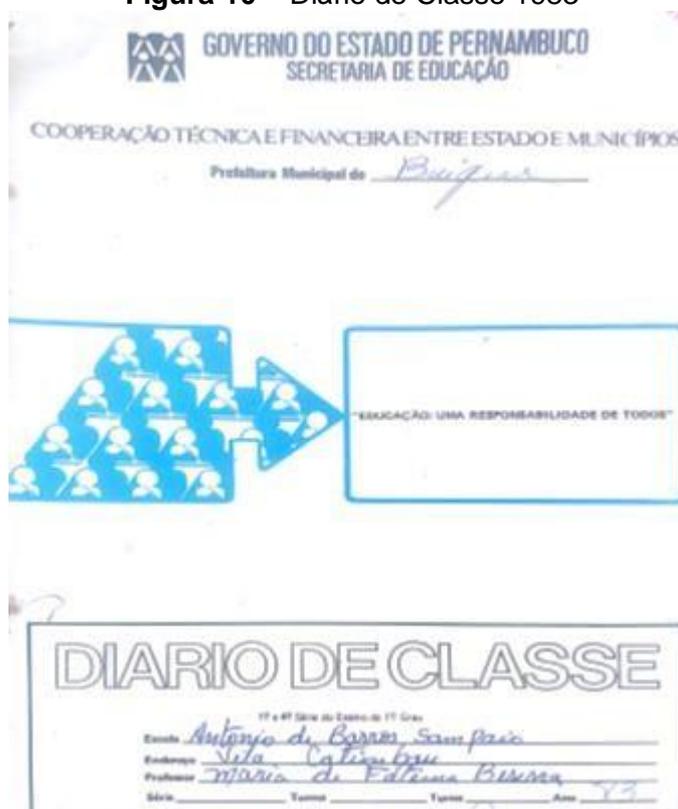
5 A ESCOLA E A PRODUÇÃO DO SABER NA VILA DO CATIMBAU

Ao longo desse capítulo, desenvolvemos a produção do texto com base nos diários de classe e nos depoimentos coletados. Buscamos, através da análise dos dados, responder às seguintes questões: Quais memórias guardam a população local sobre a escola? Quais saberes sobre os sítios arqueológicos do Catimbau circulavam os espaços de educação escolar da Vila do Catimbau?

5.1 A FAMÍLIA, A ESCOLA E O TRABALHO

Encontramos diários escolares da década de 1980 em bom estado de conservação, nesses documentos é possível encontrar dados de matrícula dos alunos como nome completo, data de nascimento, sexo, número da certidão de nascimento, endereço, nome dos pais e profissão, além de notas, frequência escolar e planejamento. Os dados foram preenchidos a mão pelos próprios professores, nem todos os dados foram completados.

Figura 10 – Diário de Classe 1983

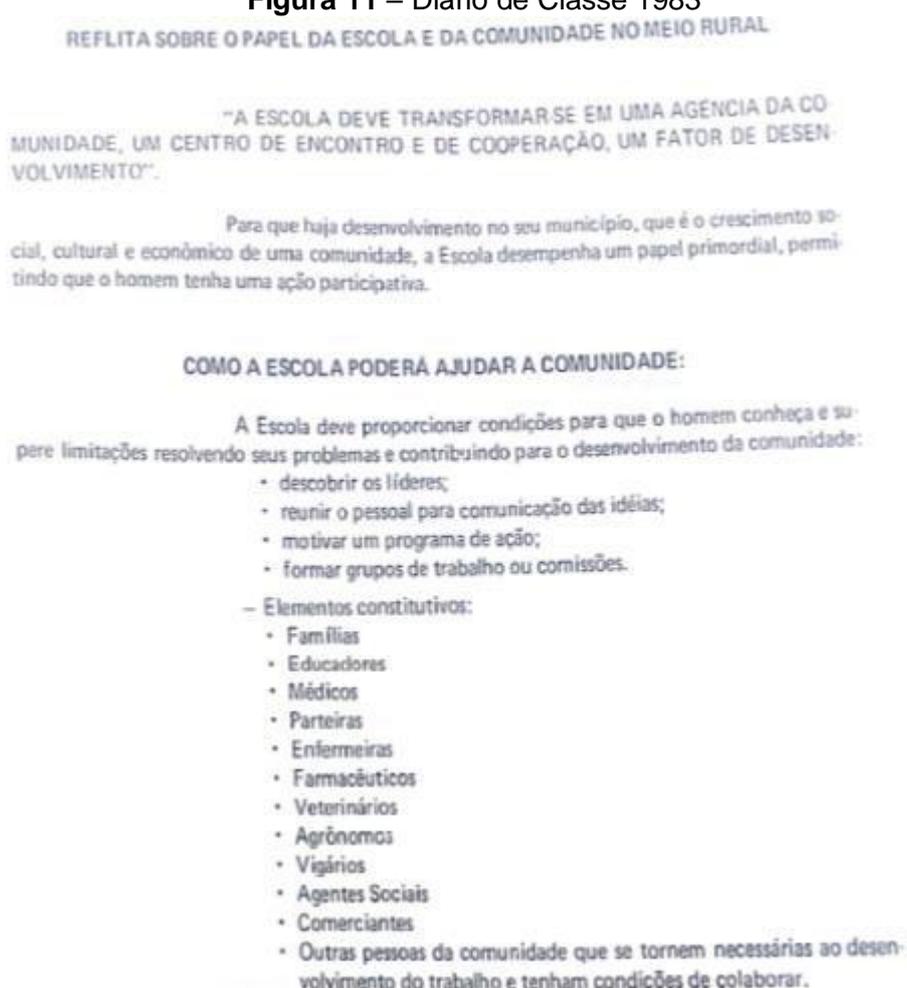


Fonte: Arquivo da escola (2019).

O diário demonstra a existência de cooperação técnica e financeira entre estado e município, inclusive existindo espaço para preenchimento do nome da prefeitura, pois os diários de classe eram fornecidos pelo Governo de Pernambuco para todas as prefeituras conveniadas. Nas primeiras páginas, encontramos um informativo dos investimentos realizados pela secretaria de educação do estado em parceria com os municípios, dando destaque ao salário dos professores, mas não nos aprofundaremos nesse fato já que as ações desse período já foram apresentadas por nós no capítulo dois.

Na página seguinte, encontra-se uma reflexão sobre o papel da escola e da comunidade no meio rural, sugerindo que a escola deve transformar-se em um centro de encontro e cooperação, propondo uma série de ações participativas para contribuir com o desenvolvimento da comunidade.

Figura 11 – Diário de Classe 1983



Fonte: Arquivo da escola (2019).

O material sugere que a escola proporcione condições para que os indivíduos da comunidade resolvam os seus problemas, apontando as lideranças locais e realizando reuniões a fim de motivar um programa de ação e formação de grupos de trabalho. O aprendizado dos alunos, os cuidados com a sede da escola, o envolvimento com a comunidade, o desenvolvimento de projetos escolares e sociais, enfim, a escola deveria ser o centro comunitário da localidade e os professores deveriam ser os agentes dessa organização.

Analisando os diários, conseguimos sistematizar os dados dos professores, as séries ofertadas e o quantitativo de alunos matriculados em cada turma, durante os anos de 1983 até 1990.

Quadro 7 – Dados de professores, séries e alunos matriculados na escola Antônio de Barros Sampaio de 1983 a 1990.

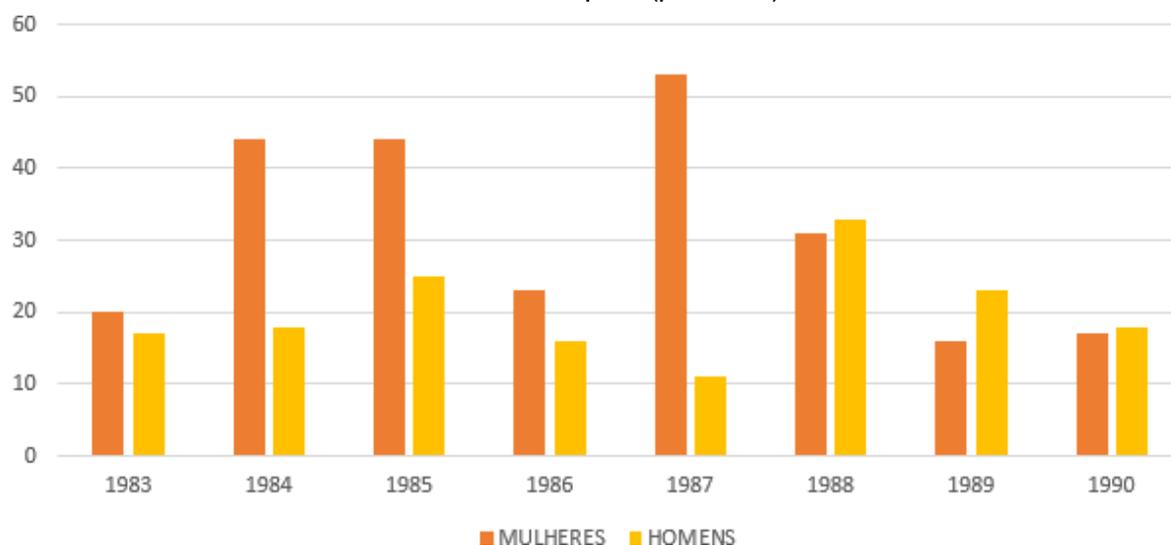
Professores 1983	Série ofertada	Alunos matriculados
Mária de Fátima Beserra	1ª série	37
Professores 1984	Série ofertada	Alunos matriculados
Mária de Fátima Beserra	1ª série	37
Jovem Ferreira dos Passos	3ª série	33
Professores 1985	Série ofertada	Alunos matriculados
Jovem Ferreira dos Passos	1, 2 e 3ª série	40
Zilda Albuquerque Cavalcante	1ª e 2ª série	30
Professores 1986	Série ofertada	Alunos matriculados
Maria Aparecida Ferreira de Melo	1ª série	40
Zilda Albuquerque Cavalcante	3ª série	39
Professores 1987	Série ofertada	Alunos matriculados
Edleusa Beserra	Pré	22
Maria Aparecida Ferreira de Melo	1ª série	35
Zilda Albuquerque Cavalcante	3ª série	35
Professores 1988	Série ofertada	Alunos matriculados
Maria Aparecida Ferreira de Melo	1ª série	40
Zilda Albuquerque Cavalcante	2ª e 3ª séries	40
Professores 1989	Série ofertada	Alunos matriculados
Maria Aparecida Ferreira de Melo	1ª série	33
Professores 1990	Série ofertada	Alunos matriculados
Gilsandra Paz de Santana	1 e 2ª série	41
Nancy de Albuquerque Cavalcante	2ª série	35

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que diz respeito aos dados dos alunos, observamos que uma grande parte se encontra em branco, em especial a parte destinada ao número da certidão de nascimento. Tal fato já havia sido destacado na dissertação de Silva (2008) e a partir

de informações orais de alguns estudantes da época, tendemos a validar a hipótese da autora de que vários alunos não possuíam certidão de nascimento, pela dificuldade em adquiri-la na época.

Figura 12 – Gráfico relativo ao quantitativo de alunos matriculados na Escola Antônio de Barros Sampaio (por sexo)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme o gráfico acima demonstra, de 1984 a 1987 a maioria dos alunos matriculados na escola era do sexo feminino. Nos anos seguintes, de 1988-1990 observamos uma presença maior dos meninos no ambiente escolar. Segundo relato das professoras, os meninos costumavam ajudar mais os pais na roça e, por isso, demorou um pouco mais para que eles fossem matriculados na escola.

Eu sou filho de agricultor, nossa mãe sempre incentivou os estudos, meu pai não, ele queria que a gente fosse trabalhar, meu pai tem propriedade nessas terras (Marcilio).

Os pais criavam a gente tudo em roça trabalhando, era tudo difícil. Meus pais tinham uma casinha aqui na Vila e a gente ia pra roça longe. Ai quando dava eu ia pra escola (Joana).

As falas de Marcilio e Joana sintetizam a relação observada entre a família e a escola nesse período. A divisão das opiniões dos pais entre manter as crianças contribuindo com o trabalho no campo e/ou a educação escolar. Em uma configuração marcada pelo trabalho agrícola, o sustento da família estava ligado ao desempenho na lavoura, desde cedo as crianças aprendiam com os pais a cultivar a terra e cuidar

dos animais, esse era um saber transmitido por gerações e perpetuado no *habitus* local.

Entretanto, com a chegada da escola, se criou expectativas de que com acesso à educação escolarizada as crianças tivessem possibilidade de alcançar um futuro diferente. Segundo Sacristán (2001, p. 22), [...] alguns querem educar seus filhos e a eles mesmos para melhorar suas condições materiais de vida; outros consideram a educação como valor para uma vida mais digna; outros como meio para evitar a humilhação sofrida pelo fato de serem analfabetos e manipuláveis [...]”.

Os dados referentes aos pais não foram totalmente preenchidos em algumas cadernetas, o que nos impossibilitou obter um quadro mais detalhado do nível educacional dos pais durante todo o período histórico estudado. De acordo com os diários escolares, a maior parte dos pais dos alunos em 1983 eram analfabetos, residiam na Vila do Catimbau e trabalhavam na agricultura, mudando um pouco esse perfil no fim da década de 1980, quando o número de pais com 1º grau já era equivalente aos analfabetos. Houve também uma mudança no trabalho, observamos uma diversidade de profissões, além de agricultores, haviam pedreiros, eletricitas, comerciantes, carpinteiros e professores.

Figura 13 – Dados sobre a família - 1983

PROFISSÃO		INSTRUÇÃO				RELIGIÃO
PAI	MÃE	Analfabeto	1º Grau	2º Grau	3º Grau	
Agricultor	Doméstica	X				Católica
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..
..	..	X				..

Fonte: Arquivo da escola (2019).

As mães em sua maior parte eram domésticas, em 1987 observamos que algumas trabalhavam como costureiras e merendeiras. Com os dados que possuímos, conseguimos observar essa mudança de escolaridade ocorrida ao longo

dessa década, mostrando uma mudança significativa na escolarização de parte da população da vila.

Figura 14 – Dados sobre a família - 1987

Fonte: Arquivo da escola (2019).

A respeito da matrícula das crianças na escola, ela acontecia através dos professores, eles recebiam o diário escolar através do órgão municipal de educação e como a escola não possuía secretaria, eles que iam visitar as casas para pedir aos pais para matriculem os filhos.

Aqui não tinha diretoria, pegávamos o nome dos alunos nas casas, aí a gente fazia aquele número de alunos, o órgão que nos acompanhava era a secretaria de educação de Buíque, depois de um tempo que organizaram. A gente ia pra Buíque pra fazer caderneta e tudo, foi bem difícil no começo (Natalia).

Tinha resistência dos pais para colocar os meninos na escola, para não brigar, ou não andar com fulano e cicrano. Nós assumia a sala, e a secretaria de educação nos dava a caderneta e a gente ia atrás dos alunos. A gente fazia a matrícula e levava a ficha para a secretaria de educação de Buíque (Edite).

Apesar da comunidade ser pequena, segundo a fala da professora, existia um receio com as relações que poderiam se estabelecer entre as crianças ao frequentarem a escola. O ambiente institucional da escola era algo recente e, portanto,

correspondia uma mudança para a rotina das famílias da comunidade, que tinham como centro o trabalho. Podemos observar, então, uma mudança na configuração e na dinâmica de interdependência entre adultos e crianças. Os filhos que contribuíam no trabalho agrícola agora dividiam esse tempo com a escola.

O *habitus*, definido por Elias (1994), permite compreender ainda que, embora haja processos sociais importantes, de transformações e mudanças, algo permanece intacto enquanto composição da sociogênese e psicogênese e da relação entre o indivíduo e sociedade. Então, ao mesmo tempo em que os processos sociais permitem, a partir dos planos e ações individuais, a construção de uma singularidade, daquilo que é próprio ao indivíduo, algo continua, como elementos ou traços da coletividade. Aqui, portanto, o “nós” e o “eu” estão imbricados, mesmo considerando que esse “nós” se expresse eventualmente em contextos bastante específicos, como foi o caso estudado por Elias (1997).

Em suas falas, os ex-alunos revelaram o quanto a ida para escola era algo que realmente os motivava na infância e relatam o percurso trilhado para chegar à aula, além das crianças da vila, a escola atendia os sítios vizinhos. *“Saia a pé do sítio de 11h e chegava de 13h só faltava quando estava doente. Eu gostava de aprender, mas depois que casei eu desisti. Ai hoje quem estudam são meus filhos”* (Luciana).

O trabalho doméstico é um fator predominante na vida das mulheres desde a infância e se faz presente nos relatos. Sobre a continuidade dos estudos após concluir as séries disponíveis na escola Antônio de Barros Sampaio, algumas das entrevistadas não deram continuidade, algumas das razões apresentadas foram as tarefas domésticas após o casamento e os cuidados com os filhos. Além disso, algumas afirmaram que só precisavam aprender a ler e escrever para melhorar de vida.

Graças a Deus eu achava muito bom trabalhar e estudar. Mais depois me casei e troquei os estudos pelo trabalho, marido e minha casa. Pensava que já sabia o nome do meu freguês, meu nome e endereço, então tá bom demais (Mariana).

O trabalho sempre esteve presente na vida de Mariana, filha de pais agricultores, aprendeu cedo a cultivar a terra. Aos 15 anos, se casou e abriu um comércio na Vila do Catimbau. Assim como Luciana, após o casamento, desistiu de frequentar a escola em Buíque e finalizar os estudos, apontando para a influência de

um sistema de coerções onde as responsabilidades familiares e de tarefas domésticas são divididas por gênero. Conforme Veiga (2004), a mulher aprendeu a ser mais que uma configuração familiar, aprendeu a ser uma boa dona de casa e se dedicar ao marido e a criação dos filhos.

Os relatos de Luciana e Mariana respondem às questões sobre o tempo de permanência na escola e os motivos da sua saída ainda no período de escolarização. Assim como elas, nessas comunidades são comuns os casos onde os alunos são impossibilitados de dar continuidade aos estudos na infância ou juventude, porque precisavam trabalhar para garantir e/ou o contribuir com o sustento da família ou por outros motivos, como o casamento.

Desde muito cedo, a população rural participa do trabalho juntamente com suas famílias, tanto dentro, quanto fora de casa, como observado no relato de Mariana. Conforme ressalta Pereira (2012), na época, não havia restrições legais ao trabalho infantil. Não havia obrigatoriedade de as famílias matriculem os filhos na escola. Por outro lado, não há exigência de escolaridade para trabalhadores rurais. As mulheres eram encaminhadas desde cedo ao trabalho doméstico, interrompendo os estudos – quando tinham a oportunidade de iniciá-lo – para casar e cuidar dos filhos ou mesmo para trabalhar em casa de família, como doméstica.

Assim, em relação ao trabalho, é fato que revela expressiva menção feita pelos estudantes nas respostas às entrevistas aplicadas, servindo para confirmar a hipótese de que se trata de um eixo temático muito forte e significativo para o grupo pesquisado, permitindo refletir sobre aspectos da configuração familiar que nos ajuda a compreender as relações que esses sujeitos elaboraram com a sua história escolar. Especialmente no contexto rural, é significativa a referência que fazem à necessidade de sobrevivência como motivo de saída da escola, ou seja, a necessidade de terem algum rendimento para contribuir financeiramente com a família, o que gera a demanda por trabalho.

5.2 LEMBRANÇAS DA ESCOLA - “*ERA SÓ UMA ESCOLA PRIMÁRIA*”

As pesquisas sobre memórias escolares retratam aquilo que mais marcou, sejam estas lembranças positivas ou negativas. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados tendem a selecionar apenas as informações que trazem maior significância para eles no tocante às experiências vivenciadas. Na maioria das vezes,

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...] (BOSI, 1994, p. 55).

O estudo das memórias possibilita o conhecimento mais aprofundado dos sujeitos participantes, as lembranças da escola, também remetem a outras, como infância, juventude, família, vida profissional, entre tantas outras que foram citadas durante as entrevistas, porque está tudo relacionado, fazem parte das teias de interdependência. “A vida não é compartimentada em áreas, uma situação leva a outra e se relaciona ao presente. Assim sendo, alguns relatos sobre a escolarização do passado foram instantaneamente atribuídos ao presente” (MAGALHÃES, 2017, p. 22).

Diante disso, buscando reconstruir as memórias através de lembranças e, também, de esquecimentos – ambos coerentes com o processo de lembrar –, analisamos as falas dos entrevistados que recordam de pessoas e atividades realizadas na escola. Sob esse aspecto, Sá (2007) ressalta que as memórias evocam parte significativa da infância e outras etapas da vida estabelecendo contato com o mundo escolar.

De acordo com Cardoso e Ávila (2009), as memórias relativas à escola ajudam a resgatar na esfera cotidiana como ocorrem as práticas pedagógicas e o currículo. Acredita-se que contar, ouvir e escrever memórias sobre os saberes, as experiências e identidades dos sujeitos (alunos e professores), ajuda-nos a entender o porquê do conhecimento produzido e a reaver e reeditar novas histórias em espaços/tempos diferentes das que já foram editadas.

A dinâmica das aulas e memórias com professores em pequenas comunidades rurais pode ser percebida nos fragmentos que seguem. Esses fragmentos abordam aspectos distintos, nos quais é possível entender um determinado contexto que caracteriza a história dos estudos daqueles que viviam na zona rural; são relatos de cada um em particular e que, no entanto, se entrelaçam para compor certa dinâmica comum.

Segundo Luiza Neto e Santos (2017), conhecer a percepção dos estudantes sobre o espaço escolar pode ser uma importante ferramenta para se avaliar os processos educacionais, identificando as potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados no contexto escolar. Além disso, a forma como os alunos visualizam a escola favorece a identificação das funções desempenhadas pelas instituições de ensino.

Todo adulto, que foi um dia aluno, guarda consigo lembranças mais ou menos precisas de sua escolaridade. É importante sublinhar que determinadas imagens, provavelmente anódinas para o aluno, em seu tempo de escola, retornam precisamente à memória, quando ele se torna adulto. Se essas lembranças estiverem ligadas à instituição escolar, elas são preferencialmente orientadas para outras instâncias do contexto social, personalidade do professor e relações entre pares (PEYRONIE, 2000 apud MALLET, 2006, p. 8).

No momento de trazer à memória tempos, espaços e pessoas de outras épocas, cada um dos entrevistados parece compartilhar novamente as situações com aqueles com quem conviveram e a quem a lembrança foi buscar.

As memórias de Sérgio e Luciana acerca da escola fazem referência aos professores: *“Lembro de alguns professores, Paulo, Edvânia, Nancy, Gilsandra, Maria José”* (Sérgio). *“Lembro das professoras Betania, Eziuva, Nancy”* (Luciana).

As memórias de Sérgio e Luciana compõem um conjunto singular de informações, ou seja, um mundo lembrado por cada sujeito entrevistado, que traz ao presente as lembranças dos primeiros professores e certamente das aulas por eles ministradas. Como as matrículas eram realizadas pelas próprias professoras, a relação de proximidade com elas se dava desde antes da sala de aula. A professora conhece o aluno ainda em sua casa, conversa com os pais e desde já estabelece uma relação.

Segundo Moraes (1991), a influência de professores marcantes tem sido eventualmente destacada por meio das lembranças dos alunos em pesquisas de cunho exploratório. Tal fato pode revelar que a presença desses professores no período de escolarização tende a produzir efeitos significativos sobre os alunos e sua aprendizagem e a escola passa a ser um ambiente que contribui de modo relevante para o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

No percurso das memórias, é possível observar, ainda, algumas características comuns do contexto cultural da época ou a prática habitual das escolas na região, consistindo na escola dentro da casa da professora. O relato das professoras Josélia e Natália apontam para isso ao afirmar que a escola de Dona Inês era localizada na própria casa da professora: *“A escola que existia era de uma professora do cunho Dona Inês ela foi minha professora era a casa dela e tinha uma sala, aí depois que ela morreu eles fizeram outra sala onde ela morava aí ficou duas salas”* (Josélia) e *“Ela morava lá e ensinava lá era a casa dela porque a família dela era do Cumbre aí*

depois foram surgindo outras professoras. E quem diria que depois eu que ia ensinar lá?” (Natália).

Na época, parecia haver colaboração entre famílias, alunos e professores no sentido de gerenciar o ensino. As instruções ou conteúdos escolares eram recebidos na medida em que era viabilizada a possibilidade. Com o tempo, a organização dos espaços escolares foi tomando forma conforme relato da professora Natália: *“Era só uma sala, uma professora de manhã e outra à tarde. Até que foram reformando e criando outra sala”*; e do aluno Marcos: *“Tinha poucas salas, a escola era aberta”*. Ainda sobre o espaço físico da escola, o aluno Edson ressalta com mais detalhes:

Era como se fosse uma casa antiga. Certo? Era uma casa antiga só com uma porta na frente e quatro salas ao redor dela. Das quatro salas, funcionava três que a outra era a direção, o espaço era pequeno. E tinha essas quatro salas. E a área de lazer era livre, porque não tinha muro na escola. Então quem estava ali era quem realmente tinha aquela preocupação em estudar. Era só uma escola primária (Edson).

Considerando as narrativas feitas pelos alunos Sérgio *“Era uma sala com quadro de giz, tinha caderno, merenda”* e Marcos *“Só tinha de 1º a 4º série. Foi uma escola simples, sem tanto recurso, lápis, caderno, quadro e giz. Mais se não fosse ela não tinha aprendido a ler e escrever”*, observa-se a descrição dos materiais utilizados na sala de aula e os aspectos metodológicos empregados na época em que sujeitos vivenciaram a escola, percebendo-se a predominância do que se tratava de um modelo tradicional de educação. O mesmo relato é feito pela professora Natália *“O quadro, giz e os livros eram nossos recursos”*, reforçando as falas dos alunos e a abordagem tradicional de ensino e aprendizagem com base nos elementos disponíveis nas escolas da época.

Os alunos trazem essas lembranças com carinho, ao relembrar da escola eram comuns os sorrisos, em suas falas reforçavam a simplicidade da escola e o fato de que estava lá quem queria, afinal a escola não tinha muro. Para Edson, ela serviu aos seus objetivos que eram simples, aprender a ler e escrever.

Seguindo na mesma perspectiva, percebemos nas narrativas do aluno Sérgio e da aluna Mariana o reconhecimento do trabalho executado pelas professoras como sendo relevante para sua formação acadêmica: *“Estudei até a oitava série, o que eu*

gostava mesmo da escola era as aulas de matemática (Sérgio) e “Minha professora me ensinava muito bem” (Mariana).

A escola é, sobretudo, um ambiente que facilita a vivência de diversas experiências afetivas, sejam estas positivas ou negativas e que podem impactar de forma significativa no desenvolvimento do aluno. Entre essas experiências, está a lembrança dos recursos pedagógicos, conforme aponta o relato da aluna Mariana que lembra que para o ensino usava-se a cartilha do ABC: *“A professora mandava ir no quadro pra gente dizer o alfabeto, as vogais e consoantes e ai eu aprendi a ler e a escrever a gente tinha cartilha do ABC e aprendi a tabuada” (Mariana).*

Segundo Mortatti, os métodos de alfabetização que costumavam ser utilizados nas décadas de 1970 e 1980, focavam nas letras e sons, pois “não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler” (MORTATTI, 2006, p. 56).

A cartilha foi, portanto, um recurso didático-pedagógico bastante utilizado pelos professores brasileiros, no processo de iniciação das crianças ao mundo da escrita, as crianças tinham que identificar os sinais gráficos (letras, sílabas e palavras) e associá-los aos sons correspondentes. Apesar desse método ser contestado a partir da década de 80, o seu uso, principalmente em locais mais carentes, perdurou por muito tempo.

As cartilhas produzidas no início do século XX passaram a se basear programaticamente em processos de palavração e sentencição, a partir das contribuições da pedagogia norte-americana, divulgadas inicialmente no estado de São Paulo. Embora muitas tenham sido as disputas sobre as diferentes formas de processuação do método, um ponto em comum era a necessidade de se adaptar esse ensino às necessidades biopsicológicas do aluno, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética. A partir dos anos de 1980, passa-se a questionar programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação, entre nós, dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 43).

Além da cartilha do ABC, o quadro escolar configura-se como um dos principais marcos das lembranças destes alunos (Sérgio e Marcos) e da professora Natália. Na época, esse era o recurso mais utilizado e o conteúdo escolar era posto para copiar. Em relação ao modelo de ensino da época, as recordações elucidadas por Mariana e Rita mostram os métodos de ensino utilizados nas atividades propostas aos alunos fazendo ainda referência a um modelo baseado em uma perspectiva mecanicista de

estímulo-resposta e respectivas punições quando ressalta que “os alunos que não respondiam (as questões relativas à cartilha) ficavam de castigo ajoelhados. Aí eu dizia tudin” (Mariana) e “a professora ensinava bem, mas era rígida não podia nem levantar do lugar” (Rita).

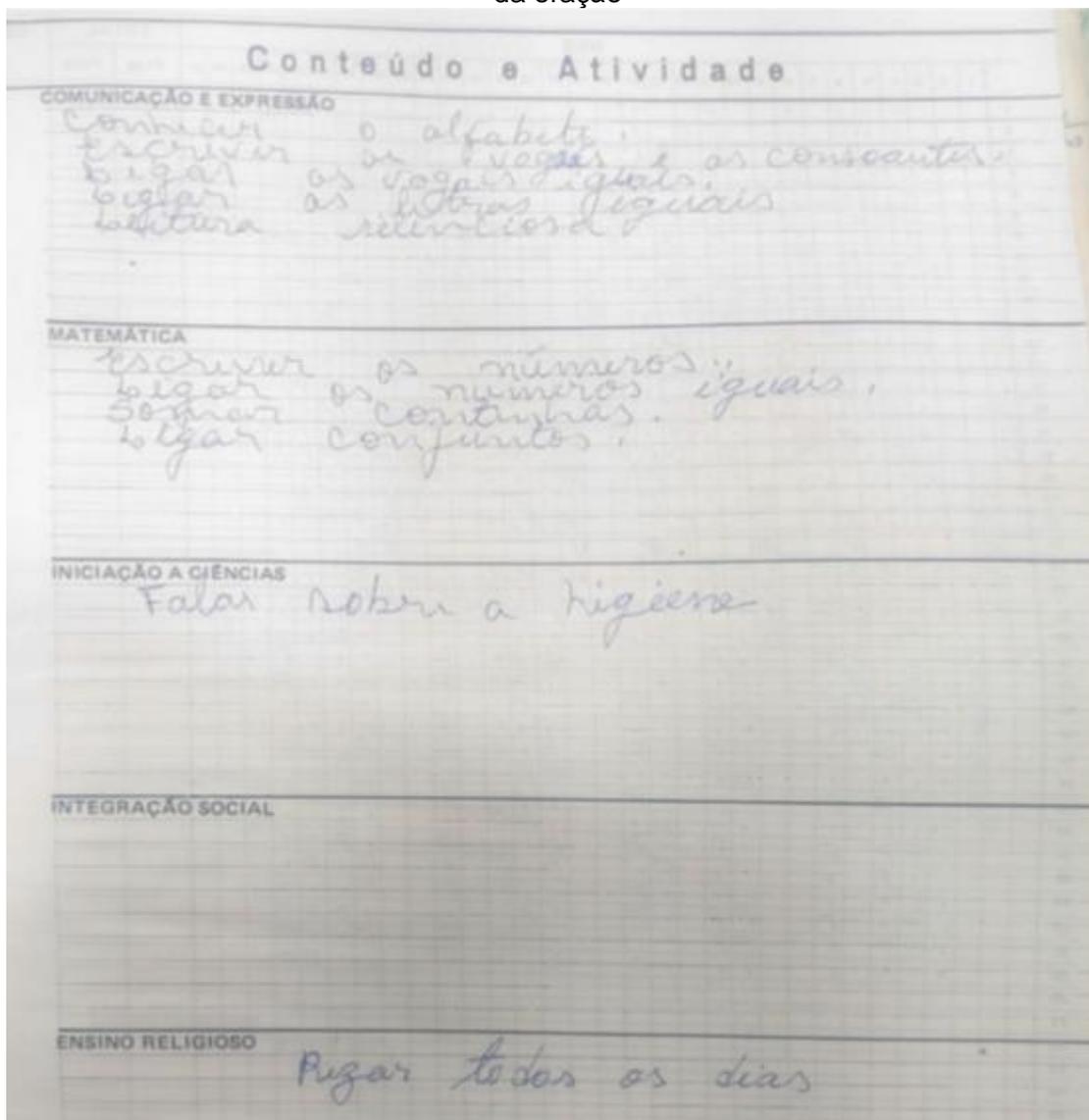
Neste estudo, o relato sobre os professores congrega polos de positividade e de negatividade e considera que estes profissionais, naquela época, eram os principais atores no cenário escolar. O polo negativo da análise se manifesta, por exemplo, quando se menciona o castigo que a professora aplicava aos alunos quando não desenvolviam bem suas funções. A positividade, por sua vez, refere-se às lembranças que guardam das “boas” aulas ministradas.

Vale salientar que a utilização de castigos físicos, em práticas escolares brasileiras, surgiu no século XVII implementado no ensino brasileiro como ferramenta de disciplinamento ao indivíduo que estava sendo educado e era utilizado quando este não atendia ao proposto pela postura colegial ou ao que a professora propunha em sala de aula (VIDAL, 2005). A fim de que as crianças se tornassem adultos civilizados, eram normalizados atos que lhe gerassem vergonha a fim de moldar seus comportamentos, transformando, então, as coerções externas em coerções interiorizadas. Assim, destacamos a escola não apenas como um simples lugar onde se adquire saberes, mas, sim, e ao mesmo tempo, lugar de aprendizagem de formas de autocontrole, jogando papel decisivo, como já apontamos, na formação da imagem do eu e do nós e na difusão do *habitus* nacional.

As experiências escolares cotidianas apresentam-se como parte das relações sociais existentes na escola, nas quais se percebe ações e os sentimentos dos sujeitos envolvidos neste processo. De acordo com Nunes (2003), o exame das experiências narradas indica ações que vão além das práticas pedagógicas voltadas para o “ensinar e aprender”, ultrapassando programas e manuais de ensino.

Os detalhes sobre o cotidiano escolar, em alguns casos descritos nas cadernetas, revelam os rituais do dia a dia da escola e dos alunos, marcados por repetição de ações, evidenciando um conjunto de normas naturalmente estabelecidas e seguidas por professores e alunos. Aspectos do cotidiano, como costumes religiosos e hábitos de higiene, emergem nas atividades diárias dos alunos como evidenciado nos registros escolares. São valores e costumes que pretendem ser absorvidas como uma segunda natureza.

Figura 15 – Conteúdos e atividades registradas na 1ª série de 1983 evidenciando o hábito da oração



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Os valores religiosos também faziam parte da formação moral dos alunos e os registros nas cadernetas mostram a preocupação das professoras com os valores religiosos cristãos, praticados através do componente curricular de ensino religioso. Essas reminiscências do cotidiano escolar são revelações que caracterizaram uma época em que a escola estava carregada de sentimentos e que essas docentes transpuseram os espaços escolares buscando contribuir para a inserção social e para a formação moral dos estudantes com explícito sentimento vocacional.

As falas dos alunos desvendam a rotina, os hábitos e as ações dos sujeitos escolares, revelando experiências vivenciadas e aspirações, o que colabora para a compreensão da rotina das escolas, práticas pedagógicas e demais relações

estabelecidas nestes ambientes, apontando as condições de interdependência ali existentes.

É inegável que o cotidiano de todo sujeito é amplamente tecido por marcas, entrelaçadas por uma rede de fios, ligados através de experiências. Isso ocorre porque sentimos a necessidade de contar, de falar sobre o que nos acontece, conforme afirma Larrosa (2004). As lembranças nos remetem a um tempo preciso e é o sinal de que se reconhece e pertence à determinada configuração. Nesse sentido, as brincadeiras no cotidiano escolar se apresentam como situações espontâneas experimentadas pelos alunos nos horários de recreação e em eventos programados pela escola.

Os momentos de recreação vivenciados na escola são lembrados de forma nostálgica, especialmente as brincadeiras realizadas durante o horário de intervalo das aulas, segundo relatos de Rita: *“Eu gostava muito de ir para escola a gente brincava de roda era muito legal tinha muitos amigos é muito divertido”*; e Marcos: *“Era uma época que a gente brincava, não tinha farda a gente ia de roupa simples, era muito bom, [...] tinha um pé de mandacaru, os meninos brincavam de bolinha de gude”*.

Colegas, amigos, brincadeira e diversão remetem à socialização na escola e refletem a representação desta como espaço não apenas de aprendizagem, mas também como espaço do convívio, um lugar para as emoções e afetividades. No cenário escolar, são construídos laços que apontam para as relações de convivência que marcam a infância e adolescência desse grupo. Essas marcas permitem definir a escola como um espaço de encontro e, neste contexto, nestas lembranças a escola também pode ser considerada como o espaço do prazer e socialização.

Ao refletir a relação indivíduo/sociedade Elias entende o social, o todo, enquanto um conjunto de relações. Dessa forma, a sociedade pode ser percebida como uma rede de indivíduos em constante relação, sugerindo a ideia da interdependência. Numa palavra, cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos (ELIAS, 1994, p. 22).

Os que se propõem a lembrar da escola na infância e adolescência, o fazem considerando as boas recordações que têm daquele tempo, ainda que, por outro lado, lembrem também do que não lhes agradou, mas que escolheram narrar. De acordo

com Portelli (2010), o que é falado em uma típica entrevista de história oral, usualmente, nunca foi contado dessa forma antes. A maior parte dos relatos pessoais ou familiares são contados em pedaços e episódios, por fragmentos, repetições, por ouvir dizer. Muitas histórias podem ter sido contadas inúmeras vezes no interior de um círculo restrito, mas a história total dificilmente terá sido contada em sequência, como um todo coerente e organizado.

Quando se fala em memórias, logo se recordam fatos e acontecimentos vivenciados por pessoas, em determinado tempo e lugar e que, naturalmente, ficam registrados em histórias. Sabe-se que as histórias de vida dos sujeitos são cercadas de múltiplos aspectos culturais e quando narradas tendem a construir, desconstruir, reconstruir imagens de homens/mulheres. Do mesmo modo, entende-se a educação como matriz de referências, pois, todo sujeito é formado na sociedade por meio de vínculos (familiares, sociais, culturais e ideológicos) e percebe-se a escola como um local privilegiado de memórias, uma vez que ela é uma das peças que constitui o indivíduo.

5.3 A PRODUÇÃO DO SABER – CONTEÚDOS ESCOLARES

De acordo com Veiga (2002), muitos são os saberes que perpassam gerações. O saber cultivar a terra, as regras de obediência estabelecidas no ambiente privado da família, as rezas, os remédios naturais, as histórias da terra onde se vive são alguns dos exemplos de saberes transmitidos entre gerações que são marcas do *habitus* social. Um resgate desta cultura local, o modo de vida e aspectos culturais da Vila do Catimbau estão presentes no relato da aluna Joana

Depois que eu casei, o rapaz que eu casei tinha terreno por aqui, vim pra cá no fim de 1982 fui uma das primeiras a morar aqui, não tinha carro nem nada. Todo dia ia a pé pra Buíque, se precisasse de um remédio tinha que ir nos animar pra comprar em Buíque. Teve uma tia minha que adoeceu de uma doença bem forte, aí o marido da minha vó montou num cavalo e foi com tudo pra Buíque comprar um remédio. Quem não tinha animar comprava as coisas e trazia nas cabeça, o povo vivia só do que plantava, feijão, mandioca, da mandioca fazia farinha, na feira só comprava sal, açúcar, rapadura e café pra torrar (Joana).

Joana traz à lembrança da Vila antes de existir transporte para Buíque, quando as doenças eram mais graves e os remédios caseiros não solucionavam, era preciso

ir a pé ou a cavalo para a cidade. A alimentação básica era fruto da própria plantação. A memória sempre faz referência aos fatos, cronologias, costumes, linguagem, as experiências pessoais e coletivas, uma vez que esses recursos contribuem para o processo de construção da memória. No entanto, o que vemos na História Oral é mais a memória que cada ser humano tem individualmente. Essa memória é um produto

social, porque todos nós falamos um idioma, que é um produto social. Nossa experiência é uma experiência social, mas não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva (PORTELLI, 2010).

Na visão de Alessandro Portelli, cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais. Então, o que vemos, mais que uma memória coletiva, é que há um horizonte de memórias possíveis (ALMEIDA; KOURY, 2014).

A memória e a identidade cultural são elementos que fazem parte do sentimento de identidade individual e coletiva, na medida em que gera um sentimento de continuidade de uma pessoa ou de grupo em sua reconstrução histórica. Tal processo está relacionado com a transmissão dos saberes na comunidade, normalmente ocorre por meio da socialização, de modo que sua vida é, de certa maneira, singular e sempre influenciada, pela transmissão de uma geração a outra, de símbolos socialmente aprendidos. Conforme Norbert Elias (2006, p.25) “Um ser humano adulto, que não teve acesso aos símbolos da língua e do conhecimento de determinado grupo humano permanece fora de todas as figurações humanas e, portanto, não é propriamente um ser humano”.

Adquirimos conhecimentos, produzimos novos e repassamos. São os indivíduos que se lembram, embora boa parte do conteúdo das suas memórias sejam socialmente determinados. Compreende-se que a ocupação de determinado espaço, em determinado tempo, deixa marcas indelévels fixadas nas memórias coletivas de um povo. Pode-se dizer então que o espaço onde a memória coletiva está registrada é o pano de fundo que agrega valor a tudo aquilo que se denomina de identidade cultural, que é um aspecto fundante da memória coletiva. A memória é, portanto, onde a história de cada grupo cresce e revitaliza a identidade cultural de um povo, que, por sua vez, a alimenta, procurando salvar o passado para servir o presente e o futuro (COSTA, 2017).

Quando questionada como é a vida na Vila do Catimbau, a aluna Mariana relata: “*Nosso catimbau é muito gostoso, trabalho bem, recebo bem e me dou bem com todo mundo*” (Mariana).

O relato de Mariana destaca a importância do lugar para suas vivências e do mesmo modo que o aluno Sérgio relata também alguns dos problemas presentes na comunidade:

Antes tinha uns atritos, uns valentões, mais agora graças a Deus não tem. Aqui o povo é medroso. Eu pago os anjos da madrugada. Todos aqui vieram dos sítios, são agricultores, ai a Vila foi crescendo e começaram a colocar uma venda, uma coisinha e assim foi crescendo. Amo esse lugar, aqui é uma benção (Mariana).

Aqui o problema é a falta de emprego por ser zona rural é pior ainda. Uma parte do povo trabalha na ONG, outros na prefeitura, na roça e outra parte é aposentado (Sérgio).

Como em toda configuração humana, na Vila do Catimbau também existem conflitos, estão relacionados à venda e consumo de drogas ilícitas, disputas de terra e questões políticas, segundo Mariana “os valentões” eram de outro lugar fazendo essa distinção ao afirmar que o povo do Catimbau “é medroso”. Os anjos da madrugada citados por ela são motoqueiros que oferecem vigilância privada durante a noite. Para Sérgio, a limitação das possibilidades de trabalho é o principal problema da Vila, a ONG que ele cita é o Amigos do Bem que tem ofertado trabalho para os moradores da localidade.

Buscamos nas entrevistas reunir elementos que demonstrassem reconhecimento sobre os sítios arqueológicos, investigando respostas que apresentavam percepções através do discurso sobre o passado indígena. A narrativa fez referência às histórias contadas por antepassados, e nesse sentido, percebe-se a importância que alguns conceitos apresentam, uma vez que são empregados termos pejorativos para descrever o modo de vida dos índios e as pinturas rupestres.

Não, ninguém nem comentava na escola sobre esses sítios dai, hoje é que conheço mais um pouco, os guias que mais contam histórias sobre lá. Mais não ando muito. Isso não tinha nessa época, o que o povo comentava era do cemitério dos índios, que achavam os ossos, isso meu pai contava (Sérgio).

A organização da escola enquanto espaço institucional e a relação das pessoas com este lugar são carregadas de historicidade e memórias. É relevante discutir as questões relacionadas ao sentimento de pertencer e apropriar-se do patrimônio por parte da comunidade, como um atributo para a construção de identidades. Os vestígios culturais, ou seja, hábitos, costumes, histórias e experiências precisam ser

valorizados e a escola constitui-se em um espaço favorável para a busca desses aspectos, que muito têm a dizer especialmente sobre a história de uma comunidade.

Os saberes que Sérgio demonstra conhecer sobre o local estão relacionados ao que seu pai contava quando era criança e, recentemente, através das histórias contadas pelos guias turísticos da Vila. A professora Natalia relembra o momento em que os estudos arqueológicos, comandados pelo prof. Marcos Albuquerque, começaram a ser realizados, seu relato demonstra que existiu bastante curiosidade em torno das escavações e achados da época.

Quando eu era muleca já tinha Marcos e Veleda eram até amigos do meu pai, eu tenho lembrança deles vindo atrás de restos mortais. Eles traziam carros a gente ficava admirado. Meu esposo mesmo tem um terreno demarcado, que ainda tá sendo estudado (Natalia).

Quando perguntamos sobre os sítios arqueológicos, a aluna Joana respondeu: *“O Jurandir¹¹ comprou e inventou esse negócio de parque, eu nunca fui lá, nas furnas prá culá acharam ossos dos cablocos antigos. O povo fala que na Mina Grande tem uns índios mais não sei se são índios não”*.

A mesma pergunta foi feita à professora Edite, que destaca: *“Domingo mesmo eu estava lá no chapadão. As pessoas comentam que o professor da universidade levava coisas que ele pegava aqui e levava pra Recife, dizem que está no museu. O povo comentava que achavam ossos dos indígenas”* (Edite).

O caráter, dialógico, imaginativo destas narrativas não é uma impureza da qual devemos nos livrar para irmos à busca dos fatos puros; é, em si, um fato, simplesmente de outro tipo. Por isso, a história oral entende o relato como referência e como auto-referência (PORTELLI, 2010). A memória dos entrevistados acerca do contexto sociocultural por eles vivenciado, nos traz elementos essenciais para analisar sua relação com os sítios arqueológicos. A base para que haja uma conexão identitária entre os indivíduos mais velhos da comunidade e o Patrimônio arqueológico remete à tomada de consciência e apropriação dos elementos compõem um sistema contextual de um espaço considerado arqueológico.

De acordo com Mello e Castro (2016), coletar memórias, transcrever relatos, pensar discursos construídos historicamente e refletir sobre a relação do sujeito com

¹¹ Jurandir é o proprietário do Paraíso Selvagem, localizado no Catimbau.

o passado, requer destacar em todas essas ações a importância do conceito de lugar, termo este associado diretamente a qualquer construção identitária. Indagar pessoas sobre suas concepções acerca do patrimônio arqueológico é, antes de tudo, indagá-las sobre o lugar em que construíram suas próprias vidas.

As lembranças dos habitantes sobre a história do lugar não parecem carregar um sentimento de pertencimento, sobre isso Le Goff (1996) ressalta que a memória é imprescindível para esclarecer o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha.

Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (LE GOFF, 1996, p. 535-536).

Compreender as formas como as sociedades lidam com seu passado e utilizam-se dele para reviver momentos pretéritos compõe o interesse em investigar como grupos culturais se apropriam de memórias para eternizar momentos.

O fato é que aos poucos, com a monopolização dos saberes pelo Estado, as relações de saber presentes na sociedade foram sendo diluídas para dar lugar ao saber científico, aquele que pudesse na concepção do Estado instruir o homem civilizado. Tal diluição de saberes ocorreu de forma mais abrangente entre as populações pobres, “fazendo desencadear todo um movimento de contenção dos seus saberes e, com isso, tornando possível a delegação da educação dos seus filhos ao Estado” (VEIGA, 2002, p. 99). Neste sentido, priorizamos neste estudo a importância da escola na produção desses saberes e na disseminação dos conhecimentos acerca da cultura local.

Questionamos os entrevistados se na escola se falava sobre as cavernas, os registros rupestres e os cemitérios indígenas e os relatos destacam:

Eu não me interessava em saber, mais se falava na escola dos cemitérios dos índios. Tem gente que nem liga, aqui dentro não é muito bonito, mais lá fora tem muita coisa (Luciana).

Olha, como nós somos nativos, nossos pais falavam muito das pedras pintadas, que pra nós hoje são os sítios arqueológicos, e a gente não

sabia o que era pintura rupestre, mais os pais falavam das pedras e eles respeitavam e diziam que era dos homens antigos (Marcos).

As pedras pintadas é o modo como os moradores costumam chamar os registros rupestres, o relato de Marcos é muito esclarecedor, pois demonstra a presença de saberes que circulavam entre as crianças trazidos pelos pais, eles sabiam que os registros nas rochas foram feitos “pelos homens antigos”, ou seja, pelos antepassados. *“A gente as vezes tinha medo de pisar na areia fofa, porque diziam que tinha areia movediça que ia sugar a gente, já pros meninos não ir pro pé da serra, que também tinha os cemitérios né”* (Marcos).

Os moradores sabiam da existência dos ossos na região e utilizavam disso para amedrontar as crianças, pelo fato da região ser um tanto perigosa para os que não conhecem suas trilhas, os mais velhos contavam estórias para evitar a ida dos pequenos para os lugares mais distantes. Contudo, eram as crianças que mostravam as cavernas quando chegavam as primeiras caravanas com estudantes que queriam conhecer o local, o que demonstra que eles conheciam a região, apesar de não aprenderem sobre o assunto na escola, conforme relembra Marcos:

Nós andávamos muito e no nosso terreno tinha essas pinturas e pra nós era algo comum. Mais na escola ninguém falava. Na verdade, as pesquisas se iniciaram pelo professor Marcos na década de 70 e ele traziam alunos pra fazer pesquisa aqui, visitar os sítios arqueológicos. Foi ai que despertou o potencial do turismo daqui, chegava as caravanas e perguntavam se tinha guia, nós menino jogando bola, não sabia nem o que era ser guia, mais quando pediam pra mostrar as cavernas ai a gente ia correndo (Marcos).

Marcos demonstra que conhecia o local, pois seus pais possuíam terreno nos locais em que existem pinturas, para eles os registros faziam parte do seu cotidiano, que, no entanto, não era abordado na escola.

A professora Natália, sobre a organização dos conteúdos na escola ressalta: *“A secretaria entregava os livros e a gente trabalhava, você sabe que tem alunos que não acompanham ai as vezes a gente tinha que ajustar”*. E sobre se falar dos registros rupestres nas aulas, afirma: *“A gente falava dos índios, que o lugar é todo de origem indígena, tem até uma foto do dia do índio”*.

Na foto abaixo, gentilmente cedida pela professora, conseguimos visualizar o pátio da escola, onde eram realizadas as apresentações, visualizamos os alunos com colares produzidos durante as aulas, alguns estão com mais elementos como

vestimentas indígenas e arco e flecha. O autor da fotografia se preocupou com o enquadramento, fazendo com que os alunos se organizassem de forma com que todos pudessem sair na foto. Também conseguimos observar que os alunos não vestiam fardamento escolar, seja por se tratar de um evento festivo ou pelo fato de como relatado por um dos entrevistados, ainda não existir fardamento escolar.

Figura 16 – Dia do Índio na escola



Fonte: Arquivo pessoal professora Natália (década de 80, ano desconhecido).

Josélia trabalhou na escola como professora desde 1982 e foi gestora de 1989 até 1991, ela relata que as professoras falavam sobre os vestígios históricos presentes no Catimbau durante as aulas:

As professoras trabalhavam principalmente nas aulas de história e Ciências, porque tem muito material lá de ciências. Aí eles iam sempre, o povo me chamava e eu dizia vou nada! Ver o que naquelas pedras pintadas? a gente não dá valor o que tem né? Tinha uns professores que chegavam a levar os meninos, eles iam passava o dia todinho lá. Os lugares onde acharam cemitério indígena era o terreno vizinho do meu pai. Eu sempre ouvi falar que encontravam os ossos naquelas terras, nas Furnas (Josélia).

No relato da professora, ela demonstra conhecer o potencial educacional do Catimbau, ao mesmo tempo em que reconhece não valorizar o local. No momento do convite para visitar as “pedras pintadas”, os registros foram tratados por ela como algo sem valor. É importante ressaltar que em nenhum momento das entrevistas, os indivíduos fazem referência à preservação e conservação dos sítios arqueológicos, talvez esse fato seja resultado da ausência do próprio processo de educação

patrimonial e ambiental, especialmente na escola e que vise esclarecer e orientar a população local acerca da importância da conservação desses ambientes. Por essa razão, a dinâmica escolar deve valorizar tradições e comportamentos relacionados à cultura da comunidade, uma vez que os saberes locais são relevantes para que o aluno conheça sua história, identifique-se a partir dela, amplie os conhecimentos acerca de si e do grupo social com o qual convive.

A educação, transmitindo valores, crenças, conhecimento, informação e cultura, auxilia na formação de indivíduos que tendem a se comportar segundo padrões de conduta social previamente estabelecidos, consensuados, enfim, incorporados na vida cotidiana, formando o que Elias chama de segunda natureza (SIMÕES, 2004, p. 5).

Analisando as cadernetas escolares, evidenciamos os conteúdos mais trabalhados durante a década de 1980 na escola Antônio de Barros Sampaio, os saberes são divididos em cinco áreas, que apresentamos a seguir acompanhado das atividades que mais se repetiram ao longo dos registros.

Na área de Comunicação e expressão, observamos que as atividades eram todas voltadas para a leitura e escrita; em Matemática as atividades focavam no conhecimento dos números e operações básicas e conhecimento sobre conjuntos; na área de Iniciação as ciências, a maioria das aulas estavam relacionadas à higiene, aparência pessoal e cultivo de plantas e, na área de Integração Social, observamos conteúdos que tratam sobre a importância da escola, a função da sociedade e recursos da natureza que são utilizados pelo homem, na área de Ensino Religioso todas as atividades estão registradas como “rezar todos os dias”.

Sobre o preenchimento do diário escolar, a professora Natália relata que “o preenchimento da caderneta era difícil a gente se ajudava e ia pra secretaria de educação de Buíque para ter ajuda”, o que nos leva a crer que esses conteúdos eram preenchidos posteriormente às aulas dadas.

Figura 17 – Conteúdos e atividades registradas na 1º série de 1986

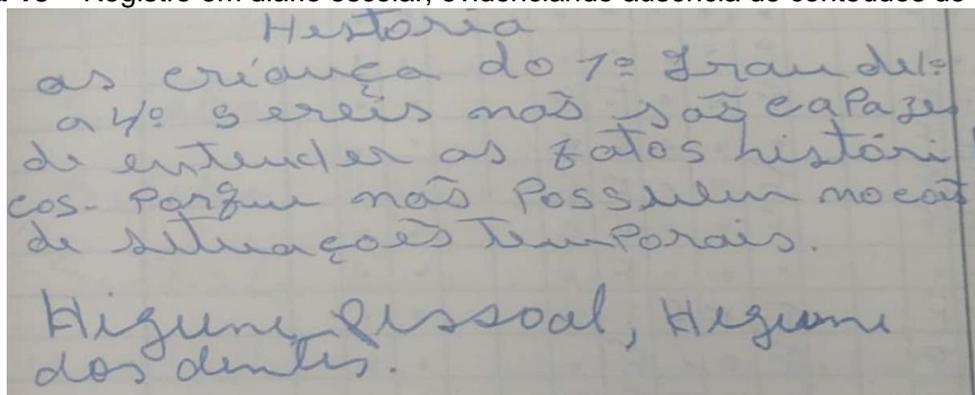
Conteúdo	Atividades
ciências	
Alexa de combate daena a boia da Paraisia e as do S. S. e o Cor. Por. Sal muito importantes ma equipe de amigos	separa as sílabas Exercício Leitura
Estudos Sociais	Vamos escrever as vogais
Veja como se escrevem as palavras essenciais da sociedade Ela possui quatro funções primordiais tais como função procriativa função educativa " " " " Económica emocional	Soma esta contenda Escrava de 1 até 100
Português	marque o que for menor
Reconhecer e indentificar sílabas em palavras do vocabulário básico	marque o que for grande
matemática	
sistema de numeração e o sistema de dezena	
Alfabeto	

Fonte: Arquivo da escola (2019).

Através dessa análise, reconhecemos a ausência de conteúdos relacionados com os saberes locais, o destaque era dado à alfabetização, conhecimentos de matemática, formas adequadas de comportamento, aparência e às funções da sociedade. No segundo capítulo, apontamos que o 1º e 2º graus possuíam disciplinas do “núcleo comum”, obrigatórias, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais e que apesar de existir essa possibilidade, isso não acontecia na maioria das escolas, e na escola estudada de fato só encontramos disciplinas obrigatórias.

Nos chamou atenção um registro encontrado no diário escolar de 1986, nele se justifica a ausência de conteúdos de história, alega-se que os alunos não teriam capacidade de compreensão, tal afirmação não tem embasamento nos documentos normativos da época. É importante destacar que as turmas eram compostas por pessoas de idades variadas, encontramos alunos de 8 até 14 anos matriculados nessa turma.

Figura 18 – Registro em diário escolar, evidenciando ausência de conteúdos de História.



Fonte: Arquivo da escola (2019).

Tal registro demonstra, além da ausência de conteúdos históricos, a falta de formação dos professores, que deixaram de proporcionar aos seus alunos elementos históricos fundamentais para reconhecimento da sua própria história. A construção do saber histórico na infância deve estar o mais próximo possível da realidade histórica e cultural dos alunos. Ao longo da nossa análise, pelos registros das datas comemorativas como o dia do índio e desfile cívico, percebemos que o ensino de história era vinculado à construção do nacionalismo. Tal fato aponta para a necessidade de repensar a relevância da História na escola e na vida de todas as pessoas.

Segundo Ferreira (2000, p. 118), “a sociedade de modo geral tem demonstrado interesse na recuperação da memória coletiva e individual”. Isso demonstra a existência de uma preocupação com a preservação da memória. De acordo com Costa (2017), resgatar a memória local e reconhecer a escola como espaço de pertencimento favorece e potencializa as relações entre as pessoas, sendo o objetivo principal conhecer e valorizar a própria identidade social. Com isso, privilegia-se o cotidiano escolar como um momento de compartilhar experiências vividas, memórias e histórias, que são tecidas e narradas.

O uso da memória como alternativa de investigação da história da educação é um elemento fundamental na elaboração de uma releitura do passado de indivíduos, instituições e movimentos escolares e possibilita a ressignificação de novos temas e objetos que antes eram pouco explorados e considerados de menor relevância. As memórias, enquanto experiências pessoais, fazem parte da trajetória particular e da configuração no qual o indivíduo está inserido. Ou seja, são experiências ocorridas coletivamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esse estudo utilizando análise documental, fontes iconográficas e fontes orais. As cadernetas, os relatos orais e as fotografias complementaram-se para nos ajudar a compreender o processo histórico da educação na Vila do Catimbau. A escolha pelo uso da história oral foi fundamental para resgatar a história do local, já que os documentos encontrados foram bem limitados e não seriam suficientes para alcançar o nosso objetivo.

Os percursos que trilhamos para compreender o percurso histórico da educação na Vila do Catimbau nos exigiu paciência e perseverança, não foi fácil ter acesso aos arquivos da escola, tendo em vista as diversas mudanças de gestão em um curto espaço de tempo. O fato de optarmos pela entrevista temática, onde o indivíduo fala livremente sobre suas memórias relacionadas ao tema proposto, nos proporcionou uma riqueza de detalhes que provavelmente não seria possível acessar de outra forma, no entanto, os dados coletados exigiram clareza e foco durante a análise de dados. Nem sempre aquilo que buscamos no campo está visível no primeiro momento, por vezes simplesmente não o encontramos, e essa ausência também é um dado importante.

Entrevistamos dez pessoas, dentre elas, antigos alunos e professores da escola Antônio de Barros Sampaio, durante a entrevista os indivíduos nos confiaram suas histórias, que trouxeram lembranças da infância, dos lugares, do trabalho, da família, dos professores e da escola. São recordações das relações que entrelaçaram parte de suas vidas e que não seriam contadas, senão através dos seus relatos.

Várias das imagens utilizadas ao longo do texto foram encontradas e cedidas durante as entrevistas, a iconografia tem um papel importante em nosso estudo, gostaríamos de registrar o quanto as imagens nos ajudaram a reconhecer aspectos do tempo histórico estudado, além disso as imagens ajudam o leitor a reconhecer o cenário do qual falamos ao mencionar as belezas do Catimbau.

Nosso objetivo, lembramos, foi identificar, através das memórias escolares, quais saberes sobre o patrimônio arqueológico presente na região circulavam o ambiente escolar da Vila do Catimbau na década de 1980. Acredito que esse estudo inclusive vai além, apresentando a maneira como o povo da Vila do Catimbau lembra do seu processo de escolarização e os saberes que perpassaram o seu processo educativo.

Ao analisar o estado da arte, ainda no início da investigação, fomos em busca de estudos que desvelassem características da educação no Catimbau e também buscávamos conhecer a Vila do ponto de vista das produções científicas. Encontramos estudos que apontam o potencial educativo e turístico do lugar, entretanto, nos deparamos com a escassez de investigações sobre o tema no campo das ciências humanas, em especial, nas área de educação, ocasião em que se reforçou o argumento da produção da nossa dissertação, sendo também um dos nossos desafios.

Através desse estudo, constatamos que por meio da institucionalização da Escola Antônio de Barros Sampaio e ampliação da oferta de ensino, as configurações familiares se alteraram. A criança que passava o dia com a família aprendendo com os mais velhos o saber prático sobre o plantar, passou a dividir o tempo com a escola, assim outros saberes passaram a fazer parte do seu cotidiano, além da alfabetização, lições relacionadas ao patriotismo, orações diárias e o saber se comportar, são ritos que buscavam instituir novos *habitus*. No entanto, nem sempre a divisão do tempo era possível e a necessidade de sobrevivência era mais forte, fazendo com que crianças e adolescentes saíssem da escola antes de concluir os estudos.

A teoria de Norbert Elias nos auxiliou no tratamento dos dados empíricos e colaborando para desvendarmos alguns aspectos da realidade social. Nessa configuração, o trabalho rural é a principal atividade econômica e as possibilidades de ascensão social são depositadas na escola, no entanto, com as limitações de funções estabelecidas e a necessidade de sobrevivência, a escolarização em muitos casos é comprometida.

Observamos que as lembranças escolares estão focadas na imagem das professoras, na forma de ensino rígido e nas brincadeiras compartilhadas com os colegas durante o recreio e festividades. As lembranças da simplicidade da escola também são constantes, nos chamando atenção para o relato de que “a escola era simples, mas se não fosse ela não saberia ler e escrever”, reforçando a visão de escola para alfabetização.

A estrutura escolar era típica de ambientes rurais, possuindo poucas salas, ambiente aberto e recursos didáticos básicos. Algumas professoras possuíam ensino básico de 1º grau e outras o magistério, e eram contratadas através de indicação política, não existiam formações continuadas e/ou acompanhamento mais sistemático por parte dos órgãos competentes. Todas as orientações da Secretaria de Educação

Municipal eram passadas através da visita mensal que as professoras faziam quando iam receber seus salários.

Na década de 1980, o discurso sobre participação ganhou força e estava também presente nas orientações dos diários escolares. A proposta era fazer com que a escola rural se tornasse um centro comunitário, onde a comunidade de forma participativa pudesse organizar ações a fim de melhorias. No entanto, não encontramos registros de ações realizadas com esse intuito nos documentos pesquisados, tampouco nos relatos das fontes orais. Isso aponta que na Vila do Catimbau, no período estudado, essa proposta não se concretizou.

Por fim, buscando compreender quais os saberes sobre o patrimônio arqueológico estavam presentes no ambiente escolar da Vila do Catimbau na década de 1980, descobrimos que a instituição escolar não contava efetivamente com o reconhecimento dos saberes locais e com a importância do próprio território em que está inserida. A presença dos registros rupestres e das cavernas, chamados pela população local de pedras pintadas, não são tratados como algo relevante para o mundo atual.

A teoria eliasiana nos ajuda a compreender que os saberes mais presentes no espaço escolar são aqueles formulados com intuítos civilizacionais, sobretudo aqueles que servem para preparação da força de trabalho. Dentro do contexto histórico vivido pelo Brasil, era fundamental diminuir as taxas de analfabetismo e ampliar a força produtiva. O intuito era permitir que os povos do campo fossem educados, “civilizados”

e pudessem melhorar a sua produtividade. Os conteúdos mais lembrados e registrados são os relacionados à leitura e escrita; matemática; práticas de higiene e de oração; à função da sociedade; às plantas e ao papel do homem na comunidade.

No entanto, segundo relatos das professoras, nem tudo que estava no papel era de fato trabalhado, as professoras que em sua maioria reside até hoje no Catimbau, compartilhavam com seus alunos aquilo que ouviam na comunidade, achavam o lugar bonito, entretanto, não viam o produto do seu cotidiano como um saber importante, as histórias que ouviam eram compartilhadas mas não como um saber que deveria ser validado pela escola.

Quando perguntamos sobre os sítios arqueológicos e o que aprenderam sobre eles na escola, os alunos responderam que não lembram, que não aprenderam nada e não tinham interesse, e que se falava dos cemitérios indígenas. Ao perguntar, então, o que eles sabem sobre o local, observamos a existência de saberes que não estão

diretamente ligados ao termo sítio arqueológico, são saberes sobre as furnas, pedras pintadas e histórias sobre ossos de gente. E quando perguntamos que gente era essa, a resposta era simples. Os índios. Alguns os tratam com descrença “*não sei se são índios mesmo não*”, outros com receio “*Deus me livre ser índia, eu creio em Deus*”. Tal relação entre os moradores e os povos indígenas deixa claro a ausência de identidade dos moradores da vila com seus antepassados, tal fato merece inclusive ser aprofundado em estudos posteriores.

Nos registros em diário escolar não encontramos atividades sobre registros rupestres ou outro conteúdo vinculado ao patrimônio arqueológico do Catimbau. Inclusive, encontramos registro justificando a ausência de conteúdos de história, pois os alunos não seriam capazes de entender situações temporais. Tal justificativa não encontra base em documentos oficiais da época. Encontramos registro de uma apresentação sobre o dia do índio, contudo, parece não haver uma ligação identitária com a história do local.

Esses relatos nos falam muito sobre o passado escolar, mas também nos falam sobre o presente. Podemos associar o fato de a maioria dos entrevistados não refletirem sobre a importância arqueológica do Catimbau e da própria origem indígena com o fato de nunca terem tido acesso a informações ou a qualquer discussão sobre a história local na escola. A falta de valorização dos profissionais de educação é um fato relevante, tendo em vista os baixos salários dos professores e as diversas funções que deviam exercer na época.

Outro elemento fundamental é a falta de formação das professoras e acompanhamento técnico, os saberes que circulavam no ambiente escolar eram produzidos pelo conhecimento que elas detinham. Pelos escritos nos diários escolares, compreendemos que a formação era mínima, o que refletia diretamente na qualidade do ensino. Portanto, a formação de professores se mostra fundamental para garantir uma educação que leve em consideração a realidade local, que estimule os alunos a conhecer mais a sua história e a do lugar em que vivem, podendo interferir diretamente na valorização do território, que no caso do Catimbau apresenta uma riqueza relevante para o Brasil.

Compreendendo que os sítios arqueológicos são espaços de troca de saberes, de produção do conhecimento e de construção da identidade dos indivíduos, o espaço escolar, enquanto lugar institucional de produção do conhecimento e de formação cidadã, deveria exercer papel fundamental neste processo, proporcionando

reconhecimento do local em que se vive e de sua importância histórica, pois é nesse ambiente que os saberes podem ser revisitados, recriados e ressignificados, ganhando, assim, sentido na vida de seus estudantes e da sua comunidade.

Se faz necessário discutir uma matriz curricular que trate sobre o ambiente local, favorecendo a preservação da sua história e do patrimônio arqueológico ali presente.

Existem diversas possibilidades de se estabelecer um diálogo entre o saber empírico e o conhecimento científico trabalhado em sala de aula. Negar o potencial educativo do local em que se vive significa perder uma ciência concreta, tendo em vista o Catimbau como um laboratório educativo de diferentes áreas do conhecimento.

Acreditamos que a presente pesquisa traz uma contribuição sobre a história da educação da Vila do Catimbau, uma comunidade inserida no segundo maior parque arqueológico do Brasil, que pela importância e potencial educativo, ainda é pouco estudada. Durante o texto, relatamos o início do povoamento, as lembranças dos primeiros professores e do desenvolvimento da escola Antônio de Barros Sampaio, os saberes presentes na escola e a relação com o patrimônio histórico ali presente. Por fim, esta pesquisa revelou que há um saber local construído por um processo educativo fora do espaço escolar, transmitido de geração a geração, um conhecimento adquirido pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos.

Finalizamos esperando que essa dissertação fomente o interesse de outros estudiosos da área de educação. Diante dessa complexa configuração social, são múltiplas as possibilidades de investigação, sendo possível inclusive realizar estudos que possam se aprofundar nas relações da Vila do Catimbau, revelando os saberes cotidianos desse povo, com foco nas relações informais, que também são educativas, também é possível analisar se, após o Catimbau ser considerado Patrimônio Nacional em 2002, as relações de saber foram alteradas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Angela. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 201-209, 8 ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/16344/11678> /. Acesso em: 31 jan. 2019.
- ALBUQUERQUE, João Evangelista; GUIA, Maria Nair da. **Resgate da história de um povo: Catimbau-Buíque-Pernambuco**. Fortaleza: Premium Editora, 2011.
- ALBUQUERQUE, Marcos; LUCENA, Veleida. Caçadores-coletores no agreste pernambucano: ocupação e ambiente holocênico. **CLIO - Série Arqueológica**, Recife, n. 4, p. 73-74, 1991.
- ALMEIDA, Patricia Fortes de. **Currículo em movimentos: A constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuá - PE**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14595/1/PatriciaFA_DISSERT.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.
- ALMEIDA, Paulo Roberto; KOURY, Yara Aun. História oral e memórias entrevista com Alessandro Portelli. **Revista História & Perspectivas**, v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27504>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ANTUNES, Ana. **O financiamento da educação pública estadual na gestão Arraes**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1990.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AROSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**. Teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006.
- AZEVEDO, Cidinaldo Buíque de A. **Campos de Buíque suas terras sua gente**. Recife, 1991.
- BARBOSA, Ricardo. **As pinturas rupestres da área arqueológica do Vale do Catimbau – Buíque, Pernambuco**: Estudo das Fronteiras gráficas de passagem. 2007. 206f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Programa de Pós-Graduação em Arqueologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/728>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BEZERRA, Márcia; CAROMANO, Caroline Fernandes. O que é arqueologia. *In*: BEZERRA, Márcia; SCHAAN, Pahl; CAROMANO, Caroline Fernandes (Orgs.).

Arqueologia e Educação Patrimonial em Serra Leste, Curionópolis, Pará. 1. ed. Belém: GK Noronha, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças dos velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.** Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4320.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos 1980/1985.** Brasília, MEC/DDD, 1980.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002.** Da criação de unidade de conservação, Brasília, ago. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4340.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

BRITTO, Maria Leopoldina de A. propostas e programas de ensino da secretaria de educação de Pernambuco DE 1923 A 1992: Primeiras Aproximações do Texto e do Contexto. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, nov. 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/-issue/view/1703>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e origem. Trad.: Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: Educs, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CÂMARA, Rafael Sette. **O Vale do Catimbau, pinturas rupestres e a história de Pernambuco**. 2020. Disponível em: <https://www.360meridianos.com/especial/vale-do-catimbau-pinturas-rupestres>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARDOSO, Marilete; D'ÁVILA, Cristina. Formação de professores de educação infantil de Jequié/Ba: um olhar para as representações de ludicidade. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2009..

CAVALCANTE, Jannaiara Barros. **Sindicalismo docente**: A luta dos professores da rede pública estadual no Recife no período da transição democrática. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11021>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIA, Maria Zélia de Sousa. **Gestão escolar democrática na escola pública em Pernambuco**: uma experiência da década de 80. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4806>. Acesso em: 10 jun. 2020.

COSTA, Bruno Marcelo. A escola como espaço de memórias e formação de identidade (s). **Movendo Ideias**, v. 18, n. 2, p. 22-26, 2017.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem** - questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Alínea, 2003.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Memórias da Ditadura**. 1984. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/especiais/politica/memorias-da-ditadura/capa_memoria_da_ditadura/. Acesso em: 10 jun. 2020.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Elias, Norbert. **Escritos & ensaios**; I :Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FERREIRA, Marieta de M. História do tempo presente: desafios. **Cultura**, Petrópolis Vozes, v. 94, n. 3, p. 111-124, mai-jun. 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6842?show=full>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA, Marieta de M. Demandas sociais e história do tempo presente. *In*: VARELLA *et al.* (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Trad.: Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FRANÇA, Fred; NETTO, Luiz. **Vila do Catimbau**. 2015. Disponível em: <http://panoramacultural.com.br/vila-do-catimbau/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
FRASSON, Antonio Carlos. A configuração "sociedade": numa ótica de Norbert Elias. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 4., 2001, Assis – SP. **Anais [...]**. Assis – SP: UNESP, 2001.

FUKUI, Lia. **Escolarização e sociedade**: um estudo dos excluídos. São Paulo: INEP/CERU, 1980.

GEISE, Lena *et al.* Non-volant mammals, Parque Nacional do Catimbau, Vale do Catimbau, Buíque, state of Pernambuco, Brazil, with karyologic data. **Journal of species lists and distribution**, p. 180-186, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/43655686_Nonvolant_mammals_Parque_Nacional_do_Catimbau_Vale_do_Catimbau_Buique_state_of_Pernambuco_Brazil_with_karyologic_data/download. Acesso em: 10 jun. 2020.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira**: História, Política e Filosofia da Educação. 2001. Disponível em: <https://sites.google.com/site/ramospinto/home/sociologia-da-educacao/introducao-educacao-escolar-brasileira-historia-politica-e-filosofia-da-educacao>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HONORATO, Tony. Pesquisas com Norbert Elias em História da Educação. **Revista Comunicações**, v. 24, p. 107-127, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/download/3619/2093>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st>. Acesso em: 10 jul. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História da Cidade Buíque/PE**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/buique/historico>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. **Educação no meio Rural experiências curriculares em Pernambuco**. 1984. São Paulo: Brasiliense, 1984.

JARDIM, Maria Regina. **A energia que vem do vale**. Jornal Comércio, 2015. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2015/10/25/a-energia-que-vem-do-vale-204982.php>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JUSTAMAND, Michel. As pinturas rupestres do Brasil: memória e identidade ancestral. **Revista Memorare**, v. 1, n. 2, p. 118-141, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319973830_As_pinturas_rupestres_do_Brasil_memoria_e_identidade_ancestral. Acesso em: 10 jun. 2020.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LUIZA NETO, Ingrid; SANTOS, Higor Barreira dos. Investigaç on de las memorias escolares de estudantes universitarios. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 561-571, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-561.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Ande: Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.5-11, 09 set. 1982. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1787/1526/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAGALHÃES, Danúbia Pacheco. **Memórias escolares**: passado e presente sob o olhar dos estudantes da EJA. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165931/-001046133.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MALLET, Marie-anne. Essas lembranças que constroem o eu escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 7-21, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8283>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARTIN, Gabriela. Registro rupestre e registro arqueológico do nordeste do Brasil. **Revista Arqueologia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 291-302, 1994. Disponível em: <https://www.revista.sabnet.org/index.php/SAB/article/download/481/451>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARTIN, Gabriela. A tradição nordeste na arte rupestre do Brasil. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA SOCIEDADE DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA, 10., 2000, Recife, 2000. **Anais [...]**. Recife: EDUFPE, 2000.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

MELO, Ricardo; QUINTELLA, Ariadne; PEREIRA, Albuquerque (Orgs.). **1915 - 2015 Almanaque Centenário**. Recife: Cepe, 2016.

MELLO, Sabrina Alves; CASTRO, Viviane Maria Cavalcanti de. Memória, identidade e patrimônio arqueológico: um estudo sobre as lembranças dos velhos da Vila do Catimbau, Buíque-PE. **Revista de Arqueologia Pública**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 37-54, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8640928>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORAES, Roque. **A educação de professores de ciências**: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150313>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização. **Revista Nova Escola**, v. 21, n.197, p.55-58, nov./2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOURA, Alexandrina Sobreira. Políticas públicas e educação: participação e cidadania nos planos estaduais de Pernambuco, 1980-1990. **Caderno de estudos Sociais**, v. 7, n. 1, 1991. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1094>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, p. 228-236, set./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6065/3239>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemônias em disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/-1/2009_ClaudemiroGodoydoNascimento.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; OLIVEIRA, Maria das Graças Correa. **Planejamento educacional e clientelismo político no Nordeste**: relatório de pesquisa. Recife: INEP/MEC; UFPE, 1987.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTAL, Marília Araujo Lima. (Orgs.): **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-25.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. Novas relações estado/municípios no campo da educação: a experiência do governo Arraes. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 77, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp-/article/view/1037>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de; COSTA, Lia Parente; CANUTO, Vera Regina Albuquerque. **Políticas Públicas De Educação Básica Em Pernambuco 1975-2001**. Relatório de Pesquisa. Recife: 2003. Disponível em: www.creativante.com.br/download/1.doc. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Jacqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: Idosos na educação de jovens e adultos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p.11-38, fev. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/-2012/08/Texto-014.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria De Educação Diretoria de Desenvolvimento e Normas/ Departamento de Planejamento, Divisão de Elaboração e Controle de Planos. **Plano Estadual de Educação, 1980/1983**. Recife: 1980.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação, 1988/1991**. Coord. e redação – S. Weber, M. G. C. de Oliveira e M. A. S. Aguiar. Secretaria de Educação. Recife: Inojosa, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 25., 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41498>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 7, n. 13, p. 182-195, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/5306/4019>. Acesso em: 10 jun. 2020.

QUARESMA, Maisa dos Reis. Evolução histórica da questão do analfabetismo no Brasil: a microrealidade de Buíque/PE (1947-1997). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UFS, 2008. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5-/pdf/707.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 1999.

SÁ, Celso. Pereira de. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad.: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 132-157, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000100132&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Joás. **Galeria Pernambucana**. 2010. Disponível em: <https://www.skyscrapercity.com/threads/galeria-pernambucana.1591613/page-12>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Milton *et al.* **Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 107-116, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Bárbara Cavalcante Félix da. **Uso doméstico de recursos madeireiros em comunidades rurais em uma paisagem do Semiárido nordestino**. 2015. 60f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Biociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29407>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SIMÕES, Luis José. Processo Civilizador, Interdisciplinaridade e Controle da Violência. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 12., 2004, Piracicaba. **Anais** [...]. Universidade Metodista de Piracicaba, 2004. p. 1-6.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação-materiais, práticas, representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10., 2007, São Paulo. **Anais** [...]. Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/> Acesso em: 10 dez. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1383>. Acesso em: 10 jun. 2020.

WEBER, Silke (Org.). **Democratização, educação e cidadania**: caminho do Governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.