

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: uma análise a partir de John Locke

Gilmara Barbosa de Jesus - UEG
Yara Fonseca de Oliveira e Silva - UEG
Veronise Francisca dos Santos Lima -UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este artigo tem a finalidade de descrever os pilares do pensamento liberal e sua relação no processo de organização do trabalho a partir das obras de John Locke (1632-1704), por ser considerado um dos pioneiros a desenvolver uma teoria sobre o liberalismo. O objetivo é compreender como se deu o processo de organização do trabalho ancorado nas ideias de Locke e que perpetuou uma ideologia de acumulação até os dias atuais. A metodologia desse estudo é de abordagem qualitativa realizando revisão de literatura e pesquisa bibliográfica, sendo as obras de Locke (1994; 2001) “Segundo Tratado sobre o Governo Civil” e “Dois Tratados sobre o Governo” a base central para escrita deste artigo. Finaliza-se com a explanação de uma desigualdade disfarçada de igualdade e liberdade, em que o trabalho tem o propósito de acumulação apenas daqueles que detêm o poder e os modos de produção capitalista, assim como uma proposta de formação dualista que ainda é presente na atualidade e que tanto tem se criticado e combatido.

Palavras-chave: Trabalho. Liberalismo. John Locke. Dualidade.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo compreender os pilares do liberalismo aliado ao processo de organização do trabalho e suas relações com a educação. Para tanto, destaca-se como a condição de influência de um pensamento liberal provoca mudanças para as áreas econômica e política e que desencadeia na área social, ou seja, como as raízes do liberalismo influenciou a organização do trabalho e levou a sociedade a depositar no trabalho a possibilidade para igualdade e exercer liberdade, culminando na acumulação de riquezas e a diferença da formação das crianças de diferentes classes sociais.

Nesse pressuposto, o presente artigo tem a finalidade de descrever os pilares do pensamento liberal e sua relação no processo de organização do trabalho a partir das obras de John Locke (1632-

1704), por ser considerado um dos pioneiros a desenvolver uma teoria sobre o liberalismo. O objetivo é, portanto, compreender esse processo de organização do trabalho ancorado nas ideias de John Locke e sua atualidade no processo formativo dos filhos de trabalhadores com base nas ideias liberais.

Por isso, este artigo apresenta-se a partir das obras de Locke (1994) “Segundo Tratado sobre o Governo Civil” e (2001) “Dois Tratados sobre o Governo” sendo estes dois textos centrais para efetivar o objetivo deste estudo. Para isso, a estrutura se dá em seções que irão inicialmente fazer um traçado histórico do pensamento liberal; o processo de organização do trabalho no pensamento liberal demonstrando seus fundamentos na propriedade, assegurando o pacto social com o propósito de preservar a vida, a liberdade e os bens; a educação proposta por Locke no qual encontra-se traços latentes de uma pedagogia dualista: formação para o filho do rico e formação para o filho do pobre; e conclui-se explanando acerca de uma desigualdade disfarçada de igualdade e liberdade, em que o trabalho tem o propósito de acumulação apenas daqueles que detêm o poder e os modos de produção capitalista, assim como uma proposta de formação dualista que ainda é presente na atualidade e que tanto tem se criticado e combatido.

METODOLOGIA

A metodologia desse estudo é de abordagem qualitativa. As pesquisas qualitativas buscam estudar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, e seu foco é a compreensão e descrição das relações sociais e sua dinâmica. Goldenberg (2007, p. 63) define: “A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que não podem ser estudadas quantitativamente”. Nesse estudo utiliza-se da revisão de literatura, sendo as obras de John Locke (1994; 2001) a base central para a escrita.

1 O PENSAMENTO LIBERAL NA OBRA DE LOCKE

Os pilares do liberalismo clássico foram descritos por John Locke em sua obra *Dois Tratados sobre o Governo* e na qual sistematizou todo o pensamento liberal. A partir desta obra de Locke, seus pensamentos sobre os fundamentos do liberalismo econômico foram melhor compreendidos.

A classe burguesa, surgida no final da Idade Média, foi uma das responsáveis pela centralização política nas mãos do soberano. Isso significa que houve um choque entre a sociedade medieval e a nova ordem social, uma vez que a estrutura de poder pluralista passou a ser regida por diferentes ordenamentos jurídicos, conforme destacada por Bobbio: “Com relação à pluralidade de

ordenamentos, pode-se dizer que existiam ordenamentos jurídicos originários e autônomos, seja acima do *regnum*, isto é, a Igreja e o Império, seja abaixo, como os feudos, as comunas, as corporações” (BOBBIO, 2000, p. 17-18, grifo do autor).

Essa nova concepção em que a centralização do poder político passou a ser dominante é explicitado por Nicolau Maquiavel. Este filósofo clareou o conceito de Estado moderno e unidade-territorial (nacional), que no final da Idade Média passou a ser entendido dentro do ordenamento político e jurídico da sociedade e que se estruturou na contemporaneidade. Em sua obra *O príncipe*, um ensaio descritivo e prescritivo, escrito entre os anos 1512 e 1513 defendendo a unificação da Itália, apresentou orientações para organizar e assegurar o poder político, com unificação do Estado, e por meio de ordenamento político-jurídico laico de um príncipe que deveria reger com mãos de ferro a administração pública. Nas ideias de Maquiavel, o homem teria uma indisposição para a vida em sociedade, destacando sua tendência à divisão, desunião e à desordem. Essa indisposição é resultado, segundo Maquiavel, de tensões sociais entre o povo (dominados) e soberano (dominador). A ideia de Maquiavel propõe meios para frear essa tensão social, a partir de duas formas de organização política: o Principado e a República. Para ele, o príncipe, administrador do Estado, deve propor a estabilidade política, criando condições para a instauração da República (BOBBIO, 2000).

A partir deste pensamento de Maquiavel, consolidaram-se na Europa do século XVI, em especial, na Inglaterra, Espanha e França, as monarquias absolutistas, como forma de governo, criando-se condições concretas para a ruptura com as estruturas feudais ainda dominantes em países europeus. Dessa forma gerou-se um novo contexto social, com as Monarquias absolutistas juntamente com o declínio das relações feudais, afirmação econômica da burguesia, Reforma Protestante e outros conflitos, como as revoltas camponesas e processo de constituição do capitalismo.

Com o predomínio das ideias absolutistas, os pensadores do século XVII justificaram sua posição a favor do poder de um Estado jusnaturalista, ou seja, o poder institucionalizado e constituído por meio do consentimento dos indivíduos mediante o contrato social. O jusnaturalismo, “[...] é o *pressuposto filosófico do liberalismo*, porque serve de alicerce aos limites do poder, apoiado em fundamentos de uma concepção geral hipotética da natureza do homem que prescindem de toda constatação empírica e de toda prova histórica” (BOBBIO, 2000, p. 12, *grifo nosso*). Assim sendo, esse contrato social aceito pelo indivíduo justificaria o poder, bem como o limitaria, a suposição era de que o mesmo estivesse alinhado ao jusnaturalismo promovendo as ideias de igualdade e liberdade.

Retomando as ideias de John Locke, em sua obra *Segundo tratado do governo*, publicado em 1689, desta vez diz que o estado de natureza é descrito como anterior à constituição do Estado. Na sua

concepção, os homens não conhecem todas as leis que possam direcionar os indivíduos. Portanto, não existindo um sistema jurídico formal que possa regular as relações sociais, esta passa a se caracterizar por uma liberdade e igualdade, conforme descrita pelo próprio Locke:

Para compreender corretamente o poder político e traçar o curso de sua primeira instituição, é preciso que examinemos a condição natural dos homens, ou seja, um estado em que eles sejam absolutamente livres para decidir suas ações, dispor de seus bens e de suas pessoas como bem entenderem, dentro dos limites do direito natural, sem pedir a autorização de nenhum outro homem nem depender de sua vontade. Um estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência, ninguém tendo mais que os outros; evidentemente, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que, desde seu nascimento, desfrutam juntos de todas as vantagens comuns da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem ainda ser iguais entre si, sem subordinação ou sujeição, a menos que seu senhor e amo de todos, por alguma declaração manifesta de sua vontade, tivesse destacado um acima dos outros e lhe houvesse conferido sem equívoco, por uma designação evidente e clara, os direitos de um amo e de um soberano (LOCKE, 1994, cap. 2, §4, p. 36).

O pensamento de Locke sobre o jusnaturalismo é semelhante ao pensamento de Hobbes, sustentando que somente o contrato legitima o poder do Estado. No entanto, Locke rejeita a visão de natureza como estado de guerra e destruição: “A vontade de se ter um juiz comum com autoridade coloca todos os homens em um estado de natureza; o uso da força sem direito sobre a pessoa de um homem provoca um estado de guerra, haja ou não um juiz comum” (LOCKE, 1994, cap. 3 §19, p. 40).

Contudo, Locke inaugurou o princípio da função social da terra como gerador do direito de propriedade, através de um conceito de trabalho, cuja característica principal foi a mercantilização e expropriação de terras em suas colônias na sua forma mais bruta, através da barbárie e da violência social (LOCKE, 1994).

2 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E O PENSAMENTO LIBERAL

Para Locke (1994), o trabalho se organiza e fundamenta na propriedade e o contrato social é o seu instrumento de preservação, possibilitando superar as ameaças contra a propriedade (vida, liberdade e bens). Dessa forma, tanto o medo quanto à insegurança leva os indivíduos a constituírem o pacto social, concretizando a transição do estado de natureza para a sociedade política ou civil.

Essa sociedade política ou civil, segundo Locke, origina-se da vontade dos indivíduos de conservarem seus direitos fundamentais, como a vida e propriedade. Neste tipo de sociedade, os indivíduos não renunciam aos seus direitos fundamentais, mas os deslocam para o soberano, que os garante através de sua autoridade suprema.

Segundo Locke:

[...] embora os homens ao entrarem na sociedade renunciem à igualdade, à liberdade e ao poder executivo que possuíam no estado de natureza, que é então depositado nas mãos da sociedade, porque o legislativo deles disponha na medida em que o bem da sociedade assim o requeira, cada um age dessa forma apenas com o objetivo de melhor proteger sua liberdade e sua propriedade (pois não se pode supor que nenhuma criatura racional mude suas condições de vida para ficar pior), e não se pode jamais presumir que o poder da sociedade, ou o poder legislativo por ela instituído, se estenda além do bem comum; ele tem a obrigação de garantir a cada um sua propriedade, remediando aqueles três defeitos acima mencionados que tornam o estado de natureza tão inseguro e inquietante (LOCKE, 1994, cap.7, § 131, p. 70).

Locke considera que no pensamento liberal, o Estado é o instrumento que assegura os direitos naturais herdados do estado da natureza, constituindo-se de um direito natural. Portanto, cabe ao Estado assegurar também a propriedade privada. No argumento de Locke, Deus criou o mundo com o objetivo de prover a subsistência a todos os indivíduos, não existindo a propriedade particular, no entanto, o simples ato de colher uma fruta e comê-la, caracteriza-se como um ato privado, uma vez que exige o trabalho de colhê-la, agregando individualidade àquela fruta pelo esforço empregado.

Em outras palavras, quando o indivíduo age sobre o estado natural de determinado objeto utilizando sua força de trabalho, torna-o objeto particular, conforme explicado por Locke:

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 1994, cap. 5, § 27, p. 42).

Locke explicou como o que era coletivo se torna privado através da ação (trabalho) humana. Assim, Locke confirma a posição humana de ser portador de todos os direitos naturais, inclusive o da apropriação do objeto pelo trabalho. Esta apropriação é descrita por Locke (1994) através de dois estágios de desenvolvimento: o primeiro estágio está ligado à sobrevivência humana. Mesmo com a natureza oferecendo os frutos em abundância, a necessidade de sobrevivência justifica a área transformada em propriedade privada, uma vez que o homem utiliza seu trabalho para colhê-los. No

entanto, não há prejuízos para os demais indivíduos, uma vez que há abundância de áreas territoriais livres oferecidas pela natureza.

O segundo estágio é o da lavoura comercial caracterizada por uma demanda por expansão de terra, pois a colheita dos frutos, neste estágio, não é apenas para a sobrevivência individual, exigindo uma quantidade de frutos maior do que aquele oferecido pela natureza. A agricultura comercial exigiu a elevação do trabalho utilizado na sustentação da vida, como asseverado por Locke:

[...] mesmo que cada homem tivesse o direito de se apropriar por seu trabalho de todos os bens naturais de que pudesse se servir, não havia o risco de ir longe demais nem causar dano aos outros, pois a mesma abundância permanecia à disposição de qualquer um que utilizasse a mesma indústria. A isto eu acrescentaria que aquele que se apropria da terra por meio de seu trabalho não diminui, mas aumenta a reserva comum da humanidade. Pois as provisões que servem para o sustento da vida humana, produzidas por um acre de terra cercado e cultivado, são dez vezes maiores que aquelas produzidas por um acre de terra de igual riqueza, mas inculta e comum. Por isso, pode-se dizer que aquele que cerca a terra e retira de dez acres uma abundância muito maior de produtos para o conforto de sua vida do que retiraria de cem acres incultos, dá na verdade noventa acres à humanidade. Pois graças ao seu trabalho, dez acres lhe dão tantos frutos quanto cem acres de terras comuns. Eu aqui estimo o rendimento da terra cultivada a uma cifra muito baixa, avaliando seu produto dez para um, quando está muito mais próximo de cem para um. Porque eu gostaria que me respondessem se, nas florestas selvagens e nas terras incultas da América, abandonadas à natureza sem qualquer aproveitamento, agricultura ou criação, mil acres de terra forneceriam seus habitantes miseráveis uma colheita tão abundante de produtos necessários à vida quanto dez acres de terra igualmente fértil o fazem em Devonshire, onde são bem cultivadas? (LOCKE, 1994, cap. 5, § 37, p. 45).

Para Locke, o dinheiro passou a configurar-se como reserva de valor e os indivíduos mais esforçados, a partir do esforço de seu trabalho passaram a concentrar riquezas, sem, no entanto, infringir o direito natural das pessoas de também acumular suas riquezas. Segundo Locke, os indivíduos passaram a receber o dinheiro em troca de produtos perecíveis, de forma que essa troca por dinheiro, através de um consentimento tácito e voluntário, fez com que o homem pudesse acumular a posse desproporcional e desigual da terra.

Locke (1994) justificou a utilização do dinheiro como objeto de troca, e conseqüentemente, acumulação de riquezas, porque até certo modo, os homens extinguiriam o desperdício, afinal de contas, o dinheiro acumulado não pode ser desperdiçado.

É preciso destacar que Locke (1994) não sustenta a desigualdade como um atributo natural dos indivíduos, pois na sua concepção, todos os homens nascem iguais, condição natural de todo indivíduo. Por outro lado, o direito à propriedade privada, a desproporção e a desigualdade da posse de terra, como uma conquista do trabalho, gera uma distribuição desigual da riqueza. Neste ínterim, ele

esclareceu que a apropriação e a concentração excessiva de riquezas não caracterizam restrição à desigualdade, uma vez que se pressupõe a aceitação total e sem reserva da exploração do trabalho como legitimação da desigualdade entre os indivíduos.

3 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL PROPOSTA POR LOCKE

Sobre a pedagogia educacional proposta por Locke, esta foi direcionada para a formação aristocrática-burguesa, estimulando as crianças das famílias mais abastadas a compreensão de sua natureza ou humanidade. Consideradas indivíduos não plenamente livres, pois ainda não concluíram o desenvolvimento da razão, as crianças deveriam ter seu temperamento e hábitos viciosos rigorosamente controlados. Portanto, para Locke, a educação das crianças deveria ser concebida como um recurso para o abandono do seu estado natural, através da disciplina e severidade. Se o convencimento pela razão não resultar positiva, deveria se aplicar a disciplina e severidade na correção do comportamento inadequado das crianças.

Conforme o modelo educativo proposto por Locke, o professor deveria conhecer com profundidade a natureza de seus alunos, moldando seu temperamento e transmitindo-lhes hábitos considerados virtuosos. Para Locke, a ação educativa significava a construção do uso da racionalidade (LOCKE, 2001, seção 101).

Percebia-se em Locke, uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças de famílias mais ricas. Sua proposta de ensino para elas incluía o ensino da leitura através de métodos prazerosos de jogos ou diversão. A escrita também deveria ser ensinada às crianças, quando estas soubessem ler o inglês. A formação das crianças deveria se caracterizar pela formação para os negócios e economia de mercado, consideradas por Locke como importantes para a acumulação de capital.

O processo educativo proposto para crianças, Locke propunha um treinamento baseado no desenvolvimento da racionalidade, com aquisição de sucessivos saberes nos campos social e político. No entanto, um dos entraves para esse tipo de treinamento para as crianças pobres estava na falta de tempo para uma prática concreta da ação política. Segundo Locke:

Nascemos com faculdades e poderes capazes de quase qualquer coisa, que pelo menos nos levaria mais longe do que pode ser facilmente imaginado. Entretanto, é apenas o exercício desses poderes que nos dá a capacidade e habilidade em qualquer coisa, e leva-nos para a perfeição (LOCKE, 1994, § 4, p. 190).

Para ele todos eram iguais em capacidades para exercer aquilo que quisesse, bastando agir para aprimorá-las, contudo não havia em suas ideias a percepção das particularidades e singularidades de

cada indivíduo. Percebe-se uma omissão de Locke em apresentar argumentos confiáveis de que o treinamento e o desenvolvimento de sua consciência sociopolítica poderiam superar sua situação socioeconômica. Dessa forma, não é difícil compreender que as propostas de Locke para os pobres ingleses tiveram como objetivo maior prepará-los e treiná-los para servirem à indústria que se desenvolvia na Inglaterra.

Locke não se preocupou em preparar os pobres para exercerem sua cidadania, apenas em convertê-los em trabalhadores passivos e submissos, entregando-se fielmente ao trabalho sem provocar ameaça política ao Estado. Segundo Locke:

A maior parte da humanidade não tem lazer para o estudo e a lógica, e às distinções extrafinas das escolas. Quando a mão está ocupada ao arado e à espada, a cabeça raramente é elevada para as ideias sublimes, ou exercitada em misterioso raciocínio. Convém que os homens dessa posição (sem falar no outro sexo) possam entender proposições simples, e um breve raciocínio sobre as coisas familiares a suas mentes e aliadas próximas à sua experiência diária. Ide além disso e aturdireis a maior parte da humanidade (LOCKE, 1756, apud MACPHERSON, 1979, p. 236).

As ações socializantes propostas por Locke para a classe trabalhadora são totalmente diferentes daquelas propostas para as famílias burguesas. Às famílias burguesas, destinavam-se os conteúdos mais sofisticados e mais complexos, enquanto para os filhos dos pobres, destinavam-se apenas os conhecimentos necessários para o desempenho de suas funções nas fábricas.

Locke fez uma exclusão dos filhos dos trabalhadores desse processo educativo, inserindo-os num lugar social subalterno da economia mercantil, enquanto as crianças dos ricos deveriam ser educadas para a dominação, justificando que a burguesia seria o grupo apto para ordenar a vida social, evidenciando um conceito de liberalismo que visou demolir os obstáculos e restrições ao desenvolvimento material dessa sociedade burguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve a finalidade de descrever os pilares do pensamento liberal e sua relação no processo de organização do trabalho a partir das obras de John Locke (1632-1704), por ser considerado um dos pioneiros a desenvolver uma teoria sobre o liberalismo. O objetivo foi compreender esse processo de organização do trabalho ancorado nas ideias de John Locke e sua atualidade no processo formativo dos filhos de trabalhadores com base nas ideias liberais.

Na perspectiva liberal tem-se a afirmativa de que todo e qualquer homem por meio de seu esforço no trabalho poderá acumular riquezas, pois tem t \hat{e} m liberdade e igualdade, para exercer o trabalho e assim usufruir dos frutos do mesmo.

Contudo, o que se tem \acute{e} uma desigualdade, entre os homens, disfarçada de igualdade e liberdade em que na verdade o trabalho tem o prop \acute{o} sito apenas de acumulaç \tilde{a} o apenas daqueles que det \hat{e} m o poder e os modos de produç \tilde{a} o capitalista.

A educaç \tilde{a} o das crianç \tilde{a} s proposta por Locke era evidentemente metodol \acute{o} gica e epistemol \acute{o} gica, visando transform \tilde{a} -las em protagonistas da vida social com uma nova vis \tilde{a} o de mundo, mas sobretudo, afirmando um grupo hegem \acute{o} nico e para perpetuaç \tilde{a} o dos interesses da burguesia dominante, por meio de uma proposta de formaç \tilde{a} o dualista: educaç \tilde{a} o/escola para o filho do rico e educaç \tilde{a} o/escola para o filho do pobre. V \hat{e} -se que por mais que as ideias do jusnaturalismo que pregava a liberdade e a igualdade entre os indiv \acute{d} uos, o que ocorre nesse per \acute{i} odo vivido por Locke e suas ideias liberais e que ainda \acute{e} percebido s \acute{e} culos depois, \acute{e} a dualidade nas relaç \tilde{a} oes sociais, dualidade para a oferta e o exerc \acute{i} cio do trabalho e dualidade de educaç \tilde{a} o que tanto tem se criticado e combatido.

Conclui-se que ao descrever-se as ideias liberais na obra de Locke tem-se uma percepç \tilde{a} o de liberdade e igualdade que justifica a acumulaç \tilde{a} o de bens e as desigualdades, pois o autor n \tilde{a} o considerou o contexto e as especificidades de cada indiv \acute{d} uo e assim o sujeito de maneira velada acredita que por meio do seu trabalho poder \tilde{a} acumular bens e riquezas, contudo o que ocorre \acute{e} a manutenç \tilde{a} o de um sistema, que teve seu g \acute{e} rmen ancorado nas ideias jusnaturalistas perpetuando at \acute{e} a atualidade, o modo de produç \tilde{a} o capitalista.

REFER \hat{E} NCIAS

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da pol \acute{i} tica**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 10. ed. Rio de Janeiro: RECORD, 2007.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**; Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Introd. J.W. Gough. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petr \acute{o} polis: Vozes, 1994.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. S \tilde{a} o Paulo: Martins Fontes, 2001.

MACPHERSON, Crawford Brough. **A teoria pol \acute{i} tica do individualismo possessivo**: de Hobbes a Locke. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: o processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental

Luzmaia Almeida de Jesus Souza¹ - UniEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu² - UniEVANGÉLICA e UEG

Agência Financiadora: CAPES/PIBID

Resumo

O presente estudo é resultado do desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado: "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental", implementado pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), em uma escola pública municipal da cidade, em parceria com a CAPES por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto/2018 a janeiro/2020. O projeto de intervenção teve como objetivo o desenvolvimento da educação patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da disciplina de história. O referido conteúdo é previsto pela matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED). O foco principal foram os patrimônios tombados de Anápolis. Neste contexto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, descrever o processo de ensino e aprendizagem do ensino de história local a partir da educação patrimonial no quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, com finalidade intervencionista e os meios utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa-ação. O desenvolvimento do projeto de intervenção teve entre seus objetivos, levar o aluno a estabelecer relações entre o presente e o passado em seus vários espaços de convivência, possibilitando-o se sentir sujeito histórico. Aliado à educação patrimonial, em especial a local, esse objetivo levou também o educando a uma análise crítica de sua realidade, cumprindo a função de formar uma visão crítica e reflexiva no sujeito histórico e a compreensão da necessidade de valorização e preservação dos patrimônios.

Palavras-chave: História local. Educação Patrimonial. Ensino Fundamental. Anápolis/GO.

¹ Aluna do 4º período do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). luzmaiasouza@outlook.com

² Dr^a em Educação: História, política, sociedade. Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), e coordenadora institucional e de área do PIBID. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). sandraeaa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado: "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental", implementado pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), em uma escola pública municipal da cidade, em parceria com a CAPES por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto/2018 a janeiro/2020.

O projeto de intervenção teve como objetivo o desenvolvimento da educação patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da disciplina de história. O referido conteúdo é previsto pela matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED). O foco principal foram os patrimônios tombados de Anápolis.

Como dito anteriormente, o período de desenvolvimento do PIBID é compreendido entre agosto/2018 a janeiro/2020, entretanto, o desenvolvimento do projeto de intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2019, especificamente no período de 23 de abril de 2019 a 11 de junho de 2019, e desenvolvido em 8 (oito) aulas, em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, composta por 27 (vinte e sete) alunos. O objetivo geral foi o de apresentar aos alunos, além dos conceitos de patrimônio, preservação, tipos de patrimônios, patrimônios locais, regionais, nacionais e internacionais, os 13 (treze) patrimônios tombados da cidade de Anápolis, que são: Museu "Aldérico Borges de Carvalho", Memorial JK, Cadeia Pública, Colégio Couto Magalhães, Colégio Estadual Antensina Santana, Estação Ferroviária "José Fernandes Valente" Antigo Fórum, Fonte Luminosa, Antigo Coreto, Estação Ferroviária "General Curado", Conjuntos arbóreos da Praça Americana do Brasil e Praça Dom Emanuel e Mercado Municipal "Carlos de Pina".

Neste contexto, estabelecemos como objetivo geral, descrever o processo de ensino e aprendizagem do ensino de história local a partir da educação patrimonial no quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, com finalidade intervencionista e os meios utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa-ação.

1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A história local é uma estratégia pedagógica que possibilita a construção e a compreensão do conhecimento histórico articulado com o interesse do aluno e suas experiências culturais; a

possibilidade de desenvolver atividades vinculadas à vida cotidiana. Desta forma, a história local pode inserir o aluno na comunidade da qual faz parte, proporcionando-lhe a criação de sua própria historicidade e identidade. Gera atividades investigativas, a partir do cotidiano do educando, ajudando-o a refletir sobre o sentido da realidade social, econômica, política e cultural. (SCHMIDT; CAINELLI, 2006).

Atualmente, um dos importantes objetivos do ensino de história local é proporcionar ao aluno o conhecimento sobre a importância de valorização do patrimônio histórico de sua cidade, de seu país e do mundo, neste contexto destacamos a educação patrimonial.

A educação patrimonial é um processo permanente e sistemático tendo como foco o patrimônio histórico e cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A experiência e o contato direto com as manifestações históricas e culturais, proporciona, ao educando um processo ativo de aquisição e apropriação do conhecimento e valorização da sua herança cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2006).

A Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. [...]. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2006, p.3, grifos do autor).

A educação patrimonial provoca situações de aprendizagem sobre o processo cultural, seus produtos e suas manifestações, despertando nos alunos o interesse em resolver questões significativas para a sua vida pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que o aluno está inserido, oportuniza-lhe sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-o a querer conhecer mais sobre eles. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2006). O que fará com que o aluno passe a valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 2017).

O trabalho com o patrimônio no ensino de história pode ser desenvolvido com base no estudo de edifícios históricos, monumentos e toponímia, levando o aluno a ser crítico nos seus diagnósticos. E as orientações didáticas privilegiadas para esse ensino segundo Brasil (2017) são: reflexão e compreensão da utilização de documentos, ou seja, aprender ler registros escritos, iconográficos, sonoros; organização de repertórios histórico-culturais; utilização de métodos de pesquisa e produção de textos históricos.

Partindo dessas orientações didáticas, o uso dos documentos históricos em sala de aula é o ponto de partida para estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, propiciando ao aluno utilizá-los como fonte de informação e construção do conhecimento histórico local, nacional e mundial. (SCHMIDT; CAINELLI, 2006).

Considerando as orientações acima discutidas sobre o ensino de história local e patrimonial é que construímos os planos de ensino para operacionalização do projeto de intervenção: "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental".

O projeto de intervenção foi desenvolvido em 8 (oito) horas aulas em uma turma de quinto ano. O quadro I demonstra os objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas aulas.

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem – 2019.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª – 23/04	Conceituar patrimônio histórico e cultural. Identificar os patrimônios históricos tombados de Anápolis.	Patrimônio histórico e cultural e os patrimônios históricos e culturais tombados de Anápolis.	Atividade (caça-palavras). Aula dialogada.
2ª – 30/04	Compreender a história e a importância do museu “Alderico Borges de Carvalho” para Anápolis	História do museu “Alderico Borges de Carvalho”	Dinâmicas e brincadeiras. Aula dialogada.
3ª – 07/05	Identificar mudanças na história	História dos patrimônios municipais “casa JK e cadeia Pública”.	Aula dialogada. Textos da casa JK e da Cadeia Pública. Atividades com fontes históricas (fotografias)
4ª – 14/05	Conhecer os diferentes tipos de patrimônios. Conhecer os patrimônios: Colégio Couto Magalhães e Colégio Estadual Antensina Santana	Os tipos de patrimônios Os patrimônios Colégio Couto Magalhães e o Colégio Estadual Antensina Santana.	Aula dialogada. Textos e relatos dos alunos sobre os patrimônios em questão. Jogo da “força”.
5ª – 21/05	Compreender o desenvolvimento de Anápolis a partir da chegada da Estrada de Ferro Goiás em Anápolis (Estação Ferroviária José Fernandes Valente)	Os patrimônios Estação Ferroviária José Fernandes Valente e o antigo Fórum.	Aula dialogada. Textos informativos e fontes históricas (fotografias)
6ª – 28/05	Aproximar os alunos da história de seu município por meio da história do patrimônio Mercado Municipal Carlos de Pina.	Os Patrimônios Mercado municipal “Carlos de Pina” e a Fonte Luminosa.	Aula dialogada. Textos. Roda de conversa sobre os patrimônios já visitados pelos alunos.
7ª – 04/06	Conhecer o trabalho do historiador e os tipos de documentos históricos.	Os patrimônios históricos tombados de Anápolis.	Aula dialogada. Fotografias do livro de tombo e textos informativos. Slides sobre o conteúdo.

8ª – 11/06	Elaborar um painel com todos os patrimônios tombados de Anápolis.	Os patrimônios históricos tombados de Anápolis	Confecção de um painel com o uso de: TNT, fontes históricas (fotografias)...
------------	---	--	--

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (23/04; 30/04; 07/05; 14/05; 21/05; 28/05; 04/06 e 11/06).

A partir dos dados dos planos de ensino resumidos no quadro I, passamos ao relato das aulas. A primeira aula foi iniciada com a distribuição do texto “Os Patrimônios” com o intuito de apresentar todos os patrimônios tombados da cidade de Anápolis. Em seguida, discutiu-se o conceito de patrimônio, tombamento e preservação, conforme o texto. Durante a aula os alunos demonstraram que o assunto era uma novidade para eles, uma vez que surgiram muitas dúvidas, e muitos não conheciam os patrimônios históricos tombados da cidade. Mas, foram informados que teriam outras aulas sobre o assunto e que estudariam todos os patrimônios tombados do município. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A aula foi encerrada com uma atividade de caça palavras, que tinha os nomes dos patrimônios para os alunos identificá-los. Com esta atividade eles foram desenvolvendo a aprendizagem, identificando os patrimônios e os seus nomes. Não tiveram muitas dificuldades de encontrá-los, só ficavam confirmando se estava correto. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na segunda aula, foi iniciada com a distribuição do texto intitulado a História do museu “Alderico Borges de Carvalho”, que continha os seguintes dados: quando foi construído, seu estilo arquitetônico, tombamento, a origem do nome, enfim sua história. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A atividade desenvolvida na aula foi com uma caixa que continha perguntas relacionadas ao texto trabalhado na aula. Para respondê-las poderiam consultá-lo. As perguntas foram: (1-Quem foi Alderico Borges de Carvalho? 2- Quem demonstrou interesse de criar o museu em Anápolis? 3- Com qual intuito foi criado o museu? 4-Quando o museu foi aberto à comunidade? 5- Quem foi o primeiro diretor do museu? 6-Quando o imóvel foi doado em caráter definitivo para o município? 7-Em que ano o museu de Anápolis tornou-se patrimônio tombado? 8-Qual o nome do museu de Anápolis? 9- Quando foi construída a edificação do museu? 10-A edificação do museu foi construída para ser o que para família de José da Silva Batista e como era dividida? 11- Qual o estilo da edificação? Para quem a edificação foi vendida e em que data? 12- Quando a edificação foi vendida passou a ser usada de quais sedes? 13- Em 1959 quem comprou a sede?). A brincadeira foi feita através de uma roda, passando a caixa de mão em mão, procurou-se “queimar” os alunos menos participativos, como o objetivo de envolvê-los na atividade tornando-os mais participativos. Muitos alunos tiveram dificuldades de encontrar a resposta mesmo consultando o texto. Alguns por “preguiça”, outros por

não conseguir interpretar a pergunta. No entanto, havia aqueles que queriam responder todas as perguntas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os alunos se divertiram e aprenderam não só história, mas leitura, interpretação, entre outros conteúdos, vivenciando na prática a interdisciplinaridade, pois, além de aprenderem história patrimonial, também estavam aprendendo português ao mesmo tempo, tendo que ler e interpretar. Ressaltamos que a análise de documentos, como as fotografias antigas e atuais do museu, que foram trabalhadas durante a aula, proporcionam uma visão crítica da realidade estudada, além de contribuir com o letramento das crianças, que passaram pela experiência de ler e interpretar fontes históricas, contribuindo para o processo de letramento. Foi uma aula dinâmica e com aprendizagem para ambos os lados, pois nesta aula foram percebidas as dificuldades dos alunos podendo assim ser planejadas as outras aulas com objetivos de sanar essas dificuldades. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A terceira aula iniciou com a leitura compartilhada dos textos “A casa JK e História Cadeia pública de Anápolis”, ao explicar que a casa JK tem o nome de Juscelino Kubitschek, eles surpreenderam com a história, pois não sabiam que ele tinha assinado o documento pedindo ao Congresso Nacional a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília (DF) em sua cidade (Anápolis), na verdade não conheciam nem o Juscelino Kubitschek. Sobre o prédio que atualmente abriga a Escola de Artes Oswaldo Verano, não sabiam que tinha sido a cadeia pública de Anápolis. Para que os alunos compreendessem o assunto utilizamos fotografias antigas e atuais dos dois patrimônios, para fazerem a comparação. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Depois fizeram atividades, respondendo perguntas sobre a cadeia pública que foram: (Qual a data do tombamento da cadeia pública de Anápolis? Onde fica localizada a cadeia Pública de Anápolis? A quem pertence a cadeia Pública de Anápolis? E procuraram palavras chaves do texto da Casa JK no caça palavras, como: (Brasília, patrimônio, industrial, Kubitschek, Anápolis), pois foi preciso reforçar e incentivá-los a encontrar a resposta no texto, ajudando também na interpretação, por perceber a dificuldade dos alunos nessa área. No final, o aprendizado dos alunos foi significativo, tiveram interesse e foram participativos no período da aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os textos a “História do Colégio Couto Magalhães e a História Colégio Estadual Antensina Santana”, foram o conteúdo da quarta aula. Os alunos fizeram a leitura compartilhada dos textos e explicamos a história dos patrimônios, falando da importância de cada um para a cidade de Anápolis, e destacamos as diferenças entre eles, já que o primeiro é particular e o segundo estadual e construídos em décadas diferentes, com estilos arquitetônicos distintos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Os alunos revelaram conhecer os colégios, mas não conheciam suas histórias e ficaram impressionados ao saber que um colégio também pudesse ser patrimônio tombado. Para eles patrimônio tombado tinha que ser casas velhas que não passaram por reformas. Na percepção de alguns o museu tem essa aparência de patrimônio tombado, isso por não conhecerem o estilo arquitetônico do período. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A atividade de avaliação da aprendizagem utilizada nesse conteúdo foi o “jogo da força”. A sala foi dividida em dois grupos: meninos *versus* meninas (Palavra chave colégios). As perguntas foram: (Em 1936 o colégio foi transformado em?, Em que setor o colégio Couto Magalhães esta localizado hoje?, O estilo moderno pode ser marcado n Colégio Couto pelo? O Colégio Antensina Santana possui...,O novo edifício foi reconhecido como um dos importante patrimônios da cidade.). A atividade estimulou a leitura do texto novamente pelos alunos com o objetivo de encontrar as respostas; e proporcionou a participação efetiva dos alunos, inclusive dos menos participativos que foram estimulados a responderem as questões.

Na quita aula, os conteúdos foram os patrimônios Estação Ferroviária e o prédio do antigo Fórum. Os textos trabalhados foram: “A Estação Ferroviária José Fernandes Valente” e “A história do antigo Fórum”. E as categorias de análises, ferrovia e progresso, foram utilizadas na aula para fazer a relação entre a criação da estrada de ferro e do antigo fórum. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A ferrovia significou a modernização da economia goiana, intensificando o povoamento de Goiás. As cidades servidas pela estrada de ferro foram as mais influenciadas pelo capitalismo e tiveram grande surto desenvolvimentista. Anápolis foi uma dessas cidades. Transformou-se em ponto terminal da Estrada de Ferro Goiás, adquirindo uma posição privilegiada integrando-se à economia nacional. (ABREU, 1997).

A ferrovia dinamizou, urbanizou e modernizou a vida da “pacata” cidade de Anápolis. Estimulou o comércio e a industrialização e atraiu grandes contingentes populacionais, que exigiram melhoramento urbanísticos e a construções de novos prédios para atender as novas demandas. (ABREU, 1997). Neste contexto, inserimos a construção do antigo fórum, explicando aos alunos que com o desenvolvimento da cidade foi surgindo às construções, que são hoje marco da história, e algumas construções foram tombadas e não há presente sem passado. Em outras palavras, o passado está presente no nosso presente.

Muitos alunos ficaram surpresos em saber que o primeiro fórum da cidade de Anápolis estava localizado na Praça Bom Jesus, pois sabiam apenas da existência do fórum atual, e não sabiam também que o antigo fórum é atualmente a secretária da cultura. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Como atividade foi aplicada o jogo de perguntas e respostas sobre os dois patrimônios, os quais estavam impressas em papel que foram distribuídas para os grupos. As perguntas foram: (1-O que foi um marco para cidade de Anápolis na década de 30 do século XX? 2- A inauguração da estação ferroviária em Anápolis ocorreu quando? 3- A ferrovia foi substituída por quê? 4-A estação teve grande influência no crescimento de que áreas? 5- Com o passar do tempo o que ocorreu com a estação ferroviária? 6- Onde localiza o antigo fórum?) e as respostas. (1-Estação ferroviária. 2- No dia 7 de setembro de 1935. 3-Pelos transportes ferroviários. 4- Nos transportes rodoviários, na econômica e agricultura comercial. 5- Ficou esquecida, o prédio foi deteriorando com a ação do tempo, sem interesse da população pela história. 6-Praça Bom Jesus). Separamos a sala no meio, de um lado os meninos no outro as meninas, um lado fazia as perguntas, enquanto o outro tinha que achar a resposta certa, depois trocou quem estava com as perguntas ficaria com as respostas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019)

Na sexta aula, os patrimônios foram estudados através dos textos “A Fonte Luminosa” e o Mercado Municipal “Carlos de Pina”. Nessa aula, identificamos maior maturidade, envolvimento e interesse pelos patrimônios estudados. Leram os textos e fizeram perguntas. Muitos conheciam a Fonte Luminosa e o mercado municipal. Sentiram-se confortáveis e confiantes para contar de seus passeios com a família nos dois patrimônios

A história local possibilita ao aluno a compreensão do seu entorno, levando-o a identificar o passado sempre presente nos seus vários espaços de convivência (casa, escola, lazer) oportunizando-o a se sentir parte da história, como sujeito histórico e a educação patrimonial, como dito anteriormente, proporciona ao aluno compreender a ligação do presente como passado por meio da identificação e valorização do patrimônio com algo que faz parte da sua realidade, da sua história.

A experiência vivenciada na sexta aula nos revelou que, quando o aluno se sente próximo e parte do conteúdo estudado em sala de aula, o interesse aumenta e conseqüentemente, a aprendizagem, facilitando desta forma o ensino. Pode-se notar nessa aula que quando o aluno tem suas próprias experiências na história, ou no contexto daquele momento, o seu interesse é maior, portanto a importância de envolvê-los em atividades que possam abranger suas realidades (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Fizeram atividades escritas com perguntas do tipo (Em qual praça o patrimônio histórico do texto está localizado? O que é uma fonte?), caça palavra, completar as frases e escrever os nomes dos alimentos das figuras. Todos tiveram auxílio para fazerem as atividades, os que conseguiram fazer primeiro auxiliavam os outros. No final, como atividade extra para casa, foi pedido que perguntassem

aos adultos se conheciam os patrimônios tombados de Anápolis, na próxima aula teriam que relatar as respostas desses adultos.

Na sétima aula, ocorreu, no primeiro momento, no laboratório de informática a apresentação de slides com todos os patrimônios históricos tombados de Anápolis, por meio de fotografias antigas e atuais, proporcionando aos alunos a análise comparativa, permitindo-os destacarem as semelhanças e as diferenças que aconteceram ao longo do tempo nos patrimônios históricos da cidade. Apresentamos também fotografias do Livro de Tombo, onde estão registrados os patrimônios tombados da cidade de Anápolis, concomitantemente com a apresentação das leis de tombamento dos patrimônios. O objetivo foi demonstrar que a história é escrita e estudada por meio de documentos (escritos, iconográficos, orais etc.).

Nessa aula, os alunos puderam associar a história do passado com o presente, quando viram as fotografias antigas dos patrimônios, surpreenderam com cada detalhe, deslumbrando-se com as ruas e os prédios da época. Nesse momento, foi reforçada a importância de preservação, explicado como é importante preservar os patrimônios, pois representam o início da evolução na cidade, se não tivesse havido a preservação dessas construções como poderíamos ver a evolução nos dias atuais? Sempre haverá passado e presente e as leis de tombamentos, para conservar a memória. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Após essas apresentações iniciamos a correção da atividade que foi enviada para ser feita em casa com os familiares. Nem todos fizeram a atividade. Aqueles que a fizeram, as respostas foram, a de que a maioria dos adultos não conheciam os patrimônios, poucos reconheciam alguns patrimônios tombados, e os citados foram: mercado municipal, museu e fonte luminosa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Com essas respostas fomos explicados o porquê dessas aulas, que por meio de seus conhecimentos agora adquiridos poderiam passar à história de sua cidade para outros e isso começaria em seus próprios lares. Que história se inicia assim, contada de geração por geração, deste modo eles poderiam compartilhar o que aprenderam com suas gerações futuras também. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Depois da aula no laboratório de informática, retornamos para a sala de aula, continuamos com os patrimônios: conjunto arbóreo das praças Dom Emanuel e Americano do Brasil (patrimônios imateriais), o coreto e a estação ferroviária General Curado. Neste momento relembramos as leis de tombamento e o registro no livro de tomo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Ressaltamos que a estação ferroviária General Curado, o mais recente patrimônio tombado do município, sendo possível que outros patrimônios ainda serão tombados, enriquecendo ainda mais a cultura da cidade, sendo assim, foi dito para os alunos ficarem atentos à história da cidade e suas mudanças. Para terminar, falamos sobre o antigo Coreto explicando seu estilo arquitetônico atualmente Art Decó, sua localização na Praça James Fanstone e mesmo sendo patrimônio tombado o município aluga seu prédio para comerciários. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Como atividade foi distribuída fotografias dos patrimônios, sem seus nomes, com objetivo de verificar se os reconheceriam. Precisavam colar no caderno e colocar os respectivos nomes dos patrimônios. O resultado foi que uma minoria não conseguiu identificar todos os patrimônios e a maioria conseguiu identificar todos. Assim, durante a correção fomos sanando as dúvidas dos alunos que não conseguiram identificar todos os patrimônios. Os alunos trabalharam em equipe e revelaram uma aprendizagem efetiva. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na oitava aula, os alunos produziram um painel intitulado: “Os patrimônios tombados de Anápolis”, com fotografias e os nomes dos patrimônios. A atividade foi desenvolvida no pátio da escola, e a sala inteira fez um único painel. Aproveitamos o momento para verificar se ainda havia alguma dúvida sobre o tema desenvolvido pelo projeto de intervenção, e o que haviam aprendido o que ficou consolidado desse processo de ensino aprendizagem. O ensino de história foi prazeroso para os alunos e professores. Os alunos perguntaram se no segundo semestre continuaríamos com o estudo sobre os patrimônios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção intitulado: "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental", foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Anápolis em (8) oito horas aulas. E teve entre seus objetivos de intervenção levar o aluno dos anos iniciais estabelecer relações entre o presente e o passado em seus vários espaços de convivência, possibilitando-o se sentir sujeito histórico. Aliado à educação patrimonial, em especial a local, esse objetivo levaria o educando a uma análise crítica se sua realidade, pois conseguiria perceber a história da cidade, como parte da realidade na qual está inserido.

Nesse sentido, o ensino de história local estaria cumprindo a sua função de formar uma visão crítica e reflexiva no sujeito histórico, bem como a compreensão da necessidade de valorização e preservação dos patrimônios históricos tombados e não tombados da cidade no qual vive e também

dos patrimônios da humanidade. O ensino dos patrimônios tombados da cidade de Anápolis por meio de fontes históricas (fotografias, legislação) e textos possibilitou aos alunos um contato diferenciado com o ensino de história, com o ensino de história da cidade e especialmente com a cidade.

Os alunos perceberam que alguns locais da cidade em que ele vive diariamente, como a Estação Ferroviária Fernando Valente, o conjunto arbóreo, da Praça Americano do Brasil, próximo ao terminal de ônibus, local onde ele passa, para alguns diariamente, o Mercado Municipal Carlos de Pina, onde ele faz compras com a família, a praça Bom Jesus, local de lazer da família, onde está localizado a Fonte luminosa e o prédio do antigo fórum, que antes estavam na invisibilidade, a partir do desenvolvimento do projeto, passaram a ser visto pelo aluno de outra forma. Esses espaços deixaram a penumbra para ter visibilidade aos alunos.

Ao perceberem a importância histórica desses espaços da cidade, que também são seus próprios espaços e de sua família, provocou um interesse diferenciado pelo assunto e conseqüentemente pelo ensino de história, que deixou de ser um passado distante, tornando-se um passado presente em sua história de vida, em sua realidade. Isso também não foi diferente para os discentes “pibidianos” que tiveram de certa forma a mesma experiência dos alunos da escola municipal, já que muitos também não tinham conhecimento sobre os patrimônios históricos tombados da cidade, além da experiência de proporcionar às crianças essas descobertas por meio do ensino e história.

Com o desenvolvimento das aulas verificamos que o ensino de história, da forma trabalhada, rompeu com uma prática tradicional de ensino de história, baseada na memorização. Utilizando os recursos e as estratégias adequadas, o ensino de história foi prazeroso para educador e educando, e acima de tudo proporcionou aos alunos uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa esteve diretamente ligada a um planejamento crítico e reflexivo, porque não pode haver ensino e aprendizagem baseados no senso comum. O ensino de história ocorreu a partir de uma prática pedagógica reflexiva e estabeleceu uma relação com a realidade do aluno proporcionando-lhes reconhecerem-se como sujeitos da história, como cidadãos, cumprindo de forma efetiva uma das finalidades do ensino de história.

No decorrer de todas essas aulas reafirmou-se a importância de preservar a memória e a história não só da cidade, mas também de toda a humanidade. E que o respeito e a conservação de todos os bens históricos e culturais tombados ou não tombados eram uma forma de preservação da sua própria memória e da sua própria história. Ressaltamos também a importância da preservação dos documentos, de todos os vestígios deixados pelo homem, para que a memória e a história fossem preservadas e posteriormente estudadas.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, verificamos a dificuldade de leitura, escrita, interpretação e produção de textos. Identificamos também a falta do hábito de leitura, dificuldade em trabalhar em grupos. À medida que estas dificuldades iam sendo percebidas íamos adequando os planos de ensino para trabalhar essas dificuldades como o objetivo de diminuí-las ou até saná-las. Conseguimos sucesso no que se refere às atividades em grupo e algum avanço na leitura e interpretação dos textos e em alguns alunos início de um processo de aquisição do hábito de leitura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de Abreu. **A criação da Faculdade de Filosofia “Bernardo Sayão” e o protestantismo em Anápolis**. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 16 ago.2019.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. Educação Patrimonial e Sociedade. Patrimônio: **Revista Eletrônica do IPHAN**. N. 03, Jan – Fev. 2006. Disponível em: <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=131> Acesso em: 20 Jun. 2011.

HORTA, Maria de Lurdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO. Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. 3 ed. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Dezembro, 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf Acesso em: 16 ago. 2019.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo:Scipione, 2006.

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

DA “ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS” À ESCOLA NORMAL “NOSSA SENHORA AUXILIADORA” (1931-1938)

Manael Ben-Elshad Jennifer St Fort¹ - UEG
Sandra Elaine Aires de Abreu² - UEG/UniEVANGÉLICA

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho tem como objetivo de evidenciar o processo de criação e consolidação da “Escola Normal de Anápolis”, bem como o processo de entrega da administração e direção da escola normal feminina para as Irmãs Salesianas (1931-1938). Sua relevância se justifica por lançar luz sobre a escolarização de uma região, e de uma unidade de ensino pouco estudada. E sabemos a importância de conhecer esta trajetória que dará subsídio para analisar o processo educacional atual. Optamos pela revisão literária e pela análise documental de cadernos pertencentes ao registro da Escola Normal.

Palavras-chave: História da educação. Escola Normal. Anápolis.

INTRODUÇÃO

A produção historiográfica educacional Goiana e Anapolina é incipiente, carece de estudos e pesquisas. Há muitos aspectos da história da escola e da educação em Goiás e em Anápolis a serem escritos. Nestes termos, analisar a criação da primeira escola normal da cidade de Anápolis é certamente relevante, por lançar luz sobre a escolarização de uma região, e de uma unidade de ensino pouco estudada.

A proposta desta pesquisa, em andamento, se insere no eixo, formação e profissão docente do projeto de pesquisa intitulado: “A história da educação em Goiás: do império à república”, coordenado pela profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu. O referido eixo se direciona ao estudo da

¹ Acadêmica do 6º período do Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. manaelbjf@gmail.com.

² *Dr^a em Educação: História, política, sociedade. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), sandraeaa@yahoo.com.br*

história da profissão docente, considerando as instituições de formação, as práticas e conhecimentos profissionais, a história de vida e memória dos profissionais da educação em articulação com as políticas públicas educacionais.

Neste contexto, estabelecemos como objeto de estudo o processo de criação e consolidação da “Escola Normal de Annapolis” até a sua transferência para a administração e direção das Irmãs Salesianas (1931-1938). O período delimitado para a pesquisa justifica-se pelo fato de a primeira data ser o ano de fundação da escola e a segunda quando ela passou a ser administrada pelas irmãs salesianas. E a questão central e o objetivo geral é analisar o processo de transferência da “Escola Normal de Annapolis” para a Congregação da “Filhas de Maria Auxiliadora”.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e pesquisa e análise documental. A pesquisa se insere no campo da história da educação que adota como concepção historiográfica a renovada, que implica na ampliação do uso de fontes para a escrita da História da Educação, bem como em sua problematização.

As fontes da história da educação e da escola são aquelas que provêm diretamente das práticas escolares, mas muitos aspectos da escola de outras épocas estão registrados em um universo mais amplo de fontes (LOPES; GALVÃO, 2001).

Os historiadores têm ampliado o uso das fontes, incorporando a ideia de que a história se faz por qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas. Daí a utilização de diversas fontes para a escrita da história da escola, tais como: fotografias, inventários, testamentos, fontes arqueológicas, discursos de pedagogos e de médicos sobre a educação, carteiras escolares, utensílios escolares diversos, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrências, trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros, bibliotecas escolares, livros dirigidos a estudantes e professores, espaços escolares, pinturas, desenhos, esculturas, cartões-postais, diários íntimos, relatos de viajantes, jornais, revistas, autobiografias, correspondências, obras literárias e até mesmo a poesia (LOPES; GALVÃO, 2001 apud ABREU, 2006, p.6-7).

A história da escola e da educação também pode ser escrita a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas, da jurisprudência, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, atos, resoluções, relatórios escritos por presidentes de província e inspetores escolares, regulamentos de instrução, programas de ensino. Esse esforço é necessário porque restringir-se às fontes escolares torna difícil a tarefa de penetrar no cotidiano da escola de outras épocas (RAGAZZINI, 2001; LOPES; GALVÃO, 2001). Neste sentido, a pesquisa analisará documentos e a literatura pertinente ao tema de estudo.

A pesquisa e análise documental aconteceram por meio do levantamento e análise da legislação educacional (federal, estadual e local); os documentos escolares: Livros (de atas de implantação de instituição escolar; da caixa escolar; pontos de professores; visitas de inspetores, de ocorrências de professores e funcionários) diários de classe; fotografias; relatos/memórias de ex-professores e funcionários da escola normal de anapolis e da escola normal “nossa senhora auxiliadora”.

A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL EM GOIÁS NO SÉCULO XIX

Nóvoa (1995), ao analisar a profissão docente na Europa, verificou que a gênese dessa profissão teve lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes, como os jesuítas e oratorianos. No século XVIII, já havia na Europa uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal exercendo o magistério por tempo integral. Foi também no final desse século que houve um processo de estatização do ensino, o qual provocou a substituição de professores religiosos por professores laicos, recrutados e controlados pelo Estado.

A intervenção do Estado no esboço do perfil do professor, mediante a criação de regras de uniformização e seleção de professores, e a concessão de licença para o exercício do magistério por meio de exames ou concursos, instituiu a profissionalização docente (NÓVOA, 1995), estabelecendo o estatuto profissional do professor (CARDOSO, 2004).

O primeiro movimento de secularização da profissionalização docente no Brasil deu-se com a chegada de professores régios portugueses ao país no final do século XVIII e início do século XIX (CARDOSO, 2000 apud VILLELA, 2005; VILLELA, 2000). Mas foi somente no Império que se efetivou a organização docente.

A organização e a normatização da profissão docente foram reguladas pela Lei de 15 de outubro de 1827, que unificou a organização da instrução elementar no Império e estabeleceu os critérios para o exercício da atividade docente no país. Submetido e aprovado dentro desses critérios, o indivíduo recebia a licença para ensinar. A licença para lecionar legitimava oficialmente a atividade docente e foi importante para o processo de profissionalização do ofício de professor. (ABREU, 2006).

Com o Ato Adicional de 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade de organizar seus sistemas de ensino primário e secundário, formação de professores e de seus quadros docentes.

Em Goiás, a organização do sistema de instrução elementar e a formação do quadro docente, a partir das diretrizes do Ato Adicional de 1834, iniciaram-se com a Lei n. 13, de 1835, que estabeleceu as normas para a constituição de um corpo de professores laicos sob o controle do Estado. (ABREU, 2006).

“Em Goiás, os presidentes da província reconheciam a importância da escola normal para a formação e habilitação do corpo docente, mas essa unidade de ensino só foi criada na província goiana da década de 1880 e teve vida efêmera” (ABREU, 2006, p.89). A escola normal em Goiás foi criada em 1858, mas só foi instalada em 12 de março de 1884 (SILVA, 1975; BRETAS, 1991; CANEZIM; LOUREIRO, 1994), e foi fechada em 1º de dezembro de 1886 por falta de alunos (BRETAS, 1991).

Durante o período imperial percebe-se que é marcante a instabilidade na área educativa. a desativação e ativação da escola normal, revela que esta unidade de ensino nunca foi o interesse da oligarquia. (CANEZIM; LOUREIRO, 1994, 30. p).

Assim, a criação da escola normal em Anápolis se insere no contexto de criação das escolas normais em Goiás que está inserido no contexto nacional, que também não é alheio ao processo que ocorre no mundo ocidental.

A “Escola Normal de Anápolis” foi criada no dia 4 de abril de 1931 (Ata de criação da Escola Normal de Anápolis, 1931), e na reunião de congregação no dia 28 de fevereiro de 1937 foi decidido pela “[...] entrega do curso normal feminino à Congregação Salesiana.” (Ata de reunião de congregação, 1937). No dia 24 de fevereiro de 1938,

[...] entregam, em caráter definitivo a administração e a direção da [...] Escola Normal, e seu curso Complementar, ao Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, ou Salesianas de D. Bosco [...] concordando na substituição da actual denominação ‘Escola Normal de Anápolis’ pelo de ‘Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora’ (Termo de entrega da Escola Norma de Anápolis, às Religiosas Salesianas, 1938, grifos do autor).

GOIÁS IMPERÍO: A PROPOSTA DE UMA ESCOLA NORMAL

GOIÁS REPÚBLICA: A ESCOLA NORMAL E OS INTERESSES OLIGÁRQUICOS

FUNDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL EM ANÁPOLIS

Em paralelo as mudanças políticas e educacionais que acontecia em Goiás não afetaram Anápolis, pois, até 1925 não existia nela escola de ensino secundário. Seus jovens tinham apenas duas opções: deixarem a cidade na busca de mais saberes ou se contentarem com o pouco já recebido (FERREIRA, 2011, 133p.). Até um grupo de homens mais elitizados se sentiram inconformados a

esta realidade reivindicaram, junto ao Governo Federal a criação da escola de ensino secundário. Por meio da portaria do dia 27 de fevereiro de 1925, o secretário do Interior e Justiça concedeu a licença solicitada e a escola foi criada com nome de Instituto de Ciências e Letras de Anápolis (FERREIRA, 2011,133p.). Ministrava se no Instituto o ensino primário ou elementar, complementar (2 anos) e normal (4 anos) sob a direção de Faustino Plácido do Nascimento e seu corpo docente (2011,133p.). No dia 23 de fevereiro de 1931 o Instituto de Ciências e letras formou a sua primeira turma de normalista.

A Escola Normal, no dia 4 de abril de 1931, foi inaugurada no prédio do grupo escolar 24 de Outubro³. Surgiu na ótica de preencher fins de instrucional e educacional que o seu predecessor deixou (caderno de registro, Tombo, 1p.). Foi um momento solene que reuniu as grandes personalidades da cidade. De sua fundação transcreve-se:

Aos quatro dias do mês de abril de mil novecentos e trinta e um, nesta cidade de Anápolis, Estado de Goiás, no prédio do Grupo Escolar 24 de Outubro, reuniram-se, com o objetivo de fundar a Escola Normal de Anápolis, os senhores Dr Jovelino de Campos, Juiz de Direito da Comarca, João Luiz de Oliveira, Prefeito Municipal, Alarico Torres Verano, Diretor do Grupo Escolar, Dr. Genseric Gonzaga Jayme, médico, Dr. Cristalino Bernardino da Costa, cirurgião-dentista, Dr. José Honório Ferreira, farmacêutico, Joaquim Firmo de Velasco, Juiz Municipal, Dr. Júlio Masciocchi, engenheiro, normalista Zanira Campos e Belisária Corrêa, professoras do Grupo Escolar, Dr. Vitor Coelho de Almeida, professor de Filosofia do Liceu de Goiás, Aquiles de Pina e Graciano Antônio da Silva, José Lourenço Dias, advogado, e Jarbas Jayme, funcionário municipal e aí, com as palavras de Oliveira, Luiz, com a palavra, o Sr. João de Oliveira, Prefeito Municipal, expôs o fim da reunião, tendo sido aplaudida e aceita por todos a ideia de se criar, nesta cidade, a referida escola. (FERREIRA, 2011, p. 149.)

A citação anterior mostra como este evento foi atendido pela comunidade Anapolina. No dia foi estabelecida a diretoria provisória para a gestão da instituição: Cristalino Bernardinho da costa, diretor; Júlio Masciocchi, Vice-Diretor; Jarbas Jayme, Secretário; Joaquim Firmo de Velasco, Tesoureiro. E uma comissão para elaboração dos Estatutos da escola composta: dos Senhores Dr. José Honório Ferreira, Alarico Torres Verano e João Luiz de Oliveira (FERREIRA, 2011,141p.)

A Escola Normal se efetivou realmente no dia 15 do mesmo mês, no prédio do Grupo Escolar no matutino de 7 às 10h 30min e no vespertino de 14h30min às 17horas, as aulas do complementar. Investiram na construção de um prédio para esta vista que sua realidade de funcionamento era

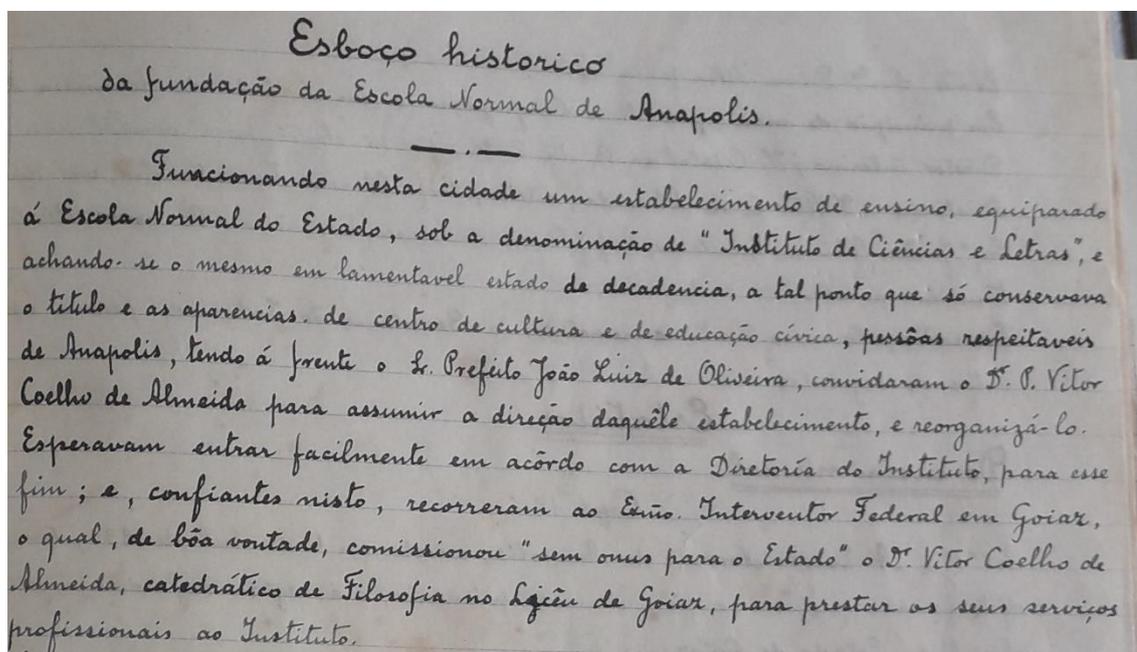
³ O GRUPO 24 DE OUTRUBRO É O ATUAL COLÉGIOS ESTADUAL ANTENSINA SANTANA.

precária. O projeto foi feito pelo engenheiro Júlio Masciocchi, sob o plano do Vitor Coelho de Almeida.

Em dezembro de 1931, a Escola Normal fez a formatura da sua primeira turma de normalista composta pelas seguintes alunas: Adélia de Faria, Hegesipo de Campos Meireles e Bendito de Almeida. No ano de 1933, foi a designação da nova diretoria da Escola Normal: Jarbas Jayme, Diretor; Luiz Caiado de Godoy, Vice-Diretor; Nicanor de Faria e Silva, Secretário; Joaquim Firmo de Velasco, Tesoureiro (FERREIRA, 2011, 143p.). A demanda pela escola foi só aumentando por isso criaram um grupo literário no dia 6 de julho do mesmo mês com o nome de Americano do Brasil em tributo ao grande jornalista, historiógrafo e político assassinado no dia 20 de abril de 1932. Para atender um maior público a Escola Normal iniciou as aulas noturnas preparatórias. (FERREIRA, 2011)

Percebe-se a importância na história Anapolina do surgimento desta com o ensino secundário e a formação de professores. Uma vez que, embora o curso primário fosse elitista, o secundário era muito mais, visto que, por não ser oferecido na cidade, fazia com que apenas as famílias mais ricas pudessem enviar seus filhos para estudar em outras cidades que tinham internato, como a cidade de Bonfim, atualmente Silvânia. (FERREIRA, 2011)

A Escola Normal funcionava desde a sua criação no local do Instituto de Ciência e Letras precariamente que fez se necessária a instauração de uma nova diretoria para a sua reforma segundo o registro no caderno do tomo da sua criação:



Esboço historico
da fundação da Escola Normal de Anápolis.

Funcionando nesta cidade um estabelecimento de ensino, equiparado á Escola Normal do Estado, sob a denominação de "Instituto de Ciências e Letras", e achando-se o mesmo em lamentavel estado de decadencia, a tal ponto que só conservava o titulo e as apparencias de centro de cultura e de educação cívica, pessoas respeitaveis de Anápolis, tendo á frente o Sr. Prefeito João Luiz de Oliveira, convidaram o Dr. Vitor Coelho de Almeida para assumir a direção daquêlê estabelecimento, e reorganizá-lo. Esperavam entrar facilmente em acôrdo com a Diretoria do Instituto, para esse fim; e, confiantes nisto, recorreram ao Exmo. Interventor Federal em Goiaz, o qual, de boa vontade, comissionou "sem onus para o Estado" o Dr. Vitor Coelho de Almeida, catedrático de Filosofia no Lyceu de Goiaz, para prestar os seus serviços profissionais ao Instituto.

Caderno do tomo de impressões de visitas(1p.)

De agora em diante, ao longo da pesquisa analisaremos o regimento interno e os estatutos diretivos da Escola normal, a organização do ensino, o processo de matricula consequentemente o perfil destes alunos, a assiduidade dos professores na sua profissão e algumas Lei diretrizes que norteiam este processo. Estas análises serão feitas ao decorrer da pesquisa por meio de documentos, registro daquela época. Fotografamos já alguns registros, cadernos antigos da escola Normal que darão subsídios para tais.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Visto que é uma pesquisa em andamento, não podemos ainda afirmar como que foi o processo de criação e consolidação da “Escola Normal de Anápolis”, bem como o processo de entrega da administração e direção da escola normal feminina para as Irmãs Salesianas.

Mas, por meio da literatura até agora analisada, vemos que o processo de educacional se tornou mais acentuado no Brasil Republica pelo processo de modernização e industrialização do país. A criação da Escola Normal de Anápolis se insere, por sua vez, no contexto de criação e expansão dos Grupos Escolares em Goiás, bem como no contexto de desenvolvimento econômico da cidade.

REFERENCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. São Paulo, 302p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Loureiro. **A escola norma em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994(Coleção Documentos Goianos, 28).

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 1v.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis, sua vida, seu povo**. 2.edição, Goiânia: Keps,2011.

Livro de Atas de reuniões da congregação da Escola Normal de Anápolis (1931-1938).

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O que você precisa saber sobre).

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora. 1995.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes de História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.18, pp.13-28, 2001.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: re3presentações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 2v.

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

ACÇÕES EDUCATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESTRATÉGIA DE PROTEÇÃO E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

Myllena Furtado Franco¹ - UniEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu² - UniEVANGÉLICA e UEG

Agência Financiadora: CAPES/PIBID

Resumo

O presente estudo é resultado do desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado: “O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental”, implementado pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA) em uma escola pública municipal da cidade, em parceria com a CAPES por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto/2018 a janeiro/2020. O projeto de intervenção teve como objetivo o desenvolvimento da educação patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da disciplina de história. O referido conteúdo é previsto pela matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta forma, a ação educativa teve como tema central a história local e a educação patrimonial com foco nos patrimônios tombados de Anápolis/GO. Nesse contexto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, descrever o processo de ensino e aprendizagem do ensino de história local a partir da educação patrimonial no segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, com finalidade intervencionista e os meios utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa-ação. O desenvolvimento do projeto de intervenção teve entre seus objetivos, levar o aluno a estabelecer relações entre o presente e o passado em seus vários espaços de convivência, possibilitando-o se sentir sujeito histórico. Sendo assim, o estudo de educação patrimonial proporcionou a contribuição com o reforço no ensino e aprendizagem dos alunos do segundo ano, como também, despertou o olhar científico ao depararem aos espaços históricos da cidade.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Ensino Fundamental. Anápolis/GO.

¹ Aluna do 4º período do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). myllenaafur@gmail.com

² Drª em Educação: História, Política, sociedade. Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), coordenadora institucional e de área do PIBID. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). sandraeaa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do desenvolvimento do projeto de intervenção intitulado: "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental", implementado pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), em uma escola pública municipal da cidade, em parceria com a CAPES por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto/2018 a janeiro/2020.

O projeto de intervenção teve como objetivo o desenvolvimento da educação patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da disciplina de história. O referido conteúdo é previsto pela matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED). O foco principal foram os patrimônios tombados de Anápolis.

Como mencionado anteriormente, o período de desenvolvimento do PIBID é compreendido entre agosto/2018 a janeiro/2020, entretanto, o desenvolvimento do projeto de intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2019, especificamente no período de 23 de abril de 2019 a 28 de junho de 2019, e desenvolvido em 6 (horas) aulas, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, composta por 19 (dezenove) alunos. O objetivo geral foi o de apresentar aos alunos, além dos conceitos de patrimônio, preservação, tipos de patrimônios, patrimônios locais, regionais, nacionais e internacionais, os 13 (treze) patrimônios tombados da cidade de Anápolis, que são: Museu "Alderico Borges de Carvalho", Memorial JK, Antiga Cadeia Pública, Colégio Couto Magalhães, Colégio Estadual Antensina Santana, Estação Ferroviária "José Fernandes Valente" Antigo Fórum, Fonte Luminosa, Antigo Coreto, Estação Ferroviária "General Curado", Conjuntos arbóreos da Praça Americana do Brasil e Praça Dom Emanuel e Mercado Municipal "Carlos de Pina".

Porém, embora tenha trabalhado os treze patrimônios de um modo geral, as aulas contemplaram alguns patrimônios, tais como: Colégio Couto Magalhães, Fonte Luminosa, Antensina Santana, Mercado Municipal, Antiga Cadeia Pública "Atual Escola de Artes". Dessa maneira, os patrimônios restantes foram trabalhados especificamente por outras duas bolsistas que ficaram na mesma classe, porém em dias distintos.

Neste contexto, estabelecemos como objetivo geral, descrever o processo de ensino e aprendizagem do ensino de história local a partir da educação patrimonial no segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, com finalidade intervencionista e os meios utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa-ação.

TRILHANDO PARA A INTERVENÇÃO

O Ensino de História local para alunos do segundo ano do ensino fundamental, carece de um planejamento ponderado simultaneamente com o processo de alfabetização, uma vez que a história não consiste em uma matéria neutra, mas um campo de debate, pesquisa e produção.

Entretanto, ao conferenciar a Base Nacional Comum Curricular, percebemos o reconhecimento do ensino a história local para estudantes do ensino fundamental, com o intuito de valorizar e utilizar dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2017)

Nestes termos, a Educação Patrimonial constitui em uma fonte enriquecedora de aprendizagem cultural, luta em recuperar a trajetória seguida por outros, a fim de que não se percam traços que contribuíram para a formação existente nos dias atuais, como também, a busca de potencializar o uso de espaços públicos através dos conhecimentos transmitidos pelos processos educativos. (IPHAN, 2014)

Somando a isso, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional considera que “os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural”. (IPHAN, 2019)

Desse modo, ao relacionarmos a respeito da Educação Patrimonial, refletimos também o direito de todo cidadão ao acesso à cultura local, uma vez que constitui em uma identidade da própria região, colaborando para um processo ativo intelectual, apropriando e valorizando a herança cultural.

Todavia, as políticas de preservações dos patrimônios são consideradas ainda recentes, uma vez que surgiram a partir do reconhecimento da Unesco sobre alguns bens culturais da América Latina, resultados de reflexões provocadas pelo forte desenvolvimento do urbanismo moderno. (FUNARI; PELLEGRINI, 2009).

Segundo o Caderno temático de Educação Patrimonial do IPHAN (2012),

[...] a Educação Patrimonial, pensada como campo específico de políticas públicas para o patrimônio cultural, superou as ações centradas nos acervos e construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educativas. Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diferenciados e diversificados, presentes nas disciplinas dos currículos dos níveis do ensino formal e, também, no âmbito da educação não formal. (p. 23).

Nesses termos, a cidade necessita vulgarizar as experiências significativas para as novas gerações, com apoio e influência do sistema educacional, para possibilitar essa compreensão dos espaços territoriais como um documento vivo, renascendo o patrimônio cultural da população.

Diante disso, refletindo a necessidade de propagação do ensino-aprendizagem cultural para crianças do segundo ano, foi possível compreender, de acordo com Teixeira (2008), que a Educação Patrimonial no Ensino de História viabiliza a formação de indivíduos capazes de conhecer a sua própria história cultural, subsidiando para a construção do conhecimento e da valorização e preservação desses bens culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos. Ações educativas nesse sentido, torna possível conhecer a própria vida, a própria cultura, a própria história e as próprias práticas e, com isso, construir a sua memória afetiva e sua identidade cultural.

Inserindo-se neste eixo temático, para concretização e desenvolvimento da intervenção, foram realizadas pesquisas na biblioteca e museu de Anápolis, buscando documentos referente a história dos patrimônios, estudos de métodos e práticas educativas para elaboração do plano de trabalho, bem como, reuniões na instituição de ensino superior, como também observações na escola campo uma vez por semana, durante o período de agosto/2018 a dezembro/2018, uma vez que, considerando o exposto acima, o projeto de intervenção “O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental” desenvolveu em 6 (horas) aulas em uma turma do segundo ano. Segue um resumo dos planos das aulas ministrada no quadro I.

QUADRO I

Objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino e aprendizagem, no 2º ano do ensino fundamental – 2019.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª – 23/04	Compreender a importância de registrar as memórias relevantes. Compreender o conceito de patrimônio.	As Memórias de Emília de Monteiro Lobato. Memória e História. Conceito de Patrimônio e os tipos.	Aula dialogada. Vídeo. Pintura. Roda de Conversa
2ª – 30/04	Conhecer e identificar os patrimônios Colégio Couto Magalhães e Fonte Luminosa pelo respectivos nomes.	História do Colégio Couto Magalhães. História da Fonte Luminosa.	Aula dialogada Texto informativo com exercício de pintura Jogo de fotografias e nomes
3ª – 14/05	Compreender e diferenciar as fotografias de antigo e atual.	História do Colégio Estadual Antensina Santana. História do Mercado Municipal.	Aula dialogada. Texto informativo. Exercício com fotografias.
4ª – 21/05	Produzir um livro de tombo.	Os patrimônios históricos tombados de Anápolis.	Confecção do livro de tombo com fotografias, filipetas e resumos de conteúdos impresso.
5ª – 28/05	Conhecer a Antiga Cadeia “Atual Escola de Artes”.	História da Antiga Cadeia “Atual Escola de Artes”.	Aula dialogada. Texto informativo Fotografias Dobraduras de papel

6ª – 18/06	Relembrar os treze ³ patrimônios estudados.	Os patrimônios históricos tombados de Anápolis.	Oficina de jogos
------------	--	---	------------------

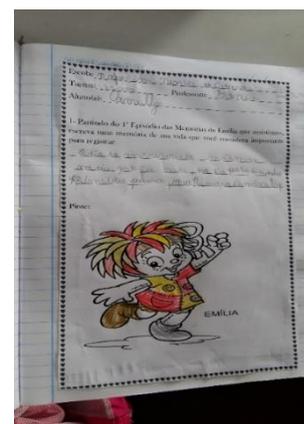
Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (23/04; 30/04; 14/05; 21/05; 28/05; e 18/06).

CONCRETIZANDO A INTERVENÇÃO

Iniciando a primeira aula, assistiram um episódio do seriado Memórias da Emília. Este vídeo foi pensado para refletir e comentar sobre a memória, que entra como um dos assuntos principais no quesito Patrimônio Histórico. Desse modo, o catálogo comentado do IPHAN, reforça esta ideia, uma vez que,

No conjunto da obra de Monteiro Lobato, tem especial relação com o tema do patrimônio, porque de modo muito peculiar fala da memória como uma construção, no sentido de que o ato de esquecer e o de lembrar fazem parte de uma mesma operação, ou seja, a de escolher o queremos ser. Narra a iniciativa da Emília, personagem central desse episódio, em escrever suas memórias. (IPHAN, 2007, p 44).

Ao assistir o vídeo, foi perceptível a empolgação das crianças em estar frente a conteúdos lúdicos, pois tinham muitos que conheciam o Sítio do Pica-Pau Amarelo, ficaram extremamente interessados no assunto. Nessa perspectiva, foi discutido sobre o conceito de Memória e História, explicando que a história, assim como a memória, são lembranças de acontecimentos do passado, baseado em um texto, como também, a necessidade de registrar os momentos importantes, para que não se percam com o tempo. Obteve tempo para que dissessem sobre algumas de suas memórias, logo após, fizeram uma atividade elaborada para que contassem algum acontecimento de suas vidas que não gostariam de esquecer, acompanhada de um desenho da Emília para pintar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).



Posteriormente, foi apresentado e discutido o conceito de patrimônio histórico. Ocorreram questionamentos sobre patrimônios, a fim de esclarecer por onde realmente deveria começar, alguns falaram que era algum tipo de comida, outros brinquedos, mas não sabiam o significado e importância deles. Diante disso, foi explicado patrimônios e os tipos; materiais, imateriais, coletivo e individual, dando exemplos de comidas típicas da região, bem como as danças, prédios, etc. Em seguida, em uma roda de conversa, levantando perguntas sobre os respectivos patrimônios materiais e naturais do município, se conheciam algum dos treze citados, ou se até mesmo tinham visitado, apresentando fotos

³ Foram trabalhados os sete patrimônios restantes com outras duas bolsistas em dias distintos.

grandes e coloridas, para não deixarem dispersos do assunto. Muitos alunos não conheciam nenhum prédio tombado, e os que conheciam alguns, não imaginava a importância para a identidade da região. Alguns prédios mais afastados do centro da cidade, como o Colégio Couto Magalhães e a Casa JK, talvez não conheciam por localizar-se longe do local onde moram, mais um motivo relevante para frisar sobre a importância da educação patrimonial nos centros educativos. Já a Fonte Luminosa, quase todos reconheceram, por localizar-se em uma das praças mais conhecidas da cidade, a Praça Bom Jesus. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na segunda aula, foram apresentados o Colégio Couto Magalhães e a Fonte Luminosa, explicado a história e significância dos patrimônios para toda a população, considerando que todos possuem uma Lei de Tombamento, com o objetivo de lhes assegurar de quaisquer danos causados, não podendo ser destruídos. Realizaram uma atividade de leitura com um pequeno resumo sobre o assunto, foi solicitado para que pintassem os nomes dos patrimônios, números de leis, data de criação, e data de tombamento, visto que, a pintura ajuda na compreensão dos conteúdos estudados. Em seguida, brincaram com peças contendo fotos e nomes de diversos patrimônios, para que eles separassem colocando os respectivos nomes acima das fotos, com o intuito de fazerem apropriar da escrita do nome com o objeto. Sendo assim, alguns soube identificar somente o nome dos patrimônios que já tinham sido expostos na aula, possuindo dificuldade de reconhecer os nomes dos outros patrimônios. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na terceira aula, foi retomado os conteúdos anteriores com o objetivo de verificar o que haviam apreendido nas aulas passadas, em seguida, foi apresentado o Colégio Estadual Antensina Santana e Mercado Municipal, expondo a história. Todos alunos participaram, falando que já visitaram, passaram perto e até mesmo que já havia comprado coisas no Mercado, como frutas, carnes, roupas, etc. Outros falaram que iriam contar aos familiares da importância do Mercado, uma vez que frequentavam com frequência. Ficaram animados e interessados em estudar os próximos patrimônios. Logo após a discussão, fizeram uma atividade elaborada com fotos dos patrimônios estudados, para completarem os espaços classificando de antigo e atual, e escreverem também o nome acima da foto, a fim de reconhecer, identificar, e apropriar do tempo antigo e atual. Conseguiram identificar as fotos, porém, não sabiam escrever, necessitando de auxílio, sendo assim, pediram para deixar as palavras antigo e atual no quadro para facilitar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Na quarta aula, iniciou em baixo de uma árvore na quadra, pois estavam reformando a sala, a professora permitiu para que desse início a aula ao ar livre, então, organizando as crianças em uma roda, explicando a atividade que iriam fazer. Com o propósito para que fizessem um Livro de Tombo,

contendo um breve resumo e fotos dos treze patrimônios estudados, com o objetivo de que levassem para casa ao final do projeto, para mostrarem para os pais suas próprias obras, a fim de toda comunidade se apropriar dos patrimônios tombados da cidade de Anápolis, além de ajudar as crianças a apossar-se do o tema estudado. Os alunos ficaram empolgados com a aula, pois fizeram diferente da rotina diária, principalmente em saber que estavam fazendo um livro de autoria própria. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Devido a correria para finalização de mais um bimestre, a professora permitiu apenas alguns minutos para realizar a quinta aula. Desse modo, ao comentar sobre o prédio da Antiga Cadeia (Atual Escola de Artes), os alunos lembraram um pouco devido outra bolsista já ter comentado. Recordando brevemente a história da Antiga Cadeia, e logo após, fizeram uma dobradura de papel, formando uma flor, em relevância da Escola de Artes, para ser colado na página do mesmo no portfólio do Livro de Tombo que estavam fazendo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Entretanto, a última aula foi pensada para ser um momento especial, realizando a “ Oficina de Jogos”, contendo jogo de tabuleiro dos patrimônios, jogo de perguntas e jogo de memória com fotos de todos os patrimônios tombados. As crianças divertiram muito, porém, foi notório que estavam esquecendo alguns conteúdos, mas os jogos deram um reforço com as informações que receberam. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).



O portfólio de todas as atividades que fizeram durante as aulas, bem como o Livro de Tombo, não foram entreguem na última aula, ficando para o próximo semestre para exposição, devido a culminância que ocorreu no dia vinte e três de agosto de 2019.

No dia vinte e três de agosto de 2019, realizou-se a culminância do projeto intitulado “O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental”. Tanto no período matutino, como o vespertino, houveram painéis de cada patrimônio expostos, bem como uma bancada contendo as atividades que foram desenvolvidas com cada sala de aula que participaram do projeto. Os alunos visitaram todas bancadas, a fim de que explorem o trabalho das outras turmas. No final do turno vespertino, o portão foi aberto para a visita dos pais, bem como coordenadora e gestora do curso de pedagogia da UniEvangélica. Desse modo, compareceram poucos pais, porém, é de suma importância registrar, o orgulho perceptível dos pais que conseguiram estar presentes, em estar frente a um trabalho significativo em que os mesmos participaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido intitulado “O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental”, bem como outros que interligam com o assunto de educação patrimonial, necessita serem transmitidos aos docentes futuros e atuantes, pois é de suma importância a noção e apropriação desta preservação e valorização da história artística e cultural – tema pouco discutido em sala, e partindo disso, conseguirem repassar para as novas gerações.

Entretanto, é bom frisar que, ao se tratar deste ensino para series iniciais, é preciso uma cautela ao processo de alfabetização, uma vez que, muitas crianças ainda não se apropriaram da leitura e escrita, carecendo de conteúdos mais lúdicos, para que o desenvolvimento possa ser maior com uma determinada elaboração, relativo em como as crianças vão se apropriar das informações, e darem bons resultados ao finalizar, pois, nesta ação educativa, crianças que ainda não eram integralmente alfabetizadas, tiveram dificuldades para interpretar textos, ler, e até mesmo escrever.

Outrossim, foi perceptível a contribuição que as pinturas, dobraduras, fotografias e jogos reforçaram no ensino e aprendizagem dos alunos, visto que reconheceram todo conteúdo que possuía ludicidade, ficando com mais resistência de reconhecer e entender os textos teóricos que foram estudados.

Destarte, a educação patrimonial possibilitou a experiência de entender o passado não como uma mera história remota de antepassados, mas um passado que ainda é existente nos dias atuais, possíveis de encontrar, bem como investigar e pesquisar, principalmente os patrimônios históricos tombados da cidade de Anápolis que são centralizados, pois permite que o aluno tenha um olhar científico a determinado espaço histórico, deixando de ser um lugar comum, para um local recheado de histórias para contar e entender a realidade.

Por fim, o programa desenvolvido, oportunizou a experiência dos bolsistas – futuros professores – referente a pesquisa-ação, em virtude de proporcionar momentos de busca de fontes históricas em variados contextos, assim como elaboração de plano de ensino, execução de aulas, análises e reflexões históricas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo, **Patrimônio Histórico e Cultural**, 2º ed., Rio de Janeiro, RJ, Jorge Zahar Ed., 2009.

IPHAN, **Educação Patrimonial**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 28 ago. de 2019

IPHAN, **Educação Patrimonial: Reflexões e Práticas**, João Pessoa, 2012, 104 p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf>. Acesso em 07 de ago. de 2019.

IPHAN, **Educação Patrimonial Histórico, conceitos e processos**, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf>. Acesso em: 27 de ago. de 2019.

IPHAN, **Patrimônio e Leitura: Catálogo Comentado de Literatura e Infanto-Juvenil**, Rio de Janeiro, RJ, 2007, 48p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatLei1_CatalogoComentado_m.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2019.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A Educação Patrimonial no Ensino de História. **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, p. 199-211, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/868/34>>. Acesso em: 25 de ago. de 2019.

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

A ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS: O perfil dos alunos (1931 – 1937)

Tarsio Paula dos Santos¹ - UNIEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu² - UEG/UNIEVANGÉLICA

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Durante os anos de 1931 até 1937, a população de Anápolis/GO pode contar com uma importante instituição de ensino para a formação e habilitação dos professores voltados para a educação primária: A Escola Normal de Anápolis. Seu atendimento era para ambos os sexos, masculino e feminino, o que foi visto com maus olhos pelos conservadores da época. Por outro lado, alcançou vários alunos naturais de várias localidades goianas, expandindo seu alcance para além da cidade onde estava situada. Nessa perspectiva, através da pesquisa bibliográfica e da análise documental, esse trabalho tem como objetivo principal analisar e descrever os aspectos característicos do perfil dos alunos ingressados na instituição de ensino em questão durante os anos de sua vigência, de 1931 até 1937. Diante disso, os livros presentes no arquivo histórico do Colégio Auxilium foram tomados como uma importante fonte bibliográfica na construção dessa investigação que, ainda em andamento, espera também como resultados desenvolver um melhor entendimento dos regulamentos acerca da escola normal em Goiás e dos critérios para ingresso nessas unidades de formação e habilitação de docentes do século passado.

Palavras-chave: Escola Normal. Perfil dos alunos. Anápolis. História.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho se insere no eixo, formação e profissão docente do projeto de pesquisa intitulado: “A história da educação em Goiás: do império à república”. O referido eixo se direciona ao estudo da história da profissão docente, considerando as instituições de formação, as

¹Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). – E-mail: letrastarsio@gmail.com.

²Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás(UEG). Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA).– E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

práticas e conhecimentos profissionais, a história de vida e a memória dos profissionais da educação em articulação com as políticas públicas educacionais, os sujeitos escolares e a sociedade.

Partindo do contexto do referido eixo, delimitamos como tema da pesquisa, o perfil dos alunos da primeira escola normal de Anápolis/GO. Instituições de ensino criadas no Brasil na primeira metade do século XIX. A primeira instituição de ensino dessa natureza foi criada em 1835 na cidade de Niterói/RJ. (Villela, 1990).

“Em Goiás, os presidentes da província reconheciam a importância da escola normal para a formação e habilitação do corpo docente, mas essa unidade de ensino só foi criada na província goiana da década de 1880 e teve vida efêmera”. (ABREU, 2006, p.89). A escola normal em Goiás foi criada em 1858, mas só foi instalada em 12 de março de 1884 (SILVA, 1975; BRETAS, 1991; CANEZI; LOUREIRO, 1994), e foi fechada em 1º de dezembro de 1886 por falta de alunos (BRETAS, 1991).

A “Escola Normal de Anápolis” foi criada no dia 4 de abril de 1931 (Ata de criação da Escola Normal de Anápolis, 1931), e na reunião de congregação no dia 28 de fevereiro de 1937 foi decidido pela “[...] entrega do curso normal feminino à Congregação Salesiana.” (Ata de reunião de congregação, 1937). No dia 24 de fevereiro de 1938,

[...] entregam, em caráter definitivo a administração e a direção da [...] Escola Normal, e seu curso Complementar, ao Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, ou Salesianas de D. Bosco [...] concordando na substituição da actual denominação ‘Escola Normal de Anápolis’ pelo de ‘Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora’ (Termo de entrega da Escola Normal de Anápolis, às Religiosas Salesianas, 1938, grifos do autor).

Neste contexto, estabelecemos como objeto de estudo o perfil dos alunos da Escola Normal de Anápolis (1931-1937). O período delimitado para a pesquisa justifica-se pelo fato de a primeira data ser o ano de fundação da escola e a segunda quando ela passou a ser administrada pelas irmãs salesianas.

Justificamos a relevância do tema da pesquisa, uma vez que a produção historiográfica Anapolina é incipiente, carece de estudos e pesquisas. Há muitos aspectos da história da escola e da educação em Anápolis a serem escritos. Assim, analisar o perfil dos alunos do curso normal da primeira escola normal da cidade é certamente relevante, por lançar luz sobre a escolarização de uma região pouco estudada. Esta investigação consiste, em um estudo pioneiro no sentido de evidenciar o perfil dos alunos normalistas da escola normal da cidade no início dos anos trinta do século XX.

1 OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Como objetivo central desse projeto, busca-se analisar o perfil dos alunos da Escola Normal de Anápolis de 1931 a 1937. Ademais, espera-se também chegar ao conhecimento da organização da escola normal em Goiás na década de 1930, a partir das prescrições legais, destacando os critérios exigidos para o ingresso no curso normal, e, também, analisar e descrever as características (sociais, socioeconômicas) dos alunos da Instituição em questão.

Nessa perspectiva, o tema deste estudo se insere no campo de pesquisa da História da Educação, uma especificidade da História, que nos últimos anos passou por um processo de renovação historiográfica, sendo atualmente denominado de nova história cultural.

O processo de renovação historiográfica implicou na ampliação do uso de fontes para a escrita da História da Educação, bem como em sua problematização. As fontes da história da educação e da escola são aquelas que provêm diretamente das práticas escolares, mas muitos aspectos da escola de outras épocas estão registrados em um universo mais amplo de fontes (LOPES; GALVÃO, 2001).

Os historiadores têm ampliado o uso das fontes, incorporando a ideia de que a história se faz por qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas. Daí a utilização de diversas fontes para a escrita da história da escola, tais como: fotografias, inventários, testamentos, fontes arqueológicas, discursos de pedagogos e de médicos sobre a educação, carteiras escolares, utensílios escolares diversos, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrências, trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros, bibliotecas escolares, livros dirigidos a estudantes e professores, espaços escolares, pinturas, desenhos, esculturas, cartões-postais, diários íntimos, relatos de viajantes, jornais, revistas, autobiografias, correspondências, obras literárias e até mesmo a poesia (LOPES; GALVÃO, 2001 apud ABREU, 2006, p.6-7).

A história da escola e da educação também pode ser escrita a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas, da jurisprudência, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, atos, resoluções, relatórios escritos por presidentes de província e inspetores escolares, regulamentos de instrução, programas de ensino. Esse esforço é necessário porque restringir-se às fontes escolares torna difícil a tarefa de penetrar no cotidiano da escola de outras épocas (RAGAZZINI, 2001; LOPES; GALVÃO, 2001). Neste sentido, a pesquisa analisará documentos e a literatura pertinente ao tema de estudo.

A pesquisa e análise documental acontecerão por meio do levantamento e análise da legislação educacional (estadual e municipal); os documentos escolares: Livros (de atas das reuniões de

congregação da Escola Normal de Anápolis – 1931-1938; de matrícula do Curso Normal – 1931-1937; de matrícula do Curso Complementar - 1931-1937).

2 DOCUMENTOS OFICIAIS DO ARQUIVO HISTÓRICO DO COLÉGIO AUXILIUM REFERENTES AO PERÍODO DE 1931 A 1937

Localizado no setor central da cidade de Anápolis/GO, o Colégio Auxilium oferece todos os anos da educação básica. Essa Instituição educativa é administrada e mantida pela Rede Salesiana de Ensino ligada à Igreja Católica Apostólica Romana.

Apesar do avanço da modernidade, o Colégio Auxilium conserva sua memória através do arquivo histórico localizado na secretaria geral em funcionamento no prédio da unidade de ensino. Seu departamento histórico é composto por 141 livros em boas condições e categorizados a partir de temas distintos como matrícula, estatuto e regimento, livro de tombos, sessões solenes, resultado individual parcial, resultado final, relatório de exames finais, relatório de exames parciais, matriz currículos, registro de suspensões e ocorrências, notas e atas de exames de admissão. Essas memórias são de 1931 até os dias atuais (anos 2000), abordando as modificações ocorridas na instituição desde Escola Normal de Anápolis (1931 – 1937) até hoje, Colégio Auxilium.

Assim sendo, de acordo com o recorte histórico realizado para a proposta apresentada nesse trabalho científico, foram selecionados os documentos e livros referentes a 1931 até 1937, a saber: 1. Matrícula do curso normal (1931 – 1937), 2. Matrícula curso complementar (1935 – 1937), 3. Tombamento e impressões de visitas, 1º Estatuto (1931), 4. Livro de ata da congregação, Escola Normal (1931 – 1937), 5. Ata de sessões solenes e colação de grau das normalistas (1931 – 1937), 6. Portarias expedidas Escola Normal (1934), 7. Ofícios expedidos (1936 – 1938), 8. Exames de 1ª Época curso normal (1931 – 1936), 9. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1934 – 1936), 10. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1937), 11. Exames de 2ª Época do curso normal (1934 – 1937), 12. Registro de notas individuais curso normal (1931 – 1932), 13. Registro de notas individuais curso normal (1933), 14. Média de alunos curso normal (1934), 15. Média de alunos curso normal (1935 – 1936) e 16. Registro de notas individuais curso normal (1937).

Dessa forma, ao analisar os livros 1. Matrícula do curso normal (1931 – 1937), 2. Matrícula curso complementar (1935 – 1937), 8. Exames de 1ª Época curso normal (1931 – 1936), 9. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1934 – 1936), 10. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1937), 11. Exames de 2ª Época do curso normal (1934 – 1937), 12. Registro de notas

individuais curso normal (1931 – 1932), 13. Registro de notas individuais curso normal (1933), 14. Média de alunos curso normal (1934), 15. Média de alunos curso normal (1935 – 1936) e 16. Registro de notas individuais curso normal (1937), será possível obter informações acerca do ano de matrículas, a filiação dos alunos, a naturalidade, o curso de ingresso, as transferências internas e externas, as aprovações, as reprovações, o desempenho individual nas sabatinas e exames, dispensas de disciplinas, as notas por disciplinas, o tempo de permanência na Escola Normal, o total de matriculados por ano e o desempenho escolar semestral (época) de cada aluno. Essas informações possibilitarão descrever o perfil dos normalistas que mantiveram vínculos com a Escola Normal de Anápolis.

Por outro lado, os demais documentos usados nessa pesquisa científica, 3. Tombamento e impressões de visitas, 1º Estatuto (1931), 4. Livro de ata da congregação, Escola Normal (1931 – 1937), 5. Ata de sessões solenes e colação de grau das normalistas (1931 – 1937), 6. Portarias expedidas Escola Normal (1934) e 7. Ofícios expedidos (1936 – 1938), serão importantes para a análise das normas e especificidades do movimento da Escola normal, ligada ao Ensino Secundário, em Goiás, pois relatam sobre o atendimento às exigências nacionais e estaduais para o funcionamento da escola, o regimento interno, o currículo, métodos de avaliação, a divisão dos anos do curso, os tipos de curso oferecidos, o patrimônio, o local de funcionamento, as normas de ingresso, as atas referentes às reuniões da diretoria local, os ofícios emitidos pela secretaria da escola, as sessões solenes envolvendo os normalistas, o relato das solicitações feitas pelos diretores ao Governo e as portarias adotadas na unidade educativa.

Assim sendo, a partir da pesquisa bibliográfica e análise documental dos livros listados acima, acredita-se desenvolver uma descrição multifacetada da Escola Normal de Anápolis e o perfil dos candidatos à formação docente, os alunos dessa instituição relacionando com as características gerais típicas desse movimento educacional no Estado de Goiás nas décadas de 1930.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, a partir da noção que essa investigação está em andamento, que o movimento escola normal no Brasil foi uma importante ferramenta para o processo de formação de professores no século XIX e XX.

Em Anápolis/GO, a Escola Normal é fundada em 1931 visando a formação de educadores e oferecendo a comunidade local o curso normal e o curso complementar. Essa escola não atendeu apenas os anapolinos, mas alunos naturais de outras cidades goianas como Jaraguá, Formosa, Cidade

de Goiás, Ipameri, Pirenópolis, Itaberaí, Catalão, Santa Cruz de Goiás e Luziânia (MATRICULA DO CURSO NORMAL, 1931 – 1937).

Dessa forma, ao longo dos 7 sete anos de Escola Normal de Anápolis, a unidade de ensino oferecia um ensino voltado para moças e rapazes, porém, em 1938, com a administração por parte das Irmãs Salesinas, passa a atender apenas o sexo feminino. Este fato traz uma mudança significativa no público que seria formado a partir de então como professores de ensino primário.

Assim sendo, empenha-se nessa investigação, a partir de uma análise dos documentos históricos encontrados no arquivo histórico do Colégio Auxilium em Anápolis/GO, traçar o perfil, nas mais variadas facetas, dos alunos que ingressaram na Escola Normal de Anápolis, entre os anos de 1931 até 1937.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. São Paulo, 302p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. Pesquisa e Análise Documental. **Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas docentes: competências docentes no século XXI e em outros também...** Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008.

Ata de sessões solenes e colação de grau das normalistas da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1937).

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia:CEGRAF-UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Loureiro. **A escola norma em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994(Coleção Documentos Goianos, 28).

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**: quinta edição. São Paulo: Pearson Prentice hall, 2002.

Exames de 1ª Época curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1936).

Exames de 1ª Época e resultado final curso normal da Escola Normal de Anápolis (1934 – 1936).

Exames de 1ª Época e resultado final curso normal da Escola Normal de Anápolis (1937).

Exames de 2ª Época do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1934 – 1937).

Livro de Atas de reuniões da congregação da Escola Normal de Anápolis (1931-1938).

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O que você precisa saber sobre).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Matrícula curso complementar da Escola Normal de Anápolis (1935 – 1937).

Matrícula do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1937).

Média de alunos curso normal da Escola Normal de Anápolis (1934).

Média de alunos curso normal da Escola Normal de Anápolis (1935 – 1936).

Ofícios expedidos da Escola Normal de Anápolis (1936 – 1938).

Portarias expedidas Escola Normal de Anápolis (1934).

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes de História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.18, pp.13-28, 2001.

Registro de notas individuais curso normal da Escola Normal de Anápolis (1937).

Registro de notas individuais curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1932).

Registro de notas individuais curso normal da Escola Normal de Anápolis (1933).

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

Tombamento e impressões de visitas, 1º Estatuto da Escola Normal de Anápolis (1931)

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

A ESCOLA NORMAL DE ANNAPOLIS: O perfil dos alunos (1931 – 1937)

Tarsio Paula dos Santos¹ - UNIEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu² - UEG/UNIEVANGÉLICA

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Durante os anos de 1931 até 1937, a população de Anápolis/GO pode contar com uma importante instituição de ensino para a formação e habilitação dos professores voltados para a educação primária: A Escola Normal de Anápolis. Seu atendimento era para ambos os sexos, masculino e feminino, o que foi visto com maus olhos pelos conservadores da época. Por outro lado, alcançou vários alunos naturais de várias localidades goianas, expandindo seu alcance para além da cidade onde estava situada. Nessa perspectiva, através da pesquisa bibliográfica e da análise documental, esse trabalho tem como objetivo principal analisar e descrever os aspectos característicos do perfil dos alunos ingressados na instituição de ensino em questão durante os anos de sua vigência, de 1931 até 1937. Diante disso, os livros presentes no arquivo histórico do Colégio Auxilium foram tomados como uma importante fonte bibliográfica na construção dessa investigação que, ainda em andamento, espera também como resultados desenvolver um melhor entendimento dos regulamentos acerca da escola normal em Goiás e dos critérios para ingresso nessas unidades de formação e habilitação de docentes do século passado.

Palavras-chave: Escola Normal. Perfil dos alunos. Anápolis. História.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho se insere no eixo, formação e profissão docente do projeto de pesquisa intitulado: “A história da educação em Goiás: do império à república”. O referido eixo se direciona ao estudo da história da profissão docente, considerando as instituições de formação, as

¹Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). – E-mail: letrastarsio@gmail.com.

²Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás(UEG). Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA).– E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

práticas e conhecimentos profissionais, a história de vida e a memória dos profissionais da educação em articulação com as políticas públicas educacionais, os sujeitos escolares e a sociedade.

Partindo do contexto do referido eixo, delimitamos como tema da pesquisa, o perfil dos alunos da primeira escola normal de Anápolis/GO. Instituições de ensino criadas no Brasil na primeira metade do século XIX. A primeira instituição de ensino dessa natureza foi criada em 1835 na cidade de Niterói/RJ. (Villela, 1990).

“Em Goiás, os presidentes da província reconheciam a importância da escola normal para a formação e habilitação do corpo docente, mas essa unidade de ensino só foi criada na província goiana da década de 1880 e teve vida efêmera”. (ABREU, 2006, p.89). A escola normal em Goiás foi criada em 1858, mas só foi instalada em 12 de março de 1884 (SILVA, 1975; BRETAS, 1991; CANEZI; LOUREIRO, 1994), e foi fechada em 1º de dezembro de 1886 por falta de alunos (BRETAS, 1991).

A “Escola Normal de Anápolis” foi criada no dia 4 de abril de 1931 (Ata de criação da Escola Normal de Anápolis, 1931), e na reunião de congregação no dia 28 de fevereiro de 1937 foi decidido pela “[...] entrega do curso normal feminino à Congregação Salesiana.” (Ata de reunião de congregação, 1937). No dia 24 de fevereiro de 1938,

[...] entregam, em caráter definitivo a administração e a direção da [...] Escola Normal, e seu curso Complementar, ao Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, ou Salesianas de D. Bosco [...] concordando na substituição da actual denominação ‘Escola Normal de Anápolis’ pelo de ‘Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora’ (Termo de entrega da Escola Normal de Anápolis, às Religiosas Salesianas, 1938, grifos do autor).

Neste contexto, estabelecemos como objeto de estudo o perfil dos alunos da Escola Normal de Anápolis (1931-1937). O período delimitado para a pesquisa justifica-se pelo fato de a primeira data ser o ano de fundação da escola e a segunda quando ela passou a ser administrada pelas irmãs salesianas.

Justificamos a relevância do tema da pesquisa, uma vez que a produção historiográfica Anapolina é incipiente, carece de estudos e pesquisas. Há muitos aspectos da história da escola e da educação em Anápolis a serem escritos. Assim, analisar o perfil dos alunos do curso normal da primeira escola normal da cidade é certamente relevante, por lançar luz sobre a escolarização de uma região pouco estudada. Esta investigação consiste, em um estudo pioneiro no sentido de evidenciar o perfil dos alunos normalistas da escola normal da cidade no início dos anos trinta do século XX.

1 OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Como objetivo central desse projeto, busca-se analisar o perfil dos alunos da Escola Normal de Anápolis de 1931 a 1937. Ademais, espera-se também chegar ao conhecimento da organização da escola normal em Goiás na década de 1930, a partir das prescrições legais, destacando os critérios exigidos para o ingresso no curso normal, e, também, analisar e descrever as características (sociais, socioeconômicas) dos alunos da Instituição em questão.

Nessa perspectiva, o tema deste estudo se insere no campo de pesquisa da História da Educação, uma especificidade da História, que nos últimos anos passou por um processo de renovação historiográfica, sendo atualmente denominado de nova história cultural.

O processo de renovação historiográfica implicou na ampliação do uso de fontes para a escrita da História da Educação, bem como em sua problematização. As fontes da história da educação e da escola são aquelas que provêm diretamente das práticas escolares, mas muitos aspectos da escola de outras épocas estão registrados em um universo mais amplo de fontes (LOPES; GALVÃO, 2001).

Os historiadores têm ampliado o uso das fontes, incorporando a ideia de que a história se faz por qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas. Daí a utilização de diversas fontes para a escrita da história da escola, tais como: fotografias, inventários, testamentos, fontes arqueológicas, discursos de pedagogos e de médicos sobre a educação, carteiras escolares, utensílios escolares diversos, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrências, trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros, bibliotecas escolares, livros dirigidos a estudantes e professores, espaços escolares, pinturas, desenhos, esculturas, cartões-postais, diários íntimos, relatos de viajantes, jornais, revistas, autobiografias, correspondências, obras literárias e até mesmo a poesia (LOPES; GALVÃO, 2001 apud ABREU, 2006, p.6-7).

A história da escola e da educação também pode ser escrita a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas, da jurisprudência, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, atos, resoluções, relatórios escritos por presidentes de província e inspetores escolares, regulamentos de instrução, programas de ensino. Esse esforço é necessário porque restringir-se às fontes escolares torna difícil a tarefa de penetrar no cotidiano da escola de outras épocas (RAGAZZINI, 2001; LOPES; GALVÃO, 2001). Neste sentido, a pesquisa analisará documentos e a literatura pertinente ao tema de estudo.

A pesquisa e análise documental acontecerão por meio do levantamento e análise da legislação educacional (estadual e municipal); os documentos escolares: Livros (de atas das reuniões de

congregação da Escola Normal de Anápolis – 1931-1938; de matrícula do Curso Normal – 1931-1937; de matrícula do Curso Complementar - 1931-1937).

2 DOCUMENTOS OFICIAIS DO ARQUIVO HISTÓRICO DO COLÉGIO AUXILIUM REFERENTES AO PERÍODO DE 1931 A 1937

Localizado no setor central da cidade de Anápolis/GO, o Colégio Auxilium oferece todos os anos da educação básica. Essa Instituição educativa é administrada e mantida pela Rede Salesiana de Ensino ligada à Igreja Católica Apostólica Romana.

Apesar do avanço da modernidade, o Colégio Auxilium conserva sua memória através do arquivo histórico localizado na secretaria geral em funcionamento no prédio da unidade de ensino. Seu departamento histórico é composto por 141 livros em boas condições e categorizados a partir de temas distintos como matrícula, estatuto e regimento, livro de tombos, sessões solenes, resultado individual parcial, resultado final, relatório de exames finais, relatório de exames parciais, matriz currículos, registro de suspensões e ocorrências, notas e atas de exames de admissão. Essas memórias são de 1931 até os dias atuais (anos 2000), abordando as modificações ocorridas na instituição desde Escola Normal de Anápolis (1931 – 1937) até hoje, Colégio Auxilium.

Assim sendo, de acordo com o recorte histórico realizado para a proposta apresentada nesse trabalho científico, foram selecionados os documentos e livros referentes a 1931 até 1937, a saber: 1. Matrícula do curso normal (1931 – 1937), 2. Matrícula curso complementar (1935 – 1937), 3. Tombamento e impressões de visitas, 1º Estatuto (1931), 4. Livro de ata da congregação, Escola Normal (1931 – 1937), 5. Ata de sessões solenes e colação de grau das normalistas (1931 – 1937), 6. Portarias expedidas Escola Normal (1934), 7. Ofícios expedidos (1936 – 1938), 8. Exames de 1ª Época curso normal (1931 – 1936), 9. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1934 – 1936), 10. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1937), 11. Exames de 2ª Época do curso normal (1934 – 1937), 12. Registro de notas individuais curso normal (1931 – 1932), 13. Registro de notas individuais curso normal (1933), 14. Média de alunos curso normal (1934), 15. Média de alunos curso normal (1935 – 1936) e 16. Registro de notas individuais curso normal (1937).

Dessa forma, ao analisar os livros 1. Matrícula do curso normal (1931 – 1937), 2. Matrícula curso complementar (1935 – 1937), 8. Exames de 1ª Época curso normal (1931 – 1936), 9. Exames de 1ª Época e resultado final curso normal (1934 – 1936), 10. Exames de 1ª Época e resultado final curso

normal (1937), 11. Exames de 2ª Época do curso normal (1934 – 1937), 12. Registro de notas individuais curso normal (1931 – 1932), 13. Registro de notas individuais curso normal (1933), 14. Média de alunos curso normal (1934), 15. Média de alunos curso normal (1935 – 1936) e 16. Registro de notas individuais curso normal (1937), será possível obter informações acerca do ano de matrículas, a filiação dos alunos, a naturalidade, o curso de ingresso, as transferências internas e externas, as aprovações, as reprovações, o desempenho individual nas sabatinas e exames, dispensas de disciplinas, as notas por disciplinas, o tempo de permanência na Escola Normal, o total de matriculados por ano e o desempenho escolar semestral (época) de cada aluno. Essas informações possibilitarão descrever o perfil dos normalistas que mantiveram vínculos com a Escola Normal de Anápolis.

Por outro lado, os demais documentos usados nessa pesquisa científica, 3. Tombamento e impressões de visitas, 1º Estatuto (1931), 4. Livro de ata da congregação, Escola Normal (1931 – 1937), 5. Ata de sessões solenes e colação de grau das normalistas (1931 – 1937), 6. Portarias expedidas Escola Normal (1934) e 7. Ofícios expedidos (1936 – 1938), serão importantes para a análise das normas e especificidades do movimento da Escola normal, ligada ao Ensino Secundário, em Goiás, pois relatam sobre o atendimento às exigências nacionais e estaduais para o funcionamento da escola, o regimento interno, o currículo, métodos de avaliação, a divisão dos anos do curso, os tipos de curso oferecidos, o patrimônio, o local de funcionamento, as normas de ingresso, as atas referentes às reuniões da diretoria local, os ofícios emitidos pela secretaria da escola, as sessões solenes envolvendo os normalistas, o relato das solicitações feitas pelos diretores ao Governo e as portarias adotadas na unidade educativa.

Assim sendo, a partir da pesquisa bibliográfica e análise documental dos livros listados acima, acredita-se desenvolver uma descrição multifacetada da Escola Normal de Anápolis e o perfil dos candidatos à formação docente, os alunos dessa instituição relacionando com as características gerais típicas desse movimento educacional no Estado de Goiás nas décadas de 1930.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, a partir da noção que essa investigação está em andamento, que o movimento escola normal no Brasil foi uma importante ferramenta para o processo de formação de professores no século XIX e XX.

Em Anápolis/GO, a Escola Normal é fundada em 1931 visando a formação de educadores e oferecendo a comunidade local o curso normal e o curso complementar. Essa escola não atendeu

apenas os anapolinos, mas alunos naturais de outras cidades goianas como Jaraguá, Formosa, Cidade de Goiás, Ipameri, Pirenópolis, Itaberaí, Catalão, Santa Cruz de Goiás e Luziânia (MATRICULA DO CURSO NORMAL, 1931 – 1937).

Dessa forma, ao longo dos 7 sete anos de Escola Normal de Anápolis, a unidade de ensino oferecia um ensino voltado para moças e rapazes, porém, em 1938, com a administração por parte das Irmãs Salesinas, passa a atender apenas o sexo feminino. Este fato traz uma mudança significativa no público que seria formado a partir de então como professores de ensino primário.

Assim sendo, empenha-se nessa investigação, a partir de uma análise dos documentos históricos encontrados no arquivo histórico do Colégio Auxilium em Anápolis/GO, traçar o perfil, nas mais variadas facetas, dos alunos que ingressaram na Escola Normal de Anápolis, entre os anos de 1931 até 1937.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A instrução primária na província de Goiás no século XIX**. São Paulo, 302p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. Pesquisa e Análise Documental. **Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas docentes: competências docentes no século XXI e em outros também...** Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008.

Ata de sessões solenes e colação de grau das normalistas da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1937).

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia:CEGRAF-UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Loureiro. **A escola norma em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994(Coleção Documentos Goianos, 28).

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**: quinta edição. São Paulo: Pearson Prentice hall, 2002.

Exames de 1ª Época curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1936).

Exames de 1ª Época e resultado final curso normal da Escola Normal de Anápolis (1934 – 1936).

Exames de 1ª Época e resultado final curso normal da Escola Normal de Anápolis (1937).

Exames de 2ª Época do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1934 – 1937).

Livro de Atas de reuniões da congregação da Escola Normal de Anápolis (1931-1938).

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O que você precisa saber sobre).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Matrícula curso complementar da Escola Normal de Anápolis (1935 – 1937).

Matrícula do curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1937).

Média de alunos curso normal da Escola Normal de Anápolis (1934).

Média de alunos curso normal da Escola Normal de Anápolis (1935 – 1936).

Ofícios expedidos da Escola Normal de Anápolis (1936 – 1938).

Portarias expedidas Escola Normal de Anápolis (1934).

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes de História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.18, pp.13-28, 2001.

Registro de notas individuais curso normal da Escola Normal de Anápolis (1937).

Registro de notas individuais curso normal da Escola Normal de Anápolis (1931 – 1932).

Registro de notas individuais curso normal da Escola Normal de Anápolis (1933).

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

Tombamento e impressões de visitas, 1º Estatuto da Escola Normal de Anápolis (1931)

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

GT 09 – FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/ PESQUISADOR NA UniEVANGÉLICA E NA ESCOLA-CAMPO E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Tarsio Paula dos Santos¹ - UNIEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu² - UEG/UNIEVANGÉLICA

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) - Brasil que, em geral, visa a profissionalização e valorização do magistério, destinados à cursos superiores de formação de professores. Diante desses desafios, o projeto institucional “O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor/pesquisador” foi desenvolvido no Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA com 24 estudantes universitários do curso de Pedagogia. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo central discorrer acerca do processo de formação e instrumentalização do professor/pesquisador nos ambientes educacionais distintos, o Centro Universitário de Anápolis e a escola da rede pública municipal onde as intervenções do programa ocorreram. Nessa proposta, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, relato de experiência, a análise documental e pesquisa bibliográfica explorando os saberes acerca dos patrimônios históricos e culturais de Anápolis/GO. Assim, durante os 18 (dezoito) meses de projeto, os “pibidianos” desenvolveram pesquisa sobre os bens tombados de Anápolis para a produção de materiais didáticos e instrumentos pedagógicos que seriam utilizados nas intervenções na escola-campo. A partir dessas ações e da regência em sala de aula pelos bolsistas, professores em formação, pode-se perceber que os acadêmicos da UniEVANGÉLICA, através da pesquisa e instrumentalização desenvolvidos, levaram inovação e aperfeiçoamento para a comunidade escolar da escola-campo e a sociedade em geral.

Palavras-chave: História. Patrimônio. PIBID. Formação. Professor/Pesquisador.

¹Graduando do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). – E-mail: letrastarsio@gmail.com.

²Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás(UEG). Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA).– E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado do desenvolvimento do projeto institucional intitulado “O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor pesquisador” e do projeto de área (de intervenção) denominado "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental", implementado pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), em uma escola pública municipal da cidade por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto/2018 a janeiro/2020. Em outras palavras, uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UniEVANGÉLICA e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O projeto institucional teve como objetivo geral formar no professor-pesquisador a compreensão crítica da realidade cultural, política e econômica do país e da região por meio de pesquisas que proporcionem conhecimentos na área da educação e da história, utilizando com propriedade, metodologias para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. (ABREU, 2018a) E o projeto de intervenção teve como objetivo geral proporcionar a qualificação e instrumentalização adequada do discente do curso de Pedagogia para a ação e intervenção pedagógica eficaz no processo de ensino-aprendizagem de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação do docente pesquisador. (ABREU, 2018b).

O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, com finalidade intervencionista e os meios utilizados foram: a pesquisa bibliográfica, análise documental e a pesquisa-ação. A bibliografia básica se deu a partir de obras que tratam sobre a formação de docentes, pesquisa em educação e ensino na área de História. A análise documental foi realizada a partir dos documentos Livro de Tombo, acervo iconográfico, leis municipais de tombamento, e a prática pedagógica foi o resultado do desenvolvimento do projeto intervenção sobre educação patrimonial. Neste sentido, realizamos a pesquisa-ação, assim, a coleta de dados da intervenção foi registrada em um diário de campo.

1 A “FORMAÇÃO” DOS ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID PARA A INTERVENÇÃO NA ESCOLA CAMPO

A formação e instrumentalização dos alunos “pibidianos” em professor/pesquisador ocorreu concomitantemente na UniEVANGÉLICA e na escola campo.

Durante o segundo semestre de 2018 simultaneamente com as observações na escola campo, uma vez por semana, os bolsistas do PIBID se reuniam semanalmente com a coordenadora de institucional/área nas dependências da UniEVANGÉLICA. Nesses encontros foram apresentados o projeto institucional e o subprojeto (ou projeto de intervenção ou projeto de área) para os alunos bolsistas e para as professoras supervisoras, da escola-campo, separadamente. À medida que as ações eram desenvolvidas a coordenadora institucional/área retomava os objetivos do subprojeto para verificar as etapas que já tinham sido desenvolvidas e as que ainda deveriam ser.

Assim, um dos objetivos da coordenadora institucional/área foi inserir os acadêmicos em questão na experiência com a pesquisa histórica, devido ao fato da literatura sobre o tema dos patrimônios locais ser incipiente, e as existentes serem equivocadas quanto aos tombamentos, por meio da coleta de documentos em diferentes arquivos da cidade e também a visita aos patrimônios. A partir da bibliografia e documentos levantados, livro de tombo, fotografias antigas e atuais dos patrimônios tombados, as leis de tombamentos, e artigos de jornais da época de construção dos patrimônios, o grupo foi dividido em duplas e trios, para analisar o material e escrever a história dos patrimônios, o material produzido por cada pequeno grupo foi compartilhado com os demais, que os utilizaram nas aulas na escola-campo com os alunos dos anos iniciais.

Após a elaboração do material escrito, passou-se para a produção de diferentes materiais didáticos, tais como slides, palavras cruzadas, caça-palavras, desenhos, pinturas, jogos dos 7 erros, jogos de perguntas e respostas, construção de histórias em quadrinhos, confecção de cartazes, quebra-cabeças, jogo da memória e construção de portfólios, para serem utilizados nas aulas. Elaborou-se também as atividades para serem desenvolvidas com os alunos iniciais. Foi necessário elaborar materiais didáticos, textos e atividades diferenciados para atender as diferentes faixas etárias dos alunos dos anos iniciais de 2º ao 5º ano.

Como o material escrito foi elaborado por duplas e trio, separadamente, estabeleceu-se alguns critérios para que o material tivesse certa homogeneidade respeitando as especificidades de cada patrimônio. Os itens foram os seguintes: o título do patrimônio, a localização, a lei de tombamento e o primeiro artigo da lei, a história do patrimônio, o estilo arquitetônico e duas fotos (uma antiga e outra atual) as referências e atividades, e os patrimônios que possuem um denominador, foi realizado uma pequena biografia da pessoa homenageada. Essas produções seriam posteriormente testadas na escola-campo e adaptadas, isto é, uma para os alunos de 2º, 3º anos e outra para os alunos do 4º e 5º anos, de forma que atendessem as especificidades das séries com a orientação das professoras supervisoras.

Dessa maneira ocorreu a inserção dos pibidianos na pesquisa histórica, e a realização da operação historiográfica, ao escrever os textos que utilizariam em sala de aula, bem como a elaboração das atividades e a confecção do material didático, preparou de forma efetiva os bolsistas para fazerem a intervenção na escola campo de forma segura e garantir um ensino e aprendizagem aos alunos dos anos iniciais de forma significativa. Toda essa etapa durou cerca de dois meses e meio.

Em relação ao local das intervenções pedagógicas por parte dos pibidianos, a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO indicou uma escola localizada em um bairro periférico da cidade distante do Centro, com a presença de muitas empresas e galpões na faixa mais próxima à avenida que liga a cidade de ponta a ponta. Ela atende do maternal ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Na escola-campo, foram inscritas 3 supervisoras do projeto, docentes da rede pública em exercício. Essas educadoras nortearam os pibidianos na distribuição nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2º ano até 5º ano, nas questões pedagógicas, estratégias de ensino e no desenrolar das atividades do subprojeto de intervenção que seria ali aplicado pelos bolsistas.

Nessas condições, o processo de formação inicial e a instrumentalização dos acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica) ocorria concomitantemente nos ambientes de ensino distintos, a saber o campus da Instituição de Ensino Superior (IES) em questão e na Unidade de Educação da rede pública.

2 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO DA HISTÓRIA LOCAL E OS PATRIMÔNIOS TOMBADOS DE ANÁPOLIS/GO

A partir da proposta do PIBID de trabalhar o ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se a relevância dessa temática a partir dos documentos nacionais e municipais de educação visando à formação integral dos alunos e, para os acadêmicos, uma ação norteadora na articulação de conteúdos dentro das exigências para a prática pedagógica em sala de aula.

Assim sendo, o ensino de história é importante componente dos currículos escolares no Brasil. Esses aprendizados abrangem várias modalidades e eixos distintos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reforça essa relevância ao apontar que, as relações dialógicas entre o passado e o presente são norteadoras para o processo de apropriação do

conhecimento histórico, a partir da compreensão de como se deram as organizações dos variados grupos e instituições sociais.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – História trazem eixos temáticos para os conteúdos de História. Assim, para um primeiro ciclo (anos iniciais do ensino fundamental) é orientado o desenvolvimento de conhecimentos acerca da História local e do cotidiano visando “identificar mudanças e permanências, ao longo do tempo, ao seu redor” (BRASIL, 2000, p.16). Dentro desse eixo dos PCNs para o conteúdo de História, pode-se conceber a educação patrimonial como estratégia, pois:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir de experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos seus múltiplos aspectos, sentidos e significados. (HORTA;GRUNBERG;MONTEIRO,2006 p.6)

A BNCC também confirma essa perspectiva ao evidenciar que:

[...] busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ser de significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais e imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL,2018.)

Em relação aos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO, a matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, abre um espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem o ensino e o trabalho acerca dos patrimônios em sala de aula, cuja proposta é congruente ao projeto PIBID 2018/2020 elaborado pela docente do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. Assim, para o 4º ano do ensino fundamental, é estabelecido como conteúdo “o patrimônio histórico do Estado de Goiás e de Anápolis” (ANÁPOLIS,2019, *online*).

Com relação aos patrimônios históricos e culturais anapolinos percebe-se que, a partir de 1984, iniciaram-se os tombamentos através de leis e decretos municipais que foram embasados em leis nacionais de promoção, adoção e preservação de patrimônio idealizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Os bens tombados são Mercado Municipal “Carlos de Pina”, Cadeia Pública (atual Escola de Artes Oswaldo Verano), Estação Ferroviária Prefeito “José Fernandes Valente”, Antigo Fórum (atual Secretaria de Cultura), Museu Histórico “Aldérico Borges de

Carvalho”, Coreto, Memorial Casa JK Colégio Estadual Antesina Santana, Colégio Couto Magalhães, Fonte Luminosa da Praça Bom Jesus, Conjunto Arbóreo da Praça Dom Emanuel, Conjunto Arbóreo da Praça Americano do Brasil e Estação Ferroviária General Curado e a Casa do Chefe da Estação (DAIA).

3 EFETIVAÇÃO DAS ATIVIDADES DO CRONOGRAMA PIBID 2018/2020: A INSERÇÃO NA ESCOLA-CAMPO, A REGÊNCIA EM SALA DE AULA E A CULMINÂNCIA DO PROJETO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Durante o segundo semestre de 2018, ao passo que os bolsistas inscritos no projeto PIBID elaboravam o material relacionado aos bens tombados de Anápolis/GO, foram também inseridos na escola-campo, onde foram recebidos pela gestora da Unidade de Ensino e as supervisoras do projeto, apresentados à comunidade escolar e distribuídos nas salas de 2º anos até os 5º anos do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

A priori, cada acadêmico teria que cumprir meio período de um turno na escola para observar, anotar e auxiliar as professoras naquilo que fosse necessário. As escalas foram cumpridas nos turnos matutino e vespertino, uma vez por semana. As salas de aulas na Unidade de Ensino passaram a contar com a presença de até dois bolsistas num período de dia letivo.

Dessa forma foi possível para os pibidianos conhecer a vivência e a dinâmica na comunidade escolar que estavam adentrando. Foi também nesse período que começaram as discussões e planejamento por parte dos bolsistas acerca das dificuldades dos docentes e discentes nas práticas dentro de sala de aula visando elaborar um diagnóstico norteador para auxiliar na preparação das aulas que ministrariam (DIÁRIO DE CAMPO, 2018-2019).

A seguir, nos meses finais do primeiro semestre de 2019, após a fase de elaboração do material didático acerca dos patrimônios de Anápolis/GO, os bolsistas realizaram a etapa de iniciação da regência.

Diante disso, após um planejamento das professoras responsáveis pelas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que disponibilizaram semanalmente algumas aulas para o projeto, a equipe de acadêmicos da UniEVANGÉLICA inseridos no PIBID juntamente com a docente coordenadora institucional/área decidiram fazer uma parte introdutória para trabalhar os conceitos e conhecimentos acerca da educação patrimonial e a apresentação geral de todo o acervo dos bens tombados na cidade onde o projeto foi desenvolvido. Após essa parte, cada pibidiano teve liberdade para trabalhar os

patrimônios na sequência que mais lhe aprouve. Para essas aulas foi de fundamental importância o compartilhamento do material didático entre os bolsistas (DIÁRIO DE CAMPO, 2018-2019).

Em relação à dinâmica e interação com o corpo discente no contexto de sala de aula, destacamos alguns aspectos relevantes.

A partir do contato dos bolsistas com os alunos em sala de aula, desenvolveu-se um vínculo de aceitação, aproximação e respeito, pois, não apenas o corpo discente, mas a comunidade escolar num todo acolheu os professores em formação do PIBID. Essa relação possibilitou o diálogo entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, durante as aulas regidas pelos pibidianos, as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram ter um acesso mais profundo no que se refere aos patrimônios históricos e culturais de Anápolis/GO, transversal a história local do próprio município. Essa temática é importante pois se constitui em “direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural” (BITTENCOUR, 2013, p.137).

As práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pelos docentes iniciantes ligados ao PIBID foram de grande valia na construção da identidade cultural e formação cidadã dos alunos. Os discentes apresentaram-se interessados e envolvidos nos debates e aprendizagem em sala de aula através das práticas lúdicas, espaços extra sala (laboratório de informática), construção de cartazes, pinturas, desenhos, pesquisas na internet e construção de história em quadrinhos, todos centrando os bens culturais anapolinos tombados, proporcionando a “produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p.29)

Na etapa seguinte, depois da conclusão da regência dos pibidianos, no início do segundo semestre de 2019, foi realizado a culminância do projeto PIBID na escola-campo.

Para essa etapa, foi requerido pelas professoras supervisoras, educadoras da escola pública onde o projeto foi desenvolvido, que, durante o período que os acadêmicos do PIBID ministrassem as aulas, fossem desenvolvidos materiais para uma exposição após a conclusão das aulas, denominados produtos finais. Esses materiais deveriam ser produzidos na escola-campo em ação conjunta dos pibidianos e corpo discente. Os produtos finais seriam expostos na culminância, um dia letivo previamente agendado ao fim do projeto, para toda a comunidade escolar.

No dia reservado para a culminância, os pibidianos ornamentaram a área interna da escola-campo com os painéis e as produções realizadas com os educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em exposição. Houve apresentações nos períodos matutino e vespertino. Uma a uma, as professoras da instituição educativa conduziram seus alunos aos espaços onde estava ocorrendo as

apresentações dos patrimônios históricos e culturais de Anápolis e dos produtos finais. Nesses ambientes, havia bolsistas que explicaram acerca do bem tombado e das produções ali presentes. A professora universitária coordenadora institucional/área e a coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA estiveram presentes acompanhando os resultados parciais do projeto e sociabilizar com os pibidianos e a comunidade escolar.

Esse também foi um período de compartilhar os conhecimentos científicos com os pais dos alunos, pois a exposição foi aberta ao público. Os responsáveis pelos alunos puderam acessar as produções dos filhos e, através dos acadêmicos inseridos no projeto, acessarem o conhecimento acerca dos bens tombados na cidade de Anápolis.

4 FORMAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR ATRAVÉS DO PIBID NA UNIEVANGÉLICA E NA ESCOLA-CAMPO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (MEC) que foi desenvolvido no Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA com o título “O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor pesquisador” e do projeto de área (de intervenção) denominado "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, foi relevante para a formação inicial docente e no ramo da pesquisa para os acadêmicos ligados ao projeto.

Para Freire(1996), o ensino e a pesquisa são vistos de maneira indissociáveis. Nessa perspectiva, os bolsistas do PIBID desenvolveram pesquisas para elaboração do material a ser trabalhado na escola campo. Isto porque, até então, as produções acerca dos patrimônios históricos e culturais de Anápolis estavam defasados ou apresentavam lacunas que dificultavam a construção dos saberes.

Assim, durante o período na Instituição de Ensino Superior, os bolsistas PIBID iniciaram o processo de formação e instrumentalização como professores - pesquisadores. Essa formação “é importante para favorecer a profissionalização” (PERRENOUD, 1993, p.141) e se deu a partir do momento que foi requerido a elaboração de dois materiais, a partir dos saberes coletados na pesquisa acerca dos patrimônios, que atenderiam anos diferentes do Ensino Fundamental, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos. Assim, foi necessário a busca e análise do perfil do educando nessas fases da educação básica brasileira. As atividades também teriam que trabalhar recursos lúdicos e metodologias ativas para uma melhor fixação das aprendizagens.

Concomitantemente a essa fase, no período de inserção dos bolsistas PIBID na escola-campo, foi consolidada mais ainda a formação desses acadêmicos. Com uma relação mais próxima com as professoras supervisoras do projeto, os docentes em iniciação obtiveram uma maior formação docente e pedagógica, através das vivências e experiências adquiridas durante todo o processo do projeto realizado na Unidade Escolar.

Para Karnal (2004), o professor deve ser bem preparado e motivado para desempenho de seu trabalho. Assim, os pibidianos puderam participar e observar inúmeras situações de aprendizagem em sala de aula que contribuíram positivamente para a construção do perfil e do fazer pedagógico. O PIBID traz essa oportunidade, pois insere os acadêmicos dos cursos de licenciatura na rotina da educação básica de maneira “precoce” levando-os a refletir de maneira mais consciente as práticas pedagógicas, as relações professor-aluno, as estratégias, o desenvolvimento de projetos, elaboração de planos de aula e associar a teoria à prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e instrumentalização do professor-pesquisador é um desafio. Nesse sentido, Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do PIBID, tem contribuído de maneira satisfatória para a superação dessa barreira.

Ao trabalhar em ambientes diferentes, no campus da UniEVANGÉLICA e na escola de educação básica, obteve-se a oportunidade de uma formação inicial docente mais sólida. Esses ambientes de ensino, através da proposta do projeto institucional, na proposta PIBID, “O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação do professor pesquisador” e do projeto de área (de intervenção) denominado "O ensino de história local e patrimonial nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuíram no aperfeiçoamento profissional, acadêmico e docente do grupo ligada ao programa do MEC.

Em suma, o processo de formação e instrumentalização do professor-pesquisador a partir do PIBID, proporciona uma maior inovação e aperfeiçoamento para dentro das práticas pedagógicas em sala de aula e a sociabilização de conhecimentos que contribuem não só para comunidade científica na área educacional, mas para “um conhecimento mais adequado e/ou melhor domínio do assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.42) que pode ser acessado por toda sociedade. O professor em formação que foi submetido as etapas no cumprimento do cronograma de atividades do projeto, passa a ter uma formação tanto na pesquisa/inovação quanto no que se refere a instrumentalização de aliançar

a teoria à prática nos mais variados espaços de aprendizagem, sendo um contribuinte além dos estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANÁPOLIS. Prefeitura Municipal. **Planejamento e Ação**. Disponível em: www.Anapolis.go.gov.br> Acesso em 21 de junho 2019.

BITTENCOURT, Circe(org.). **O saber histórico na sala**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/. Acesso em: 21 de jul. de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais Curriculares: História e Geografia**. 2.ed. MEC: Rio de Janeiro, 2000.

CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid/>. Acesso em: 23 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. 3. ed. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, 2006.

KARNAL, Leandro(org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**.2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro:E.U.P,2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História, historiografia e pesquisa em educação**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0104-40602019000200017&lang=pt/. Acesso em 23 de julho de 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marilene. **Ensinar História: Pensamento e ação no magistério**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de Ensino: Subsídios para a atividade docente**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.